



HAL
open science

Favoriser une ambiance de classe propice aux apprentissages par la mise en place d'activités de coopération : l'exemple de la chorale

Camille Liris, Ève Rieublanc

► To cite this version:

Camille Liris, Ève Rieublanc. Favoriser une ambiance de classe propice aux apprentissages par la mise en place d'activités de coopération : l'exemple de la chorale. Education. 2021. dumas-03901221

HAL Id: dumas-03901221

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03901221>

Submitted on 15 Dec 2022

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.

**Master Métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la
formation**

Mention 1 – MASTER 2

**Favoriser une ambiance de classe propice aux
apprentissages par la mise en place d'activités de
coopération : l'exemple de la chorale**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par

Camille LIRIS et Eve RIEUBLANC

Directeurs de mémoire : Sylvie MOUSSAY et Christine DEAT

Attestation de non-plagiat

Je, soussigné Eve Rieublan

N° carte d'étudiant : 04950193731

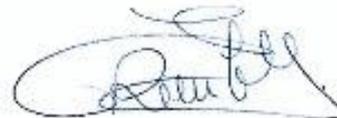
déclare avoir pris connaissance de la charte des examens et notamment du paragraphe spécifique au plagiat.

Je suis pleinement conscient(e) que la copie intégrale sans citation ni référence de documents ou d'une partie de document publiés sous quelques formes que ce soit (ouvrages, publications, rapports d'étudiant, internet etc...) est un plagiat et constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour produire et écrire ce document.

Fait le 26 avril 2021

Signature :



Attestation de non-plagiat

Je, soussigné LIRIS Camille

N° carte d'étudiant :20705461

déclare avoir pris connaissance de la charte des examens et notamment du paragraphe spécifique au plagiat.

Je suis pleinement conscient(e) que la copie intégrale sans citation ni référence de documents ou d'une partie de document publiés sous quelques formes que ce soit (ouvrages, publications, rapports d'étudiant, internet etc...) est un plagiat et constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour produire et écrire ce document.

Fait le 26/04/2021

Signature :



Table des matières

Remerciements	6
1 Introduction et questions d'étude.....	7
1.1 Propos introductifs.....	7
1.2 Questions initiales.....	12
1.3 Les prescriptions institutionnelles.....	13
2 Revue de littérature.....	15
2.1 La gestion de classe	15
2.2 Le climat de classe : définitions et composantes.....	16
2.2.1 Définitions.....	16
2.2.2 Composantes.....	16
2.3 Coopération et climat de classe	19
2.3.1 La coopération au service du climat de classe et des apprentissages.....	19
2.3.2 La coopération, un choix en matière de politique éducative.....	21
2.3.3 L'engagement des élèves dans la coopération est à penser par le professeur	21
2.3.4 Les tâches coopératives et leurs typologies.....	23
2.4 Le choix d'une activité coopérative : la chorale	24
2.4.1 La chorale, une activité coopérative ?.....	24
2.4.2 Les compétences que développe le chant, en particulier dans une pratique de chorale	24
3 Méthodologie	26
3.1 Contexte et participants	26
3.1.1 L'école – la classe.....	26
3.1.2 Les participants.....	28
3.1.3 Le contexte	28
3.2 Recueil de données	29
3.2.1 Données extrinsèques : enregistrements audiovisuels.....	29
3.2.2 Données intrinsèques : l'entretien d'autoconfrontation	29
3.2.3 La préparation de l'entretien	31
3.2.4 Le déroulement de l'entretien	31

3.3	Procédure de traitement de données.....	32
3.3.1	Transcription des verbalisations.....	32
3.3.2	Construction d'un tableau à plusieurs entrées	32
4	Résultats.....	34
4.1.1	La chorale, une activité qui rayonne au-delà du temps dédié.....	35
4.1.2	La chorale, une pratique coopérative qui induit un climat de classe propice aux apprentissages	37
5	Discussion.....	40
5.1	La chorale, pratique coopérative vecteur d'apprentissage de la coopération.....	40
5.1.1	La chorale, une activité coopérative à part entière	40
5.1.2	La chorale un moyen efficace pour initier à la coopération	41
5.2	La chorale au service du développement de compétences et d'autres apprentissages ...	42
5.2.1	Le développement de compétences spécifiques à la chorale.....	43
5.2.2	Le développement de compétences transversales, et la porte d'entrée vers d'autres disciplines	43
5.3	La chorale participe à la construction d'un climat de classe positif	44
5.3.1	Par le sentiment renforcé d'appartenance à un groupe.....	44
5.3.2	Par la coopération comme composante d'un climat de classe positif, pensée par l'enseignant ..	45
6	Conclusion.....	46
7	Références bibliographiques.....	51
8	Annexe.....	54

Remerciements

Nous tenons à remercier nos directrices de mémoire, Mme Christine DEAT et Mme Sylvie MOUSSAY, pour leur bienveillance, leur aide et leurs précieux conseils dispensés tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Nous les remercions sincèrement de l'intérêt porté à nos recherches.

Nous adressons également nos remerciements à l'ensemble de l'équipe de l'école où nous avons pu mener notre étude.

Enfin nous remercions les élèves de la classe d'Eve pour leur participation, ainsi que les familles qui ont accepté que l'on procède à des enregistrements audiovisuels en classe dans le cadre de nos recherches.

1 Introduction et questions d'étude

1.1 Propos introductifs

Si on a eu la chance de pouvoir observer un tout jeune enfant grandir, on a certainement été témoin de scènes au cours desquelles sa force et son intelligence brillaient. Lors d'un nouvel apprentissage, on a pu constater à quel point il faisait preuve de détermination en s'exerçant dix fois, vingt fois, parfois même beaucoup plus, jusqu'à intégrer ce nouveau savoir-faire. On a pu le voir exprimer fortement sa frustration lorsqu'on lui enlevait la possibilité de s'exercer, en faisant à sa place par exemple. Et on a pu apprécier également sa profonde nature empathique : il n'est pas rare, qu'un jeune enfant ramasse un objet pour aider une personne, vienne se pencher sur elle pour la consoler, etc.

Nous avons une grande confiance dans la nature profonde des enfants, et dans leur intelligence. Il nous revient, en tant qu'adultes, de les soutenir, en utilisant de puissants leviers tels que la coopération, la bienveillance, l'empathie. Car de nombreuses recherches vont aujourd'hui en ce sens : la qualité de l'environnement offert à l'enfant a un rôle majeur dans le développement de ses potentiels. Ainsi, dans un monde où les inégalités sont croissantes, la responsabilité de l'École et de ses enseignants est grande : créer les conditions environnementales favorables permettant un plein épanouissement de leurs élèves. Leur permettre de s'engager dans des activités riches, complexes, motivantes, et de nouer des relations sociales variées. Leur bâtir des situations permettant une pleine exploration et un plein développement de leurs compétences.

Dotés d'un cerveau immature et en pleine construction, les enfants se montrent particulièrement vulnérables face au stress, et à des environnements peu porteurs voire néfastes. Il s'agit de préparer et nourrir un terreau fertile qui leur permettra de grandir et développer leurs capacités. Un environnement riche, chaleureux, bienveillant, respectueux, dans lequel l'enfant se sent en sécurité, considéré en tant que personne, et qui lui permet d'éclorre dans cette communauté que représente la classe. Embrasser et dépasser le « vivre ensemble » pour aller vers le « faire et apprendre ensemble », constitue ainsi un enjeu central pour les enfants. Se pose alors la nécessité d'installer un cadre pour atteindre ces réalisations : un climat de classe serein, favorable à l'épanouissement de chacun et aux processus d'apprentissages des élèves.

Une de nos inspirations quotidiennes nous vient de la légende amérindienne du colibri.

« Un jour, dit la légende, il y eut un immense incendie de forêt. Tous les animaux terrifiés, atterrés, observaient impuissants le désastre. Seul le petit colibri s'activait, allant chercher quelques gouttes avec son bec pour les jeter sur le feu. Après un moment, le tatou, agacé par cette agitation dérisoire, lui dit : « *Colibri ! Tu n'es pas fou ? Ce n'est pas avec ces gouttes d'eau que tu vas éteindre le feu !* »

Et le colibri lui répondit : « *Je le sais, mais je fais ma part.* ». Les autres animaux s'élançèrent alors... ».

Il nous importe de cultiver ce que nous souhaitons voir fleurir chez nos élèves : des relations harmonieuses, d'entraide, et une certaine cohésion du groupe. Nous savons aujourd'hui que cette atmosphère de classe joue un rôle décisif sur la réussite scolaire, et c'est ainsi qu'elle fait l'objet de toute notre attention.

L'une de nos premières préoccupations au long de notre parcours de formation de professeur des écoles a ainsi été de porter une attention soutenue à l'ambiance dans les classes, animées par une certaine curiosité, et l'envie d'en dégager ses éléments constitutifs. Et pour cause : en nous y attardant plus longuement lors de nos rencontres ou dans nos classes, nous avons pu constater, avec une certaine désillusion, que la partie « exogène » ne représentait qu'un infime pourcentage de l'écosystème de l'ambiance de classe. Le reste étant constitué d'un certain nombre de variables - à ajuster avec finesse, et avec pour liant ... du labeur. LA bonne nouvelle étant qu'*un climat de classe, ça se travaille !*

L'exposé à grands traits de nos expériences professionnelles va illustrer le point de départ de nos questionnements.

Camille, professeure des écoles stagiaire en CM1/CM2 a eu avant même la rentrée des appréhensions sur l'ambiance de sa classe : *Comment gérer ce nouveau statut de maîtresse ? Comment ne pas être dépassée par ces « grands » élèves ? Malgré son peu d'expérience allait-elle pouvoir mettre en place le climat de confiance qui lui tient tant à cœur ? Comment concilier bienveillance et autorité ? ...*

C'est dans ce contexte rempli d'interrogations qu'elle a fait le choix d'instaurer dans sa classe des règles de vie dès la première semaine. Pour ce faire, elle a souhaité privilégier la collégialité. L'idée principale de la séquence résidait dans la réflexion des élèves autour de leurs droits et devoirs dans cet espace qui leur est dédié : la classe. Remises à chaque élève pour signature et affichées à la vue de tous dans la classe, les règles de vie étaient alors claires et visibles, et la professeure débutante bénéficiait d'un cadre pour se rassurer.

Au regard de cette expérience Camille a pu découvrir à quel point les élèves étaient impliqués dans ce travail de coopération autour du « vivre ensemble ». Cette activité a permis d'installer de riches échanges au sein de la classe. La dialogue entre pairs et avec la professeure a permis d'instaurer le climat de confiance et de respect mutuel attendu par Camille.

Force a été de constater que les choses évoluent en permanence dans une classe, et que rien n'est acquis. Camille s'est rapidement retrouvée face à une situation particulièrement complexe, venue déranger ce climat serein. En effet, au sein de sa classe Camille se trouvait face à un élève difficile, perturbateur voire violent envers les autres élèves mais également envers les adultes. Une possible mise en danger des autres et de lui-même demandant ainsi une attention de tous les instants. La gestion de cet élève était un défi quotidien pour l'enseignante mais également pour la classe, et s'est accompagnée d'une certaine tension, particulièrement difficile à appréhender pour l'enseignante. Car afin de préserver au mieux l'ambiance de travail dans la classe, l'enseignante a autorisé l'élève turbulent, lorsqu'il sentait un débordement d'émotions, à pratiquer d'autres activités telles que le dessin ou la lecture, devant avoir pour effet de l'apaiser. Or, ces activités n'étaient pas permises aux autres. La première période se déroulant ainsi. Mais les limites de ce dispositif sont apparues très rapidement.

Insidieusement, un sentiment de jalousie a grandi au sein des élèves de la classe. Parallèlement, sans crier gare, la violence de l'élève en question s'est accrue. Jusqu'au jour où, suite à une injonction de sa professeure à rejoindre le rang, l'élève l'a menacé en levant le poing, en proférant des insultes puis en courant en direction du portail de l'école pour feindre de s'enfuir. Une fois l'élève canalisé, Camille s'interroge : *comment retrouver son ambiance de classe après une telle expérience ? Les élèves, particulièrement choqués, l'ont également manifesté. Comment va-t-elle retrouver leur confiance ? Comment rétablir la confiance entre pairs, le dialogue dans la classe ?*

Le lendemain, alors que l'élève en question est absent de la classe, Camille décide de réunir un conseil de classe. Elle évoque les incidents de la veille et décide de laisser s'exprimer librement les élèves sur le sujet. Timidement le dialogue se réinstalle. Les élèves expriment leurs peurs pour eux, pour l'enseignante. Ils évoquent également leur sentiment d'injustice face à cet élève. La fluidité du dialogue revient petit à petit. A la suite de ce conseil, une coopération entre pairs s'installe. Les élèves souhaitent que les choses changent et décident tous ensemble de la conduite à tenir vis-à-vis de leur camarade. Dès son retour les choses seront établies clairement avec lui : une sorte de contrat dans lequel chacun s'engage, pour le bien de tous. Le dialogue entre tous les élèves ainsi qu'entre les élèves et l'enseignante est à nouveau ouvert, un sentiment de confiance semble renaître.

Cette expérience a permis à Camille de constater à quel point le dialogue, l'échange et la coopération entre élèves sont des variables de grande importance dans un climat de classe. Et à quel point une ambiance de classe reste « vivante », qu'elle peut glisser, et qu'elle nécessite donc une attention constante.

Eve est riche d'une expérience en matière d'accompagnement de projets de développement et de solidarité. Issue d'une grande fratrie et ayant intégré orchestres symphoniques et chœurs depuis son jeune âge, elle s'est construite avec le leitmotiv « *seul on va plus vite, ensemble on va plus loin* ». Ce n'est pas sans hasard qu'elle s'est tournée professionnellement vers la coopération, d'abord à l'international, puis en se rapprochant du local, convaincue que c'est bien sur le terrain que les solutions s'inventent. Chemin qui l'a menée *in fine* vers l'Institution scolaire. L'École étant l'un des plus petits dénominateurs communs entre les Hommes, et un lieu de vie au carrefour de multiples enjeux sur les inégalités !

Une des choses qui l'a le plus frappée sur le terrain, c'est la diversité des climats de classe. Une palette variée, comportant de nombreuses nuances, au gré de l'autorité incarnée par le professeur, de l'aménagement de la classe favorisant la fluidité des déplacements, de l'autonomie permise aux élèves ou encore de la qualité des interactions entre les personnes... bref une large étendue des possibles. En classe, elle réalise à quel point un climat de classe demande de l'engagement de la part de chacun, et revêt un caractère poreux avec l'environnement extérieur. Sa nature endogène nécessitant ainsi une attention au long cours. Elle a pu s'apercevoir qu'une classe moins bien préparée influait sur l'ambiance générale,

qu'une maîtresse plus fatiguée déteignait également, qu'un emploi du temps peu en lien avec les besoins des élèves agissait aussi sur le climat de la classe, de même que l'aménagement de sa petite classe. Elle a pu par ailleurs se sentir démunie face à un climat de classe qui ne répondait pas à ses ambitions, illustré par des situations absurdes : cris pour demander le silence, omniprésence de la professeure alors qu'elle souhaite l'autonomie de ses élèves, agitation facilitée par des activités peu engageantes, difficulté à dégager du temps pour bien connaître ses élèves, valoriser leurs potentiels, difficulté aussi à leur offrir des relations duelles de qualité, etc.... Très vite, son expérience scolaire lui rappelle une classe rencontrée où la coopération entre les élèves et avec l'enseignante battait son plein. Souvenir ou réalité ? Forte de son nouveau statut, elle a demandé à retourner passer du temps dans cette classe. Une classe telle une ruche, où la vie fourmille mais avec des règles de vie claires et connues de tous, des attentes explicites, et dans laquelle l'entraide est encouragée et valorisée. Eve a pu voir des élèves autonomes, capables de patienter le temps que la professeure s'occupe des plus faibles, de soutenir un camarade dans une difficulté. Des élèves conscients de leurs potentialités et faiblesses et qui pouvaient ainsi proposer et recevoir de l'aide en conséquence. Une classe à plusieurs niveaux où les grands guidaient les plus petits et offraient des réponses adaptées, avec finesse. Et ce avec un fonctionnement particulièrement horizontal. Une vie qui foisonne, en harmonie, où la coopération est appréhendée comme une réelle force, offrant ainsi un cadre particulièrement favorable aux apprentissages.

Ce qui l'interpelle alors, c'est que si l'un des leviers semble résider dans l'expression de coopérations, celles-ci semblent peu mobilisées dans son entourage ; la coopération s'enseigne-t-elle ? Quels outils peuvent être appelés pour lui faire prendre vie ?

Comment la laisser s'exprimer telle qu'elle le fait dans la nature si l'on pose notre regard sur le monde animal et le monde végétal ? Comment porter une attention soutenue aux coopérations dans sa classe ?

Pour mieux circonscrire notre objet d'étude nous proposons de clarifier certains points. L'ambiance de classe est formée par plusieurs composantes : l'environnement dans lequel évoluent les élèves, les approches en termes de préventions des violences et de sécurité, les enseignements, les apprentissages, les parties prenantes, etc. Dans cette étude nous allons principalement nous attacher à deux variables qui nous paraissent en symbiose avec nos expériences professionnelles : la première concerne les relations entre les acteurs de ce climat et la seconde, le sentiment d'appartenance à un groupe, fédérant une véritable communauté. En effet, à notre sens une « bonne » ambiance de classe est issue de la cohésion de l'« équipe

classe », c'est-à-dire entre les élèves et avec l'enseignant. La construction d'une communauté et la manière dont les acteurs en son sein coopèrent étant étroitement liées et constituant à nos yeux un levier essentiel pour favoriser les apprentissages.

Dans cet esprit, l'avant-propos du dossier intitulé « climat scolaire et bien-être à l'école » (Murat et Simonis-Sueur, 2015, 3) évoque la dimension collective du climat de classe qui nous tient à cœur. Pour emprunter leurs mots : « *le climat de classe ne peut se réduire à une accumulation d'indicateurs de bien-être individuels, il fait rapport aux relations entre les acteurs* ». C'est cette dimension endogène que nous rejoignons pour définir le climat de classe. Quant à la terminologie utilisée, à notre sens les termes « ambiance de classe », « climat de classe », « climat d'apprentissage », « atmosphère » ou encore « relations » de classe s'associent car ils font tous référence à l'environnement de travail installé par les élèves et le professeur. Nous nous permettrons donc d'utiliser ces termes comme synonymes dans leurs diverses applications à la classe.

Par climat de classe « positif » nous entendons une atmosphère sereine qui permet le développement affectif et social des élèves, des relations de confiance et d'entraide, ainsi qu'une reconnaissance mutuelle entre les différents acteurs de la classe, susceptible de créer une réelle dynamique dans les apprentissages. Le cas échéant, les élèves s'engagent pleinement dans leurs apprentissages. A contrario, une ambiance délétère signifie des relations difficiles entre acteurs de la classe, un non-respect des règles de vie collectives, et un engagement dans les tâches particulièrement réduit. Elle affecte ainsi le développement cognitif et les performances scolaires des élèves.

1.2 Questions initiales

Au regard de ces considérations et de nos expériences il nous semble alors que la coopération est une composante du climat de classe.

Mais cette coopération s'enseigne-t-elle ? Comment ?

Une activité de coopération influence-t-elle les autres activités proposées au sein d'une classe ?

Une activité de coopération favorise-t-elle par exemple des comportements d'entraide? Agir sur le climat de classe en proposant une activité de coopération peut-il favoriser les apprentissages ?

Dans le cadre de notre étude, nous avons fait le choix de prendre comme modalité et occasion pour développer la coopération, une activité de chorale, où chacun contribue à l'œuvre commune. Le « faire ensemble » qui opère dans cette activité, a-t-il une influence sur les apprentissages ? Sur le « vivre ensemble » ?

1.3 Les prescriptions institutionnelles

L'institution témoigne son intérêt pour le climat de classe dans les textes officiels de manière directe comme indirecte, lui donnant ainsi une place de premier ordre dans le métier de professeur des écoles.

Tout d'abord, avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n°17 du 23 avril 2015), qui, pour rappel, a vocation à donner aux élèves la culture commune fondée sur les connaissances et compétences leur permettant de s'épanouir en tant qu'individus, de développer leur sociabilité, de s'insérer dans la société dans laquelle ils vivront... Ainsi un des défis du socle commun ne serait-il pas la participation des élèves à la construction d'un climat de classe propice aux apprentissages et ce tout au long de leur scolarité ?

Le socle pose en effet la question de la responsabilité de l'école dans la formation de l'élève en tant que personne notamment dans son domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen. Elle a pour tâche de transmettre les valeurs fondamentales et les principes de la constitution de notre pays. De surcroît, le socle s'appuie sur les situations concrètes de la vie de la classe en invitant les élèves « à participer activement à l'amélioration de la vie commune ». Pour ce faire les élèves doivent apprendre à faire appel à leur sensibilité et leur conscience.

C'est ainsi que l'engagement dans le climat de classe est, au regard de ce texte, l'affaire de chaque élève. Cet engagement passera par l'apprentissage de l'expression de ces émotions et le respect des opinions d'autrui. Pour l'Institution il est du devoir de l'Ecole de permettre aux élèves d'être capable de mettre à distances leurs préjugés afin de mettre en place le « vivre ensemble » et par extension le « travailler ensemble ».

La coopération tient de ce fait une part importante dans ce texte législatif : « l'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis- à vis d'autrui » et par cela il « comprend

l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire ». La confiance et le dialogue entre pairs sont des éléments que le socle met ainsi en avant.

Parallèlement, les programmes scolaires de 2015 mis à jour en 2020 et principalement le chapitre relatif à l'enseignement moral et civique viennent appuyer le socle en ce domaine. En effet, L'enseignement moral et civique poursuit 3 finalités qui irriguent l'ensemble des enseignements : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République et construire une culture civique. La culture civique exprime clairement la culture de la sensibilité également évoquée dans le socle.

Pour l'institution le climat de classe est aussi l'affaire de l'enseignant et cela transparait dans le référentiel de compétences adressé aux professeurs des écoles et personnels de l'éducation (BO n°13 du 26 mars 2015). Nous pouvons citer principalement deux compétences qui y font référence.

- La première : « connaître les élèves et les processus d'apprentissages » (compétence 3 du référentiel). Au regard du référentiel, l'enseignant doit -grâce à ses connaissances en matière de psychologie de l'enfant- ajuster son action et amener l'élève à verbaliser ses démarches. Le rôle de l'enseignant dans le climat de classe raisonne dans cette compétence. La bienveillance, le dialogue et la communication avec les élèves apparaissent comme des éléments fondamentaux dans la mise en place d'un climat de classe positif que l'Institution souhaite mettre en avant...
- La seconde : « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (compétence 6 du référentiel) apporte des éclairages sur les attentes de l'institution en matière de « bon » climat de classe. Il s'agit d'une classe où le bien être des élèves est une préoccupation de l'enseignant, et ce à tous les instants. L'ouverture d'esprit par des éducations transversales, la prévention de la violence scolaire, etc. sont autant de points d'attention que l'enseignant doit avoir afin de maintenir un climat de classe positif.

Enfin, La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, et plus particulièrement son annexe « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire » indique qu'il convient d'améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne. La loi insiste sur les nombreuses dimensions à prendre en compte -

notamment pédagogiques et relationnelles. Cette loi réaffirme le caractère collectif du climat de classe.

2 Revue de littérature

En premier lieu, nous nous attarderons sur ce qui est entendu par l'expression « gestion de classe ». Nous nous attacherons ensuite à définir l'ambiance de classe, pour ensuite en décrire ses composantes, sous les éclairages fournis par la recherche. Enfin, nous croiserons des regards sur le lien entre coopération et climat de classe, puis nous analyserons l'activité de chorale et les compétences en jeu, sous l'angle de la coopération.

2.1 La gestion de classe

Archambault et Chouinard (1996) proposent la définition suivante de la gestion de classe : « *elle consiste à instaurer, à maintenir ou à restaurer dans la classe des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage* » (cité par Chouinard, 2001, p.25). Elle a ainsi pour visée de créer un climat favorable aux apprentissages. Nault et Fijalkow (1999) la définissent quant à eux comme étant « *l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage* » (p 451). Ces auteurs font ainsi le lien entre les compétences des professeurs en termes de gestion de classe, l'installation d'un bon climat de classe, et son action positive sur les apprentissages.

La gestion de classe se caractériserait par cinq composantes (O'Neill, Stephenson, 2011) :

- la gestion des ressources (le temps, l'espace et le matériel) ;
- l'établissement d'attentes claires (règles, consignes, routines) ;
- le développement de relations sociales positives (plaisir, respect, accueil, lien de confiance, cohérence, différenciation) ;
- l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (maintien de l'intérêt, perception de la tâche, renforcement des comportements d'engagement) et
- la gestion des comportements d'indiscipline (prévenir les comportements perturbateurs, les gérer, développer chez les élèves des habiletés sociales, l'autocontrôle, l'empathie).

Les actions peuvent ainsi être à visée préventive avec l'enseignement des comportements attendus par exemple. L'enseignant peut également intervenir face à l'indiscipline pour

appliquer les règles, guider et aider les élèves. En tous les cas, la gestion de classe exige une pratique réflexive de la part de l'enseignant : observer, identifier, intervenir, ajuster. Elle requiert un certain nombre de compétences comme la communication, la pédagogie, l'autorité ou encore le développement d'attitudes que le professeur souhaite voir prospérer chez ses élèves.

Nous voyons que dans ces définitions que les aspects affectifs et sociaux sont particulièrement importants en matière de gestion de classe.

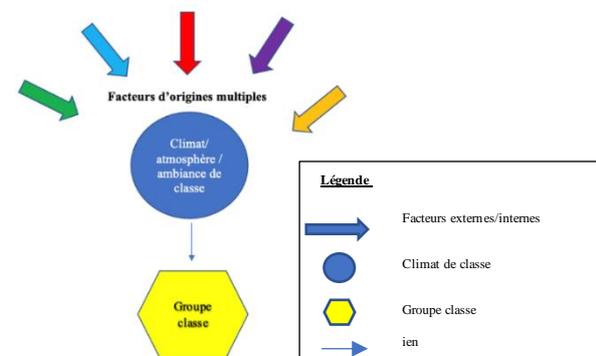
2.2 Le climat de classe : définitions et composantes

2.2.1 Définitions

De manière très pragmatique nous nous sommes penchées sur les définitions des termes utilisés par les chercheurs tels qu'atmosphère, ambiance ou encore climat. Le dictionnaire Larousse relie étroitement ces trois termes.

L'ambiance y est présentée comme un « ensemble des caractères définissant le contexte dans lequel se trouve quelqu'un, un groupe ». Dans la même lignée, l'atmosphère est « le milieu dans lequel on vit », considéré par rapport à l'influence qu'il exerce sur les êtres qui y vivent. Enfin, le climat est « l'ensemble des conditions de vie, des circonstances qui agissent sur quelqu'un ; milieu, ambiance, contexte ».

Ces trois définitions nous permettent dans un premier temps d'établir plusieurs grands traits de ce qu'est un climat de classe. Il fait intervenir plusieurs dimensions et influe sur le comportement des individus.



2.2.2 Composantes

Bucheton et Soulé (2009) dans leur présentation du modèle du multi-agenda de l'enseignant (une modélisation de l'« agir enseignant », au carrefour de préoccupations enchâssées), définissent l'atmosphère comme étant « *un espace intersubjectif qui s'organise et organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale, entre des individus* ».

confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (p 34). Ainsi dans l'écosystème de la classe, vont se tisser un certain nombre de relations entre les êtres pour répondre à des situations, à des défis qui se présentent au collectif. Chaque acteur y joue un rôle d'importance, apprécié dans sa singularité par l'enseignant. Bucheton précise, dans l'article *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*, la minutie que requiert le façonnage d'une ambiance de classe : « *Le maintien d'une certaine atmosphère passe par une multitude de gestes, sourires, déplacements, plaisanteries, interpellations ou regards. Par la qualité et la personnalisation des feedbacks aux élèves, l'enseignant essaie de créer et de maintenir des espaces dialogiques oraux ou silencieux, heureux ou parfois orageux. Il a en charge le maintien non de l'ordre mais d'un climat cognitif et relationnel, d'un ethos qui autorise la singularité de la parole de l'élève dans l'espace protégé de la classe* » (p 68). L'atmosphère étant selon Bucheton sous la responsabilité de l'enseignant, l'éthique professionnelle de ce dernier va contribuer à créer et maintenir des espaces pour penser, des espaces de dialogue et de confiance au sein de sa classe, dans lesquels les élèves vont pouvoir s'engager, en vue de s'exercer et de mûrir leurs multiples réflexions.

Ces éléments peuvent être complétés par le regard de Caron (2014), qui relie climat de classe et motivation de l'enseignant dans son guide sur la gestion de classe. Selon cette auteure, le climat de classe serait ainsi « *l'ensemble de phénomènes (relations, conflits, discipline, motivation) qui caractérisent l'atmosphère et qui donnent le goût d'enseigner et d'apprendre* » (p 100). Elle indique que « *plus les élèves ont des difficultés d'apprentissage, plus il faut s'interroger sur le climat de la classe et chercher à l'améliorer. Si le climat n'est pas bon, on aura beau mettre en œuvre la meilleure pédagogie, utiliser les outils les plus sophistiqués, tous les efforts tomberont à l'eau. Un bon climat de classe développe le goût de produire, autant chez l'enseignante que chez les élèves* ». Elle insiste ainsi sur le goût d'apprendre des élèves, développé lorsqu'une atmosphère positive se dégage dans la classe.

Ainsi, une nouvelle fois, nous comprenons que cette ambiance est façonnée par l'enseignant et que cette élaboration nécessite des compétences variées de la part du professeur. Elle joue sur l'envie d'enseigner et l'envie d'apprendre des élèves, et se révèle donc d'une haute importance.

Selon Moos (1994), le climat social de la classe constitue une composante majeure de l'environnement socio-éducatif. Au-delà du goût d'apprendre, de nombreuses recherches concourent vers le fait que le climat de classe a un fort impact sur le bien-être des élèves ainsi que sur leurs performances. Les travaux de Debarbieux (2015) vont dans ce sens : il indique

que de bonnes relations interpersonnelles favorisent le bien-être, l'estime de soi, ou encore la réussite scolaire des élèves. Des résultats similaires sont retrouvés dans les travaux de Cohen (2006) : un climat positif aurait des retombées favorables en termes de résultats scolaires, de bien-être des élèves, et leur permettrait d'adopter de meilleurs comportements en classe.

Par ailleurs, le climat de classe est défini par Claux et Tamse (1997) comme : « *un environnement éducatif puissant où se tissent des liens influençant l'apprentissage* » (p 35).

Pour eux, il existe 5 composantes d'un climat de classe positif :

- l'appui reçu de l'enseignant : son intérêt pour chaque élève, sa disponibilité, la justice faite dans l'application des règlements, la confiance donnée aux élèves ;
- la gestion de la classe : atmosphère calme, règles de vie partagées, sanctions connues, justes et adaptées, encouragements, cadre matériel agréable ;
- l'innovation pédagogique : originalité des pratiques pédagogiques, intérêt des élèves ;
- l'importance de la tâche : importance accordée aux travaux scolaires, respect du temps, exigence élevée mais sans excès ;
- la relation entre les élèves : coopération et entraide entre les élèves, désir de se connaître mieux, tolérance.

Ainsi, pour instaurer une atmosphère propice au développement cognitif des élèves, l'enseignant peut intervenir sur les variables constitutives susmentionnées. Les relations entre le professeur et ses élèves et les relations entre les élèves sont des composantes de premier plan. Ces dimensions affectives et sociales sont inhérentes aux besoins des enfants tant dans la relation pédagogique que dans leur processus de socialisation. L'élève a ainsi, pour s'épanouir cognitivement et socialement, besoin d'un cadre sécurisé, d'être encouragé, d'être reconnu en tant qu'individu à part entière, de percevoir les attentes du professeur de manière claire et explicite, d'évoluer dans un cadre matériel et pédagogique riche, et de développer des relations avec les autres individus de leur classe.

Il nous a paru intéressant de nous attarder plus en profondeur sur la dimension relative à la relation entre les élèves, notamment en termes de coopération. Notre intuition porte sur une possible contribution du travail coopératif des élèves au développement d'un climat de classe favorable aux apprentissages.

2.3 Coopération et climat de classe

2.3.1 La coopération au service du climat de classe et des apprentissages

Dans son mémento *Agir sur le climat de classe et d'établissement* (Ministère de l'Éducation nationale, 2015), le ministère de l'Éducation nationale place la coopération comme élément déterminant du climat de classe. Il encourage les stratégies pédagogiques favorisant la coopération afin de façonner un climat de classe serein. Étymologiquement, coopérer signifie *opérer ensemble*. Ainsi cette notion de collectif est au cœur des préoccupations concernant l'amélioration de l'atmosphère sociale. Le mémento précise sa définition : « *la coopération se définit comme l'ensemble des situations où des personnes agissent, produisent ou apprennent à plusieurs. Coopérer c'est le pari d'une meilleure réussite pour tous par le faire, vivre et apprendre ensemble* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, p 7). Les stratégies pédagogiques qui utilisent le levier de la coopération sont favorables à l'engagement et à la motivation des élèves, eux-mêmes vecteurs de bon climat de classe.

En parallèle, le sentiment d'appartenance à un groupe est considéré comme un puissant levier en faveur de la réussite des élèves. Il agit non seulement sur le climat de la classe, mais aussi sur la motivation de chaque élève. Deci et Ryan (2002) mettent en avant, dans leur théorie de l'autodétermination, trois besoins psychologiques qui sont à la base de la motivation humaine : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. Lorsque ces besoins sont satisfaits, l'individu accède à une sensation de bien-être psychologique et ainsi à une motivation certaine. Il peut ainsi s'épanouir, notamment dans l'écosystème gravitant autour de la classe.

Selon Gide (1927), professeur d'économie et de droit et titulaire d'une chaire d'enseignement de la coopération au collège de France « *travailler en commun est un art qui ne s'apprend que par une longue éducation. On ne saurait donc la commencer trop tôt.* » (cité par le Ministère de l'Éducation nationale, 2015, p 8). La coopération nécessite ainsi un apprentissage cognitif relationnel et social. Elle s'enseigne donc !

Le mémento souligne par ailleurs, que « *coopérer à l'école, c'est expérimenter des règles sociales et des principes qui « font valeur » bien au-delà de la classe* » (page 9). La

coopération développe des valeurs de fraternité et de solidarité, favorisant un meilleur climat scolaire au sein de la classe. Elle est grandement encouragée par l'Institution via différents vecteurs : citée dans l'Article L 111 1 du Code de l'Éducation « *Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves* », ou encore mentionnée dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (domaine 3 - la formation de la personne et du citoyen- où « l'esprit de coopération est encouragé », y compris dans les apprentissages, et domaine 2- Les méthodes et outils pour apprendre- , où on cherche à « favoriser l'implication dans le travail commun, la recherche, la coopération »).

Le psychosociologue et pédagogue De Peretti (2001) met en lumière le caractère communautaire de la coopération : « *agir, vivre et apprendre en coopération, c'est agir, vivre et apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres et non pas seul contre les autres* » (cité par le Ministère de l'Éducation nationale, 2015, page 13). Il l'oppose même aux pratiques compétitives. Lecomte (2012), psychologue, évoque une dimension contributive : « *l'apprentissage coopératif est structuré de telle sorte que les efforts de chaque membre soient nécessaires pour le succès du groupe et que chacun doive apporter sa juste contribution. Par ailleurs, les membres s'encouragent et s'aident réciproquement à apprendre, louent les succès et les efforts des uns et des autres ; ils doivent apprendre à bien se connaître et à se faire confiance, et doivent régulièrement réfléchir ensemble sur leur façon de fonctionner et sur les manières d'améliorer ce fonctionnement* » (cité par le Ministère de l'Éducation nationale, 2015, page 16). Enfin, pour Connac (2009), enseignant-chercheur, les intelligences individuelles sont mises à disposition en faveur du bien commun : « *La coopération est une organisation collective qui vise un intérêt général. Elle regroupe toutes les situations où enfants, jeunes et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives* » (page 51). Chaque contributeur y perçoit ainsi en retour des bénéfices métacognitifs.

Ces différentes définitions font la part belle aux interactions, qui induisent des conflits sociocognitifs, eux-mêmes vecteur d'un développement métacognitif de chaque individu. Elles évoquent le but partagé par chaque membre de la communauté, qui ne peut être atteint que si chacun fait sa part, nous rappelant ainsi la légende amérindienne du colibri.

2.3.2 La coopération, un choix en matière de politique éducative

Dans son rapport sur la Grande pauvreté et réussite scolaire, Delaye (2015), souligne que « *pour faire réussir les élèves, il faut notamment systématiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération entre les élèves* » (page 106). Et ce d'après les études réalisées sur le sujet, rassemblées par France Stratégie dans la note d'analyse n° 313 de janvier 2013. Il s'agit alors de proposer des dispositifs pédagogiques permettant de se confronter à ces situations de réalisation collective.

Cette note souligne qu'il est « *démontré que les élèves habitués à travailler en groupe ont tendance à se sentir mieux à l'école et à avoir une confiance plus élevée non seulement envers les autres élèves, mais aussi envers les enseignants, l'école et les institutions en général. Dans les pays nordiques, les méthodes horizontales d'enseignement (projets collectifs, exposés, etc.) favorisent ainsi l'entraide. Au contraire, les élèves confrontés à un enseignement vertical croient moins en la coopération entre élèves, et sont plus critiques sur les possibilités d'échanges avec leurs enseignants* » (page 108). Faire de la coopération un axe fort de la politique éducative est ainsi encouragé. C'est le cas dans certains pays, en particulier nordiques et anglo-saxons.

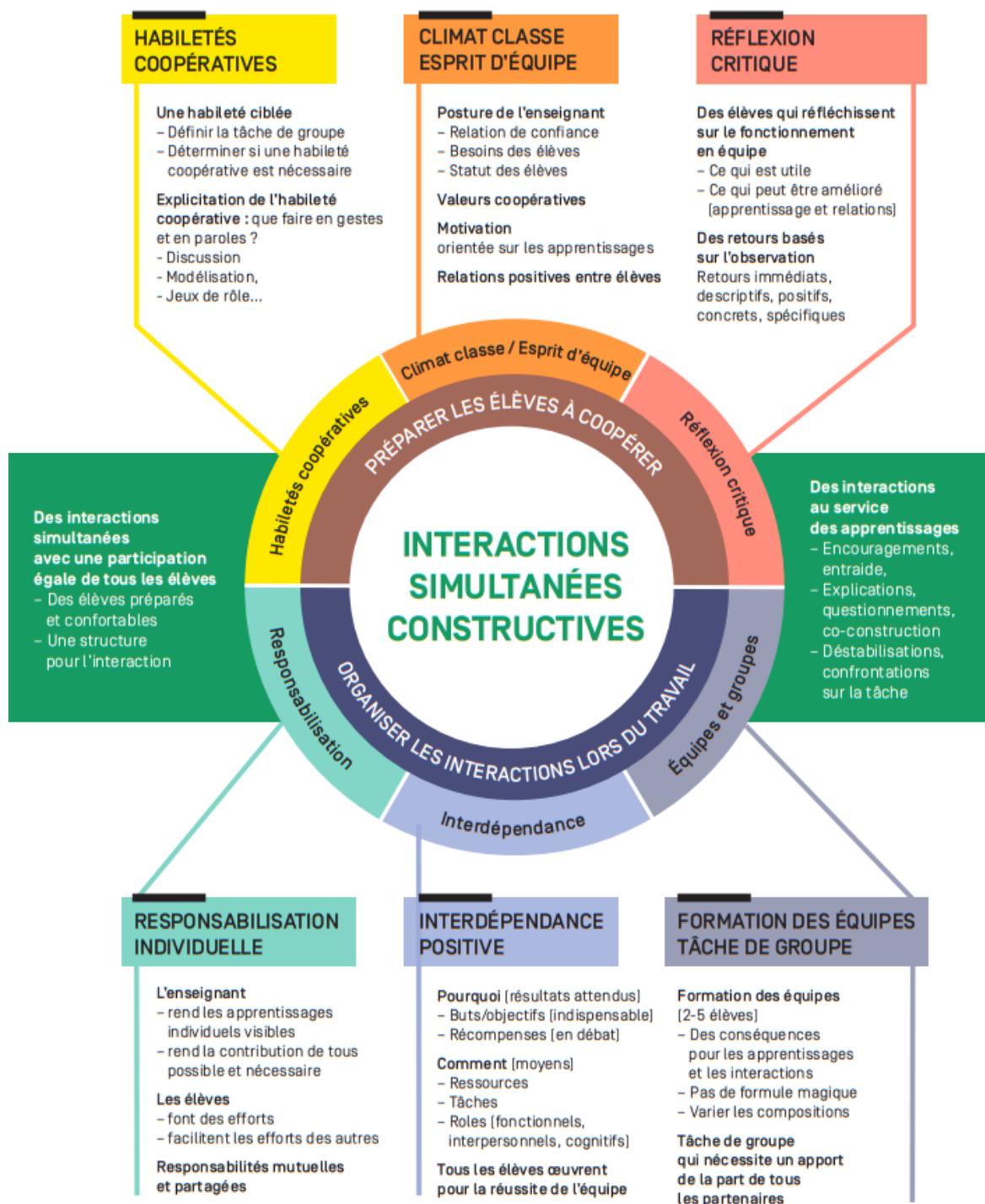
2.3.3 L'engagement des élèves dans la coopération est à penser par le professeur

Dans sa participation à la conférence de consensus sur la différenciation pédagogique (CNESCO, mai 2017, note des experts), Buchs (2017) souligne que « *c'est le fait d'engager cognitivement et socialement tous les élèves dans les activités qui est porteur d'apprentissages. La structuration des activités coopératives vise à renforcer des interactions simultanées entre l'ensemble des élèves en veillant à favoriser une participation égale de tous.* » (page 138). Elle fait le lien entre ces activités nourrissant une pédagogie coopérative et le climat scolaire positif. Parallèlement, il est démontré que l'interdépendance positive et la responsabilisation individuelle sont au cœur de la coopération et sont particulièrement importantes pour renforcer l'investissement et la participation de tous les élèves (Abrami, 1996). Buchs (2017) met en avant les effets positifs des dispositifs coopératifs sur la motivation et le bien-être des élèves, ou sur la qualité des relations entre élèves, dans les relations de travail comme de jeu, résultats retrouvés quelles que soient les matières ou l'âge des élèves. La qualité des apprentissages est

alors soutenue, tout comme l'acquisition de compétences transversales. En 2016, elle illustre une synthèse des principes proposés par la pédagogie coopérative ci-après :

PRINCIPES POUR SOUTENIR DES INTERACTIONS SIMULTANÉES CONSTRUCTIVES

De l'apprentissage coopératif à la pédagogie coopérative



Synthèse des principes proposés par la pédagogie coopérative adaptée de Buchs (2016), [BUSCH \(reseau-canope.fr\)](http://reseau-canope.fr)

L'enseignant doit ainsi préparer ses élèves à travailler ensemble (les préparer à coopérer) et organiser le travail en équipe de manière à favoriser des interactions constructives au service des apprentissages scolaires ; il ne s'agit pas tant de créer des situations spécifiques, mais de structurer les situations d'enseignement habituelles pour les rendre coopératives. Buchs souligne que « *l'enseignant peut avoir recours à des activités spécifiques pour favoriser les relations positives entre les élèves et stimuler l'esprit d'équipe. Au quotidien, sa posture et ses pratiques contribuent à orienter la motivation des élèves vers le développement et l'amélioration des compétences scolaires (des buts de maîtrise) plutôt que vers la mise en avant des compétences afin d'obtenir un jugement favorable ou éviter un jugement défavorable (buts de performance).* » (CNETSCO, mai 2017, note des experts, page 140).

2.3.4 Les tâches coopératives et leurs typologies

D'après le Mémento Agir sur le climat de classe et d'établissement (Ministère de l'Education nationale, 2015), la tâche coopérative est une tâche complexe¹ qui présente les caractéristiques suivantes :

- Elle ne peut être résolue plus rapidement par un membre seul que par le groupe. Le produit est collectif et ne peut être élaboré que si chacun fait sa part ;
- Elle comporte plus d'une réponse ou plus d'une façon de résoudre le problème ;
- Elle permet à chaque élève d'apporter une contribution : le savoir ou l'expérience de chacun est nécessaire ;
- Elle exige une variété de compétences ou de connaissances (pas uniquement la mémoire, une connaissance ou un savoir-faire) ;
- Elle constitue un défi ;
- Chaque membre du groupe a le temps d'élaborer et de préparer ses idées ;
- Elle est intrinsèquement intéressante et gratifiante.

Steiner (1996), philosophe autrichien, a mis en évidence une typologie des différents types d'activités coopératives :

- Additive : « agir seul à côté et avec les autres », travail de groupe ;
- Disjonctive solidaire : « Agir seul, par et pour les autres », aide, entraide, tutorat ;

¹ La tâche complexe est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, attitudes, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires ou autres...).
Eduscol [23_RA16_C4_APLA_approche_par_competerences-partie4-travailler_tache_complexe_DM_625646.pdf](https://www.eduscol.education.fr/23_RA16_C4_APLA_approche_par_competerences-partie4-travailler_tache_complexe_DM_625646.pdf) ([education.fr](https://www.eduscol.education.fr/))

- Disjonctive, divisible ou coopérative : « agir chacun pour sa part », travail en groupe ;
- Conjonctive solidaire collaborative : « agir avec, par et pour les autres ».

Dans ce dernier type, « *la coopération est une tâche complexe impliquant la participation de tous et une solidarité effective* ». C'est le niveau de « coopération » et l'efficacité du groupe qui déterminent les performances individuelles. Dans un groupe inefficace, les compétences de chaque individu n'éclosent pas ou peu. « *Si le groupe coopère efficacement la performance du groupe est supérieure à celle de la majorité des membres. Elle peut même être parfois égale, voire supérieure, à celle du plus compétent de ses membres* ».

2.4 Le choix d'une activité coopérative : la chorale

2.4.1 La chorale, une activité coopérative ?

Si toutes les situations de coopération font apparaître des interactions entre les élèves, il faut souligner que ces échanges sont de différentes natures. La coopération s'exerce ainsi de différentes manières qu'elle soit au cœur d'un projet de tutorat ou d'un exposé à réaliser en groupe par exemple.

La chorale serait ainsi, d'après la typologie de Steiner (1996), une activité coopérative « conjonctive solidaire collaborative ». En son sein, on y agit en effet avec, par et pour les autres. Tous les membres sont dépendants les uns des autres : le bien collectif dépend de l'engagement et des compétences de chacun.

2.4.2 Les compétences que développe le chant, en particulier dans une pratique de chorale

L'enfant forme son intelligence grâce aux informations qui lui parviennent du monde extérieur par le canal de ses sens. L'enseignant va ainsi l'accompagner pour lui permettre de préciser ses capacités de perception sensorielle, afin qu'il puisse davantage « attraper » le monde extérieur : voir, toucher, goûter, sentir, et bien sûr ouïr. Affiner ses perceptions auditives, c'est ainsi mieux entendre le monde, mieux le comprendre, et développer ses possibilités d'expression.

« L'écoute, la perception et la discrimination auditive sont essentielles pour l'apprentissage du langage (oral et écrit), mais aussi pour la socialisation et le repérage dans l'espace. Produire

des sons avec sa voix et son corps affine la connaissance et le contrôle de soi », peut-on lire dans le dossier « L'ouïe et le son » de la Main à la pâte (2012, p 88).

A travers une pratique sensorielle et agréable, l'éducation musicale amène l'élève à développer diverses compétences touchant les domaines intellectuel, personnel, affectif, physique et culturel. L'écoute est sollicitée lors de l'apprentissage du chant puisque celui-ci se fait par imitation. L'enfant doit reproduire un modèle proposé (prononciation, hauteur, rythme, timbre, phrasé). Cet apprentissage se fait par l'oralité. Les élèves apprennent à placer leur voix, à développer leurs capacités vocales ; dans les chansons à gestes, la synchronisation est également travaillée.

Dans une activité de chorale, l'apprentissage et la création se font en groupe. Tout effort individuel a un impact sur la progression du groupe ou de la classe, ce qui implique un partage des responsabilités. De plus, le travail de groupe demande à chacun de s'écouter et d'écouter l'autre, développant ainsi les aptitudes sociales. Parallèlement, les activités de chant et de création sollicitent l'initiative, la créativité et la réflexion.

D'après l'article *La musique comme outil de stimulation cognitive* (Moussard A., Rochette F. et Bigand E., 2012) la musique agirait ainsi comme un « stimulateur », telle une « symphonie cérébrale », éveillant l'ensemble des compétences des individus. Les travaux de Lecoq et Suchaut (2012) ainsi que les écrits de Malenfant (2004) permettent de relier pratique musicale, performances scolaires des élèves, et accroissement de leurs capacités cognitives, sociales et motrices. Zurcher (2010), auteur, pédagogue et chercheur, met en évidence que l'activité musicale entre 3 et 6 ans est le matériau attendu par la construction de la pensée. Il insiste alors sur le fait que la préscolarité - avant 6 ans-, se doit de devenir musicale.

A l'écoute des compétences développées par la pratique du chant en chorale, les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture ont lancé un "plan chorale" en décembre 2017, ayant pour ambition développer les chorales sur le temps scolaire. Dans son *Vadémécum La chorale à l'école, au collège et au lycée* (2018), le ministère de l'Éducation nationale souligne les bienfaits de cette activité : « *La pratique du chant choral contribue à l'épanouissement et au développement de l'enfant et de l'adolescent. Universelle et commune à toutes les cultures, la pratique vocale incarne un lien fort entre le corps et la pensée. Le corps*

dans son rapport à la respiration, à la vocalité et au mouvement ; la pensée, par l'écoute de soi et de l'autre, comme dans son rapport au texte et au sens. » (p 5).

Dans sa composante sociale, la pratique chorale :

- développe l'écoute mutuelle, l'altérité, le rapport à l'autre et au groupe;
- contribue à l'égalité d'accès à la culture ;
- favorise différentes formes de mixité ;
- permet à l'élève de découvrir le plaisir d'un travail collectif reconnu dans le cadre scolaire et en dehors de celui-ci.

La chorale constituerait ainsi une activité de coopération conjonctive, solidaire et collaborative dans laquelle le fruit récolté pourrait dépasser la somme des performances individuelles. L'engagement de chacun y est requis en faveur d'un bien commun. Elle fait appel à une responsabilisation individuelle doublée d'une interdépendance positive : tous les élèves agissent en équipe et œuvrent à sa réussite.

Au vu de ces éclairages scientifiques et institutionnels, notre questionnement se précise. Il s'est aussi nourri au fil de notre expérience en classe. Nous souhaitons l'orienter sur le thème des activités de coopérations, levier permettant au professeur d'agir pour instaurer un climat de classe positif. Aussi, l'installation d'une chorale dans une de nos classes va constituer le matériau de notre étude. La question qui va guider notre recherche est la suivante : ***en créant chez les élèves un sentiment d'appartenance à un groupe, un sentiment de bien-être collectif, la chorale, activité collaborative, favorise-t-elle l'installation d'un climat de classe serein et propice aux apprentissages ?***

3 Méthodologie

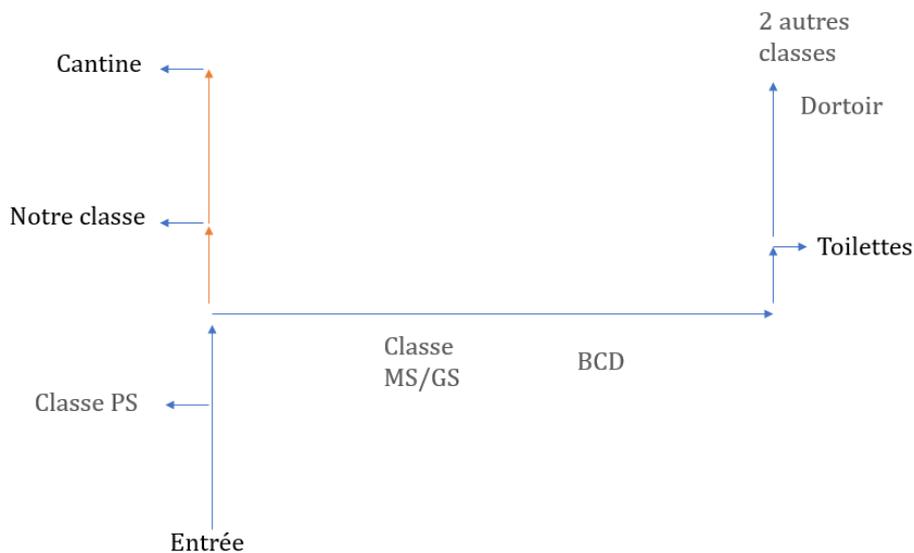
3.1 Contexte et participants

3.1.1 L'école – la classe

Nous avons réalisé cette étude dans la classe d'Eve Rieublanc, co-auteure du mémoire, au sein d'une école accueillant 115 élèves répartis en 5 classes. Un dispositif ULIS

polyhandicap vient compléter l'école maternelle, et les élèves partagent la même cour de récréation.

La classe est située comme suivant, dans un bâtiment de plain-pied :



Sa surface est de 48m², ce qui en fait une petite classe. De nombreux meubles sont présents, peu adaptés (du fait de leur hauteur notamment), et contraignent ainsi l'aménagement de la classe. Ainsi les déplacements sont peu fluides, même si l'aménagement a fait l'objet de nombreuses recherches et essais pour tendre vers quelque chose de plus optimal. Elle est cependant lumineuse, mais sans point d'eau.

La classe est composée de 22 élèves, 14 en grande section (nés en 2015), 8 en moyenne section (nés en 2016), répartis en 9 filles et 13 garçons. Ils sont curieux, volontaires ; ils se comportent de manière plutôt respectueuse entre eux et avec les professeurs. Ils sont rapidement enrôlés par les histoires racontées, ou encore tout jeu ou défi proposé. Ils ont envie d'apprendre et de grandir.

Concernant les apprentissages, le niveau de classe est relativement hétérogène : 7 élèves présentent des difficultés dans les apprentissages. Quatre élèves de grande section n'écrivent pas leur prénom sans aide, un élève de moyenne section n'a pas le niveau de petite section en langage. Cinq élèves sont accompagnés par le RASED, dont un élève avec un comportement peu adapté en classe (difficulté de concentration, se roule par terre en regroupement, doit être accompagné systématiquement pour entrer dans une tâche, etc.). Cinq élèves ont un rapport difficile aux règles.

3.1.2 Les participants

Pour répondre à notre question, qui nous le rappelons est la suivante : *en créant chez les élèves un sentiment d'appartenance à un groupe, un sentiment de bien-être collectif, la chorale, activité collaborative, favorise-t-elle l'installation d'un climat de classe serein et propice aux apprentissages ?*, nous avons fait le choix de travailler sur la comparaison entre deux séances de travail. Une précédée d'une activité de chorale et une sans activité de chorale au préalable. Il s'agit de séances de travail d'environ 15 minutes au cours desquelles les élèves ont eu à réaliser des activités de discrimination visuelle de type « recherche et trouve », ayant pour objectif de travailler les prérequis à la lecture et l'écriture par l'adoption d'une stratégie visuelle.

3.1.3 Le contexte

Tout d'abord, parmi les éléments de contexte globaux, peuvent être citées les mesures sanitaires liées à la covid 19 : les enseignants, ATSEM, et personnels en charge du périscolaire portent des masques, les lavages de mains sont très fréquents, les jeux type toboggan sont interdits dans la cour, les récréations entre les classes se font de manière échelonnée, les échanges entre classes fortement limités. Il nous paraît important de signaler la situation géographique de l'école, implantée dans des quartiers plutôt défavorisés, avec une grande diversité culturelle des familles.

Ensuite, concernant les enregistrements vidéo, ces derniers se sont déroulés les jeudi 10 et vendredi 11 décembre 2020 (période 2 de l'année), de 11h30 à 11h45 environ, dans la salle de classe. Les élèves n'ont pas eu de séance de motricité ces deux jours-là, modifiant leur emploi du temps habituel. Parmi les éléments à noter, les élèves n'ont pas été en récréation à l'extérieur le jeudi 10 décembre de 10h20 à 10h40, pour cause de fortes pluies. Ils sont ainsi restés en salle de motricité pour regarder un dessin animé. La télévision était encore allumée et au milieu de la salle de motricité en début de séance chorale à 11h00. Parallèlement, quinze jours avant les congés d'hiver, l'excitation et la fatigue étaient palpables au sein de la classe.

Enfin, dans le cadre de l'activité de chorale proposée, un but a été donné aux élèves : se produire devant les autres classes de MS/GS le jeudi 17 décembre, contribuant certainement à leur motivation.

3.2 Recueil de données

Notre recueil de données s'inscrit dans une démarche qualitative. Il s'est effectué en deux temps : (i) un premier temps consacré à des données extrinsèques par le biais d'un enregistrement audio-visuel de l'activité de la classe lors des deux séances objets de notre étude, (ii) puis un second temps consacré au recueil de données intrinsèques, c'est-à-dire aux données d'entretien d'autoconfrontation recueillies auprès de l'enseignante interrogée.

3.2.1 Données extrinsèques : enregistrements audiovisuels

Pour notre recueil de données, nous avons tout d'abord fait le choix de réaliser des enregistrements vidéo. Ces enregistrements ont été réalisés dans la classe d'Eve et portent sur les deux activités supports de notre étude. Les élèves savent qu'ils sont filmés. Cependant l'enseignante ayant fréquemment recours à cette pratique pour différents travaux, les élèves en ont suffisamment l'habitude pour que cela ne perturbe pas leurs comportements. Lors de chacune de ces séances, la caméra était donc visible des élèves. L'enseignante l'avait placée de manière à pouvoir obtenir le plus grand angle possible permettant d'observer l'ensemble des élèves ainsi qu'elle-même.

Les autorisations de filmer ont été recueillies pour 21 élèves sur les 22 de la classe ; ainsi un des élèves habituellement présents dans le groupe classe est absent pour les besoins du recueil.

Afin de respecter un strict principe de reproductibilité, les deux séances ont été filmées et enregistrées de la même manière. Le premier extrait filmé dure environ 11 minutes 30 secondes et le second 8 minutes.

3.2.2 Données intrinsèques : l'entretien d'autoconfrontation

Nous avons fait le choix de l'entretien d'autoconfrontation car nous souhaitons réaliser notre enquête en intégrant le point de vue du professeur. Les traces de l'activité étaient

constituées par les enregistrements préalablement décrits auxquels nous avons confronté ensuite l'enseignante.

3.2.2.1 Nos recherches préalables

Avant de concrétiser ce procédé d'échange, nous avons réalisé des recherches sur ce type d'entretien afin d'asseoir notre étude sur un cadre théorique documenté et explicite.

Au fil de nos lectures, nous avons constaté que le terme « autoconfrontation » recouvrait des pratiques diverses. Nous avons concentré nos recherches sur l'autoconfrontation simple, liant sujet, chercheur et image. Ce type d'entretien correspondait à nos objectifs puisqu'il amène le chercheur à confronter le sujet aux extraits vidéos présentant sa propre activité.

3.2.2.2 But

La théorisation de l'entretien d'autoconfrontation simple est fondée sur la différence entre le prescrit et le réel de l'activité, pour en identifier le décalage parfois important. L'autoconfrontation va permettre de mettre en lumière les aspects invisibles de l'activité, qu'une simple observation par un tiers ne permettrait pas de déterminer. C'est la remise en situation dynamique face aux traces de son activité qui permet à l'acteur de revenir sur son activité et son expérience vécue. Nous appréhendons alors la complexité de la situation d'enseignement.

3.2.2.3 Principes et conditions

Pour organiser cet entretien, plusieurs grands principes sont à l'œuvre :

- la nécessité de traces supports à l'entretien : ici, il s'agira principalement des enregistrements audiovisuels de l'activité. Ils vont permettre de mener l'entretien de manière contextualisée en se rapportant à des actions effectives, facilitant ainsi les échanges.
- L'entretien doit être réalisé le plus tôt possible après l'achèvement des enregistrements et, si possible, sur le lieu même de l'activité.
- Pour le déroulement de l'entretien, l'objectif de l'échange étant de conduire l'acteur à se remémorer son activité, il est judicieux de l'amener dans un premier temps à décrire

ses actions pour ensuite se focaliser sur ses préoccupations, et ainsi formaliser son expérience.

- L'enseignant doit expliciter la situation mais n'a pas à l'analyser, il faut donc éviter les questions type « *Pourquoi ?* ».
- L'autoconfronté doit avoir le temps de parole le plus important, l'autoconfronteur n'étant là que pour guider l'expression de l'acteur sur son vécu.

3.2.3 La préparation de l'entretien

Concernant notre entretien, Eve a eu le rôle de l'autoconfronté et Camille celui de l'autoconfronteur. Nous ne souhaitons pas biaiser l'entretien : ainsi Eve n'a pas participé à sa préparation et n'a pas visionné les vidéos en amont.

La préparation s'est effectuée en plusieurs temps. Tout d'abord, un visionnage des deux vidéos (réalisées jeudi et vendredi) afin de s'imprégner des activités, de l'ambiance de classe et du déroulement de la situation d'enseignement.

Par la suite, un séquençage des vidéos en cinq phases : installation des élèves, passation de consignes, phases d'apprentissage et l'achèvement de la séance (deux). Ces cinq phases correspondent chacune à des extraits de 30 secondes à 3 minutes 45 secondes environ.

Enfin, pour chaque phase, les deux extraits ont été visionnés plusieurs fois afin de préparer les questions pouvant servir de support de l'entretien pour l'autoconfronteur. Ces notes n'ont pas été communiquées à l'autoconfronté et aucun échange sur les vidéos n'a eu lieu au préalable.

3.2.4 Le déroulement de l'entretien

Compte tenu des contraintes sanitaires, cet entretien a dû être réalisé à distance par visioconférence. Chacune des parties avait en sa possession les extraits séquencés et triés par étape. Les extraits étaient observés simultanément sur les écrans respectifs puis l'échange se poursuivait par visioconférence. Nous avons enregistré l'entretien grâce à un dictaphone, afin d'en conserver la trace et pouvoir le retranscrire à l'écrit, pour l'analyser ensuite.

Le protocole d'entretien s'appuie sur une analyse comparative des enregistrements des jours 1 et 2 ; nous cherchons à savoir si la chorale a des effets sur les activités qui s'inscrivent dans son prolongement. L'entretien a débuté par un premier échange concernant l'activité, ses objectifs,

son contexte, etc., et sur les impressions à priori de l'autoconfronté par rapport à la question de recherche susmentionnée.

Par la suite nous avons procédé au visionnage des extraits. Pour chaque étape nous avons procédé de la manière suivante :

- visionnage de l'extrait du jour 1 avec la possibilité de stopper l'extrait à tout moment ;
- échanges sur l'extrait, sans questionnement strict prévu par l'autoconfronteur ;
- visionnage de l'extrait du jour 2 ;
- échange sur l'extrait susmentionné, en comparaison avec le premier.

Enfin, nous avons clos l'entretien par le recueil des impressions a posteriori de l'autoconfronté ainsi que par un questionnement sur les apports de cette expérience, quant à sa pratique future.

3.3 Procédure de traitement de données

3.3.1 Transcription des verbalisations

Afin de pouvoir procéder à l'analyse de nos données, nous avons réalisé la transcription complète de l'entretien. Pour ce faire nous avons utilisé un logiciel permettant de ralentir la vitesse de débit des paroles enregistrées.

Pour plus de lisibilité nous avons codé la transcription à l'aide de couleurs afin de pouvoir identifier rapidement les intervenants. Les paroles prononcées par l'autoconfronté (Eve) sont en bleu, et celles prononcées par l'autoconfronteur (Camille), en vert. L'entretien complet et transcrit figure en annexe du présent mémoire (voir annexe n°2).

3.3.2 Construction d'un tableau à plusieurs entrées

Afin d'analyser les données de l'entretien et celles des extraits vidéos, nous proposons de construire un tableau à plusieurs entrées.

Nous avons réalisé un tableau par étapes-clés pour plus de lisibilité. Chaque tableau se présente ainsi :

- une première ligne indiquant l'étape clé concernée ;
- une seconde et une troisième lignes décrivant succinctement l'extrait-vidéo et la transcription de l'entretien relatif à cet extrait ;
- une ligne d'analyse ;

- enfin, une dernière ligne dédiée à une synthèse partielle tirée du présent extrait.

Dans l'analyse des données de l'entretien, nous avons utilisé une code couleur reprenant les grands thèmes de nos résultats. Ainsi les verbatims qui ont trait au sentiment d'appartenance seront surlignés en jaunes, ceux qui concernent le sentiment de bien-être collectif seront en bleu, et ainsi de suite, comme suivant :

-  Renforcement du sentiment d'appartenance au groupe classe
-  Installation d'un sentiment de bien-être collectif
-  Autonomie et capacité d'attention et d'écoute amplifiée
-  Marqueurs de l'enseignement de la coopération par la chorale qui s'étend aux autres activités

Par ailleurs, les marqueurs d'étonnement de l'enseignante sont soulignés, afin de rendre compte du décalage entre ses projections et ce qu'elle visionne dans les extraits.

Les tableaux d'analyse complets figurent en annexe du présent mémoire (voir annexe n°1).

A titre d'illustration, voici un exemple de trame vierge du tableau :

Extraits « Phase »
Description de l'extrait de la séance avec chorale au préalable Copie d'écran + résumé du contexte et des temps forts de l'activité
Transcription de l'entretien
Description de l'extrait sans chorale au préalable Copie d'écran + résumé du contexte et des temps forts de l'activité
Transcription de l'entretien
Analyse
Synthèse partielle

Concernant les échanges relatifs aux impressions à priori et a posteriori, nous avons entrepris de les analyser par le biais d'un tableau à deux volets. Ce tableau est composé des trois colonnes suivantes :

- une première reprenant la transcription de l'entretien ;
- une seconde contenant l'analyse des propos ;
- une dernière concernant une synthèse partielle.

En voici l'illustration :

Retour de l'enseignant en fin d'entretien
Transcription de l'entretien
Analyse
Synthèse partielle

4 Résultats

Au préalable, il nous semble important de nous remémorer la question de recherche qui a guidé notre analyse : *en créant chez les élèves un sentiment d'appartenance à un groupe, un sentiment de bien-être collectif, la chorale, activité de coopération, favorise-t-elle l'installation d'un climat de classe serein et propice aux apprentissages ?*

A travers cette étude nous avons pu constater l'existence d'une relation entre le climat de classe et l'activité collaborative qu'est la chorale. Au regard des propos recueillis et de nos analyses nous pouvons articuler nos résultats autour de deux axes : (i) la chorale, une activité coopérative qui rayonne au-delà du temps dédié et (ii) la chorale, une activité qui permet d'instaurer un climat de classe serein, propice aux apprentissages.

4.1.1 La chorale, une activité qui rayonne au-delà du temps dédié

C'est l'enseignante qui le pointe au cours du visionnage des extraits : « *les élèves ramènent un bout de chorale avec eux* ». Les élèves semblent avoir vécu commun ; ils ont construit une communauté, ne serait-ce que par le répertoire de chansons, de gestes, de jeux qu'ils ont appréhendé ensemble. Communauté de jeu, de chant, d'apprentissage. Ils ont élaboré un ensemble de règles sociales communes, répondu à une gestuelle commune, dont la valeur s'exporte sur les autres temps de classe. L'enseignante parle même de « *petites graines que l'on a semées* » pour évoquer « *quelques comportements qu'on ne voyait pas forcément avant et que l'on ne voit pas quand il n'y a pas la chorale au préalable* ». Les compétences développées sont nombreuses et variées et sont réinvesties sur d'autres temps de classe. L'enseignante souligne par ailleurs qu'il n'est pas rare que les élèves chantent ensemble en dehors des temps de l'activité. La chorale apparaît ici comme une activité qui se prolonge au-delà des temps consacrés dans l'emploi du temps, influant ainsi le climat de la classe. En effet, au-delà de son aspect coopératif, la chorale est ancrée dans l'esprit des élèves et les suit durant une journée, une semaine... C'est ainsi que nous observons ses effets se poursuivre sur les activités qui se trouvent dans son prolongement ; la chorale développe alors un sentiment d'appartenance au groupe ainsi que son bien-être, comme nous allons le détailler ci-après.

4.1.1.1 Vers un renforcement du sentiment d'appartenance au groupe classe

Au cours de l'étude, nous avons fait le constat que la situation d'apprentissage post chorale était dynamisée par la présence d'un esprit de cohésion et de solidarité, absent le lendemain. A la fin de l'entretien, lors du retour sur l'expérience, l'enseignante affirme qu'« *on voit qu'après la chorale il y a de l'entraide* ». Selon elle, grâce à l'activité coopérative, les élèves cherchent symboliquement « *à courir ensemble pour atteindre le même but* ». Dans la chorale, chacun a une place, et le groupe existe aussi. Grâce au visionnage, elle a pu observer des élèves « *qui ont envie de faire ensemble* » qui « *comparent* », « *regardent* » et « *finalement s'aident* ». Elle constate « *qu'ils sont dans du partage* » : ils font preuve d'initiative et de responsabilité. L'enseignante nous fait remarquer plusieurs traits saillants qu'elle estime pertinents au regard de notre questionnement et que l'on ne retrouve pas le lendemain. Elle attire par exemple notre attention sur le comportement d'une élève « *qui vient volontairement s'installer à côté* » d'un élève difficile, consciente que « *c'est compliqué dès qu'ils se mettent à côté de lui* ». Pour la professeure, ce comportement témoigne d'une véritable empathie de la

petite fille pour son camarade, ce qui, selon elle, « *n'est pas rien à cet âge-là* ». Cette petite fille n'a aucune obligation de le faire et pourrait se contenter de s'asseoir à côté de ses copines. Cette situation lui paraît d'autant plus pertinente qu'elle ne se reproduit pas le lendemain : le comportement de la petite fille est inverse. Ainsi pour l'enseignante, le « *petit bout de chorale* » ramené dans la classe a permis d'installer une connivence entre ses membres favorisant la cohésion et la solidarité entre les élèves et s'inscrivant sur un temps plus long que l'espace de chorale. Elle retrouve cet état d'esprit avec des élèves qui prennent en charge les faiblesses de certains (par exemple lors du rangement) ou en encadrant un élève qui « *a besoin d'aide pour écrire son prénom* ». Les élèves « *sont autour de lui pour lui expliquer ce qu'il faut faire* ». De même, certains élèves qui habituellement ne trouvent « *pas de plaisir à être ensemble* » trouvent exceptionnellement « *un terrain d'entente* ».

Ainsi, il semble que la chorale, et par prolongement l'activité collaborative, instaure une connivence entre les membres de l'activité, ainsi qu'un certain apaisement. Elle participe à l'établissement d'un sentiment d'appartenance au groupe classe favorisant ainsi des comportements collectifs. Nous pouvons aller plus loin dans nos résultats. Nous observons de surcroît des comportements d'entraide loin d'être anodins pour des élèves de cet âge, plutôt égocentrés habituellement. C'est pourquoi nous pouvons conclure que la chorale, par son rayonnement sur l'activité suivante, a permis aux élèves d'accroître leur sentiment d'appartenance à l'entité qu'est la classe, pour former une communauté plutôt qu'un ensemble d'individualités. Les élèves se sentent en responsabilité individuelle et également collective.

4.1.1.2 L'installation d'un sentiment de bien-être collectif

Le sentiment de bien-être collectif est également une remarque récurrente de l'enseignante interrogée. Les élèves sont dans l'entraide le jour de la chorale, après avoir « fait ensemble ». Plus encore, c'est sa collègue, en charge également de la classe, qui en fait la réflexion lors du visionnage de l'extrait : « *qu'est-ce qu'ils sont sages et attentifs ! Qu'est-ce qu'ils écoutent* ». Selon notre interlocutrice cela est révélateur de « *l'écart qu'il peut y avoir avant [qu'elle ait mis ça en place]* ». En comparant l'activité suivant la chorale et celle du lendemain sans chorale, elle observe effectivement que « *cela fait un peu de chahut* ». Elle « *les sent plus tendus* » malgré un contexte plus favorable que la veille (récréation, etc.). Ce constat s'appuie sur plusieurs observations réalisées lors du visionnage des extraits. Par exemple, elle a pu remarquer, au sujet de situations de conflit, que « *s'il n'y avait pas eu chorale peut-être*

que cela aurait été pire ». Elle a pu également constater que le comportement d'un élève habituellement très impatient et autocentré s'est apaisé en respectant le fait que l'enseignante était occupée. Elle relève chez lui un comportement « *attentif aux autres* » plutôt rare d'ordinaire. Plus globalement à l'échelle de la classe, elle nous rapporte qu'elle ne se rendait « *pas compte qu'ils allaient pouvoir être si rapidement dans la tâche et autonomes* ». Elle souligne leur envie de partage, leur souhait de nouer des relations interpersonnelles, plus encore qu'habituellement. Par ailleurs, les élèves développent pour ce faire des compétences en communication. Elle affirme qu'ils se sentent en sécurité dans le groupe, ce qui leur permet d'évoluer en confiance en son sein, et d'être acteurs de leurs apprentissages.

L'activité de chorale permet de mettre en place un climat de classe marqué par le calme et l'attention des élèves. En effet, nos observations nous ont permis de constater que la chorale influe clairement sur le calme ambiant dans la classe. Les élèves sont plus apaisés au retour de la chorale que le lendemain malgré un contexte moins favorable. Le constat se fait également sur le comportement des élèves « les plus difficiles » habituellement.

Enfin, l'enseignante évoque la dimension symbolique de la chorale : un lieu où on débute ensemble, on finit ensemble, en chœur, et où on progresse ensemble vers un but partagé. Ces éléments contribuent au bien-être collectif de la classe. L'ensemble des regards se porte vers le même horizon.

Nous concluons donc que la chorale a permis de favoriser la mise en place d'une ambiance de travail marquée par le calme et l'autonomie des élèves, qui progressent vers un but commun.

4.1.2 La chorale, une pratique coopérative qui induit un climat de classe propice aux apprentissages

Les paragraphes précédents nous ont permis de mettre en lumière le rayonnement de la chorale sur les activités qui ont suivies, induisant bien-être et coopération collective. Nous pouvons poursuivre en présentant en quoi elle induit un climat de classe favorable aux apprentissages.

4.1.2.1 Une plus grande autonomie des élèves à laquelle s'ajoutent une écoute et des capacités d'attention amplifiées

Par le développement de qualités d'écoute, d'attention, d'entraide, nous avons pu constater que les élèves entrent plus rapidement dans la tâche. C'est d'ailleurs l'enseignante qui nous le fait remarquer dès le premier extrait : « *Ils s'installent à une tâche sans papillonner des heures* ». Elle fait le lien avec la chorale en nous exprimant son étonnement face à ces observations. Elle a l'impression « *qu'on a inversé les extraits. Par rapport au ressenti* ». Elle ajoute même que concernant le jeudi : « *heureusement qu'il y a eu chorale [...] Ça aurait été pire.* », au vu du contexte de la journée (pluie, absence de récréation à l'extérieur, visionnage d'un dessin animé). Dans son retour d'expérience a posteriori, l'enseignante revient sur le fait que suite à la chorale « *des élèves sont dans l'activité malgré un lancement [...] aléatoire* ». Elle établit le lien direct avec la chorale en affirmant que, sans, cela aurait été bien plus compliqué au regard du contexte. Elle remarque, de plus, qu'elle « *a moins besoin d'être présente le jeudi* ». Elle ajoute enfin que la chorale permet de développer « *toute une gestuelle* » - pour être plus dans le faire et moins dans le dire- qui est réinvestie lors d'autres moments de classe, permettant ainsi de développer l'attention, l'autonomie des élèves et « *d'augmenter les capacités d'écoute collective* ». La chorale favorise les interactions, et développe les compétences relationnelles et sociales, ce qui rejaillit sur le climat de la classe. Ces compétences influencent en effet les comportements et sont transférables : attendre son tour, expliquer, partager, écouter.

4.1.2.2 Un engagement de chacun dans un projet collectif qui embrasse les autres champs disciplinaires

L'enseignante fait un lien direct entre la coopération induite par la chorale et le fait qu'il y ait « *des élèves qu'on arrive à faire rentrer dans les apprentissages par le biais de cette chorale* ». Pour soutenir cette affirmation elle s'appuie sur la motivation inhérente au projet collectif (concert en fin de période devant les autres classes) avec, à titre d'illustration des « *activités de rédaction de lettres, d'écrits* » pour lesquelles elle affirme qu'« *il y a des élèves pour qui c'est difficile mais là c'était facile* ». Dans le cadre proposé, le projet collectif offre une nouvelle porte d'entrée vers des apprentissages « plus traditionnels ». Sont en jeu une certaine responsabilisation individuelle et l'interdépendance positive des élèves. Ces éléments sont de puissants leviers pour aborder d'autres apprentissages ; ils influencent largement le goût

d'apprendre et la motivation des élèves. Des petits parleurs par exemple, ou des élèves présentant des faiblesses en langue française sont poussés à se surpasser et ont envie de s'inscrire dans le projet collectif : ils participent volontiers aux moments de langage-retour sur les activités réalisées, ou encore aux dictées à l'adulte. Ces apprentissages ont une nouvelle saveur s'ils sont intégrés dans cette perspective de projet commun, comme le souligne l'enseignante. Ici, le fruit des efforts de chacun dépasse la somme des engagements individuels : une force puissante porterait ainsi le collectif, qui atteint des buts dépassant les contributions individuelles habituelles. Les élèves ont envie d'apprendre ensemble, et sont actifs dans leurs apprentissages.

Si l'on porte une attention accrue sur l'activité de discrimination visuelle proposée les jeudi et vendredi, malgré des modalités de travail nouvelles et une activité dont ils sont peu coutumiers, les élèves sont autonomes et s'investissent dans l'activité. Ils sont globalement tous en réussite. Ils sont soucieux de bien faire (critères de réussites) et de finir le travail qui leur a été confié (conditions d'achèvement de la tâche).

Enfin, l'enseignante indique que la chorale permet de « changer les élèves de place », de rôle dans la classe, tout en réaffirmant que chacun y a une place bien à lui. Elle souligne qu'elle met en lumière des tâches parfois moins valorisées traditionnellement par l'institution scolaire, mais qui requièrent un certain nombre de compétences. Voir ses élèves s'engager sur ces tâches lui permet ainsi de porter regard plus pertinent sur les faiblesses et les atouts de chacun. Ces temps autour d'un projet collectif permettent à l'enseignante de mieux connaître ses élèves et ils se connaissent mieux entre eux.

Pour clore cette partie exposant nos résultats, nous souhaitons souligner l'étonnement récurrent de l'enseignante face à chaque extrait. Contrariée par les conditions de réalisation de l'activité le jeudi, elle n'a pas réalisé les bienfaits de l'activité ce jour-là. Cette expérience lui a donc confirmé l'impact de l'activité chorale sur le climat de sa classe. On retrouve un étonnement similaire chez sa collègue également en charge de la classe. Ces éléments attestent l'importance du dispositif de l'étude pour objectiver les ressentis et faire évoluer les regards que porte un enseignant sur ses activités, sa pratique, ou encore ses élèves. Cette hauteur de vue, que le quotidien ne permet pas de faire émerger, est une opportunité grandement favorable pour se développer professionnellement.

5 Discussion

En nous appuyant sur certains auteurs cités dans notre revue de littérature, nous proposons d'établir des liens avec nos propres recherches et résultats. Nous développerons cette discussion selon trois axes : (i) la chorale, pratique coopérative vecteur d'apprentissage de la coopération, (ii) la chorale au service du développement de compétences et d'autres apprentissages, et enfin (iii) la chorale comme participant à la construction d'un climat de classe positif.

5.1 La chorale, pratique coopérative vecteur d'apprentissage de la coopération

Par la confrontation de la littérature à nos recherches, le paragraphe suivant va mettre en lumière le caractère coopératif de l'activité de chorale et confirmer notre résultat relatif à l'enseignement de la coopération par la pratique de la chorale.

5.1.1 La chorale, une activité coopérative à part entière

Nos résultats nous amènent à réaliser plusieurs constats au sujet de l'activité de chorale.

L'enseignante interrogée nous décrit la chorale comme une activité qui offre aux élèves l'opportunité de travailler ensemble dans un but commun : travailler et chanter ensemble, pour se produire *in fine* devant les autres. Il s'agit, pour ces élèves de maternelle, d'une tâche complexe qui nécessite l'intervention de chacun tout en étant attentifs les uns aux autres. Elle nous rapporte que cela permet aux « petits parleurs » de se mobiliser différemment face au langage. Ils bénéficient de l'engagement des autres dans l'activité. De plus, elle constate que les rôles sociaux sont modifiés lors de la chorale. Ainsi les élèves vont agir ensemble dans le même sens, en mettant à profit leurs compétences individuelles pour un objectif commun : chanter ensemble, au même tempo, en donnant chacun le meilleur. Ces constats font échos à certains articles de notre revue de littérature. Ils entrent notamment en résonance avec le Mémento pour agir sur le climat de classe. Ce dernier confirme nos résultats en décrivant la tâche coopérative comme une tâche complexe comprenant plusieurs composantes dont principalement l'opportunité pour chacun d'apporter sa contribution, la nécessaire variété de compétences et de connaissances, ou encore la notion de produit collectif qui ne peut être élaboré si chacun ne fait pas sa part. Plus encore c'est Steiner (1996) et sa typologie des

différentes activités coopératives, qui fait écho aux résultats de nos observations et analyses. En effet, au regard de ces dernières, il apparaît clairement que la chorale entre dans la catégorie des activités « conjonctives solidaires collaboratives ». Selon cet auteur ces activités se résument à « agir avec, par et pour les autres ». Nous retrouvons ces données dans les propos de l'enseignante qui décrit son activité comme un moment collectif qui nécessite la mise en relation de compétences individuelles dans le but de produire un bien collectif qui bénéficiera tant aux acteurs de la chorale qu'à ses spectateurs.

Un second constat est fait par l'enseignante lors de notre entretien : les élèves rapportent la chorale avec eux durant leur journée à l'école. Cela nous démontre qu'il s'agit pour eux d'une activité gratifiante qu'ils ont à cœur de partager. De plus, l'enseignante nous a rapporté l'engouement des élèves à inviter les autres classes et le personnel de l'école à les voir se produire. Or, dans ses ouvrages et interventions, Buchs (2017) évoque aussi la spécificité des activités collaboratives par leur contribution à « *la motivation des élèves* ».

C'est ainsi que la mise en relation de nos recherches et des auteurs que nous avons cités en référence nous amène à considérer l'activité de chorale comme une activité collaborative pleine et entière.

5.1.2 La chorale un moyen efficace pour initier à la coopération

Au-delà du caractère coopératif de l'activité, la question se pose ensuite de savoir si réellement la chorale est un dispositif pédagogique efficace pour acquérir des compétences pour coopérer. En effet, nos lectures nous ont appris que la coopération nécessitait un enseignement. Gide (1929), en particulier, souligne qu'il doit débiter dès le plus jeune âge, et qu'il doit être appréhendé sur un temps long. Au regard de nos recherches, c'est par l'affirmative que nous répondons à cette question. Nous avons pu constater en effet qu'écouter, attendre son tour, soutenir un camarade, respecter les idées de l'autre, étaient des compétences en jeu lors d'une pratique coopérative. De surcroît, à la lumière des échanges avec l'enseignante, il apparaît qu'il s'agit d'objets d'apprentissages véritables, qu'elle a cœur de valoriser comme tels. Également, nous avons montré dans nos résultats que la chorale permettait de développer des capacités d'autonomie, d'écoute de l'autre et de renforcer le sentiment d'appartenance au groupe classe. Si l'on met ces éléments en discussion avec les auteurs cités au préalable, nous retrouvons ces principes. En effet, le ministère de l'Éducation Nationale définit la coopération comme un

ensemble de situations lors desquelles les élèves agissent, produisent et apprennent ensemble. Plus encore, Deci et Ryan (2002) affirment que les activités coopératives permettent de renforcer les principes de base de la motivation humaine : les besoins d'autonomie, de compétences et d'appartenance sociale. Ici, « être ensemble sur la ligne d'arrivée », comme le rappelle l'enseignante, prend une dimension symbolique qui rejoint le troisième domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Toutefois, Connac (2009) propose dans son ouvrage *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école* une série d'activités pour initier à la coopération, à travers lesquelles la question centrale est celle de l'entraide. Les élèves s'exercent ainsi à la coopération en aidant ou en demandant de l'aide : il s'agit d'apprendre par la coopération. Nous soulignons que cette vision s'éloigne quelque peu de ce que nous montrons avec la pratique de chorale : il s'agit plutôt de faire ensemble, avec un projet de réalisation collective nourri par chaque individu.

Nos recherches tant bibliographiques que de terrain vont dans le même sens : la chorale semble un excellent vecteur d'apprentissage de la coopération dans une classe, même si Connac y place en priorité des activités liées aux valeurs d'entraide entre pairs dans le travail. Ceci étant, la chorale trouve, à notre sens, toute sa place dans un projet pédagogique construit autour de la coopération. Elle offre l'opportunité de dégager des moments pour préparer les élèves à coopérer (favoriser l'esprit d'équipe, travailler les habiletés coopératives, faire réfléchir les élèves ensemble), et des moments structurés de manière coopérative (interdépendance positive, responsabilité individuelle par exemple pour préparer un concert).

5.2 La chorale au service du développement de compétences et d'autres apprentissages

Dans la présentation de son projet pédagogique, l'enseignante nous explique que son activité de chorale participe au développement de nombreuses compétences. Au-delà, des compétences relatives à la coopération, son travail avec les élèves porte sur des compétences spécifiques à la chorale et embrasse également des compétences et attitudes plus transversales. C'est ainsi que nous souhaitons mettre en discussion avec la littérature, nos observations selon lesquelles la chorale en tant qu'activité de coopération participe au développement des apprentissages des élèves sur plusieurs plans.

5.2.1 Le développement de compétences spécifiques à la chorale

Concernant le développement des compétences spécifiques à la chorale, les résultats de nos recherches et la littérature se rejoignent. Le chant est un élément qui permet de favoriser le langage oral comme écrit selon le dossier de La main à la pâte (2012) sur cette thématique. En effet, nous avons fait le constat que la chorale développe principalement chez les élèves la capacité d'écoute, le développement des capacités vocales et de la gestuelle qui seront réinvestis dans d'autres activités ou moments clés de la journée des élèves. La classe est devenue plus silencieuse par exemple : le travail de discrimination auditive et le référentiel commun sur ce qu'est le chuchotement, le parler bas, parler fort etc. a permis d'aider à atteindre ce but. La panoplie de gestes a été appropriée par le groupe classe et réinvestie dans la pratique quotidienne. Dans son retour sur expérience l'enseignant interrogée nous affirme en parlant des élèves que la chorale est un gain inestimable pour développer la confiance en eux. Nous retrouvons cette dimension dans les propos que nous avons retenus de La main à la pâte (2012) qui fait état de l'apprentissage de la connaissance et du contrôle de soi par la chorale. Ici, la littérature nous permet d'affiner les résultats de nos recherches. En effet, pour aller plus loin dans nos propos, nous pouvons reprendre ceux du ministère de l'Éducation Nationale qui évoque la chorale comme un vecteur du développement de la pensée par l'écoute de soi et des autres. Selon Zurcher (2010) et en accord avec nos recherches, elle participe à la construction de la pensée et irrigue donc le domaine 2 du socle commun de connaissances et de compétences.

5.2.2 Le développement de compétences transversales, et la porte d'entrée vers d'autres disciplines

Dans nos résultats il apparaît que la chorale participe au développement de compétences transversales pour les élèves. Nous avons pu observer qu'elle engageait les compétences relationnelles et sociales, cognitives (échanger avec les autres), méthodologiques et métacognitives (pourquoi était-ce moins bien que la dernière fois ? que penses-tu de sa prestation – ? et autres réflexions critiques). Lesquelles ont grandement influencé les comportements : les relations entre élèves se sont multipliées, les envies de partage ont fleuri, les actions de solidarité également. Ces habiletés coopératives et cet esprit d'équipe ont pu se

répandre dans toutes les autres disciplines, sur différents temps de classe. Cela fait écho aux chercheurs cités dans la revue de littérature, qui affirment que nombreuses compétences sont en jeu dans les activités de coopération. Plus encore, l'interdépendance positive qui domine dans l'activité de chorale rend les élèves acteurs de leurs apprentissages ; elle nécessite les efforts de chacun, comme le démontre Abrami (1996). La responsabilisation est de mise et les élèves se sont vus confier des tâches qu'ils ont réalisé avec enthousiasme et réussite. En accord avec les propos de Connac (2009), nous avons perçu que les acteurs-élèves mettent à disposition de tous leurs richesses individuelles. A travers cette activité, l'enseignante voit ses élèves sous un nouveau jour, appréhende de nouveaux atouts et cette connaissance plus précise permet alors de proposer des activités à chacun, avec une plus grande finesse. Les élèves changent de rôle ; ils ont une nouvelle motivation, entrent de manière moins frontale dans les apprentissages « plus traditionnels ». Ainsi, elle permet d'offrir une nouvelle porte d'entrée vers les apprentissages « plus valorisés » par l'institution scolaire, et offre alors la perspective d'une meilleure réussite pour tous. Elle indique que la multitude de petits signes d'encouragements, de valorisation des élèves, de fierté collective lui a permis également de développer des relations plus fortes avec élèves. Qu'ainsi elle peut mieux ajuster les propositions faites à chacun, mieux aborder la différenciation dans les activités proposées, mieux jouer son rôle de « serrurier » pour façonner la clé d'entrée vers un nouvel apprentissage.

5.3 La chorale participe à la construction d'un climat de classe positif

5.3.1 Par le sentiment renforcé d'appartenance à un groupe

Au regard de nos résultats, il apparaît que l'activité de chorale, à travers l'entrée dans l'activité sous forme de jeux, les explorations de voix, les recherches de mise en scène, permet aux élèves de mieux se connaître ; ils font par ailleurs l'expérience de la complémentarité et de la richesse de l'altérité. Le sentiment de reconnaissance mutuelle est renforcé ainsi que la cohésion de groupe. De plus, le but commun (ici se produire devant les autres classes) permet un renforcement de l'esprit d'équipe où chacun se sent valorisé et a une place dans le groupe. Deci et Ryan (2002) nous ont montré qu'il s'agissait là d'un besoin à la base de la motivation des individus, ce que nous avons pu observer. L'appartenance au groupe, la confiance en ses membres et la sécurité qu'offre cet espace a permis de faciliter l'épanouissement des élèves dans la classe. Les encouragements et la fierté ressentie lors de la production finale ont permis

de nouer des relations fortes entre l'enseignante et ses élèves. Ils ont un vécu commun, fait de belles réalisations, et cela s'inscrit dans l'histoire de ce groupe, ce qui se recoupe étroitement avec les propos de Buchs (2017) au sujet de la motivation et des activités coopératives.

5.3.2 Par la coopération comme composante d'un climat de classe positif, pensée par l'enseignant

Comme le soulignent Claux et Tamse (1997), la classe est le lieu « où se tissent des liens influençant l'apprentissage ». Ces auteurs situent par ailleurs les relations entre les élèves comme l'une des cinq composantes d'un climat de classe positif. Une activité de coopération prenant racine dans les relations sociales et cognitives, elle est partie intégrante des facteurs favorisant un bon climat de classe. Comme vu précédemment, pour Bucheton (2009), la construction du climat de classe est sous la responsabilité de l'enseignant. Il est de son devoir de proposer des espaces de dialogue et de confiance au sein de la classe, qui offrent un cadre sécurisé pour l'engagement des élèves dans les apprentissages. Buchs (2020) la rejoint en évoquant la structuration des activités coopératives. Nos recherches nous amènent sur des constats similaires. En effet, l'enseignante a proposé une activité spécifique de coopération, la chorale, avec pour ambition de favoriser les relations positives entre les élèves. Et au regard des propos recueillis et analysés, l'objectif est atteint. Elle a ainsi utilisé un outil pédagogique au service de la qualité des relations sociales et des apprentissages de chaque élève : les interactions coopératives, favorisant la participation active de tous les élèves dans les activités proposées.

Par ailleurs, il est apparu dans nos résultats que la coopération a permis de construire un cadre comportant règles et valeurs : dans la chorale, les règles sont connues de tous et s'imposent à tous. Les enfreindre engendre une sanction (exclusion temporaire du groupe, changement d'activité). Ce cadre s'exporte aisément en dehors de l'activité chorale et a facilité la gestion de classe, telle que définie par Archambault et Chouinar (1996). L'enseignante nous a rapporté que les valeurs cultivées à travers cette activité (fraternité, entraide, solidarité) ont parallèlement nourri la classe et ont servi son climat. Elle a pu observer que l'entraide, par exemple, se redéployait dans d'autres temps scolaires.

Enfin, en activité complexe, ce projet de production avec la chorale a été un dispositif renforçant l'engagement des élèves, cognitif et social, servant ainsi une ambiance de classe positive. Sa mise en place peut être lue sous l'angle d'une stratégie pédagogique en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves.

6 Conclusion

Les recherches effectuées lors de l'élaboration de ce mémoire ont eu pour visée de trouver des éléments de réponse à nos préoccupations liées au climat de classe, plus précisément en reliant la mise en place d'une activité de coopération, la chorale, à l'ambiance au sein de cette même classe. De nombreuses interrogations ont pris source au regard nos expériences professionnelles respectives : la coopération s'enseigne-t-elle ? le cas échéant, une activité telle que la chorale peut-elle en être le vecteur ? Une pratique coopérative influence-t-elle les autres activités proposées au sein d'une classe ? Agir sur le climat de classe en proposant une activité de coopération peut-il favoriser les apprentissages ? Pour tenter d'y répondre, nous avons été guidées par la question de recherche suivante : *en créant chez les élèves un sentiment d'appartenance à un groupe, un sentiment de bien-être collectif, la chorale, activité coopérative, favorise-t-elle l'installation d'un climat de classe serein et propice aux apprentissages ?* Nous nous sommes alors intéressées aux composantes d'un climat de classe, en nous appropriant la littérature sur le sujet.

Les travaux de Caron (2014) et Debarbieux (2015), en particulier, nous ont éclairés sur les liens entre les apprentissages, la motivation (goût d'apprendre et goût d'enseigner), les bonnes relations interpersonnelles, et une ambiance de classe positive. Nous avons pu prendre la mesure de la place des relations sociales, puisque d'après la définition de Claux et Tamse (1997), deux composantes d'un climat de classe positif sur cinq relèvent des relations entre les élèves et avec l'enseignant. Plus précisément, sont mis en avant la coopération et l'entraide entre les élèves ou encore leur reconnaissance mutuelle. En approfondissant nos recherches sur la coopération en particulier, nous avons pu découvrir qu'elle nécessitait un apprentissage cognitif relationnel et social, et qu'elle était un formidable levier pour lutter contre les inégalités (Delehaye, 2015). Les travaux de Buchs (2017) nous ont permis d'entrevoir les compétences transversales en jeu lors de d'activités coopératives : ces « habiletés coopératives », qui font la part belle aux relations interpersonnelles, aux qualités d'écoute, aux aptitudes à débattre, et à aider. Ces compétences transversales et savoir-être, en jeu dans des dispositifs coopératifs, nourrissent un climat de classe positif et favorisent la réussite de tous les élèves. Enfin, le regard de Steiner (1996) sur la typologie des activités coopératives, nous a permis de classer la chorale dans les activités « conjonctives solidaires et collaboratives ». La solidarité effective nouée à la responsabilisation de chacun, induite dans ce dispositif de chorale, en fait un vecteur de motivation et de réussite pour les élèves.

Ainsi ces auteurs, et l'Institution également, encouragent les dispositifs pédagogiques permettant de se confronter à des situations de réalisation collective, tant ils sont de puissants leviers en matière de réussite scolaire.

Parallèlement, notre enquête de terrain nous a ensuite permis de recueillir un certain nombre de données, apportant un éclairage supplémentaire à notre étude, et nourrissant notre recherche. Nos constatations, *in fine*, abondent dans le sens de nos lectures précédemment citées : la chorale au sein de cette classe a permis de créer une harmonie collective et de renforcer les liens entre élèves et avec l'enseignante ; la chorale a favorisé le développement de compétences transversales chez les élèves, comme les qualités relationnelles, l'écoute, l'entraide, la patience, la responsabilisation, l'autonomie, les capacités à travailler en interdépendance... Cet ensemble de compétences, aptitudes et savoir-être a pu être réinvesti lors d'autres temps de classe, avec un effet éminemment positif sur l'ambiance de la classe.

Nous avons souhaité enregistrer le retour d'expérience des élèves le 17 décembre, après le concert devant les autres classes. Nous avons également demandé aux élèves le lendemain de se dessiner dans la chorale. Ils nous ont parlé de « fierté », pour eux-mêmes et pour leurs camarades, de « grand plaisir à chanter ensemble et à être ensemble ». C'était « magique » pour certains, « génial » et « super » pour d'autres. Un élève a pu exprimer son émotion en disant que ça lui avait « fait du bien dans le cœur », les autres ont alors plussoyé. Les dessins ont pu montrer également que chacun avait une place dans ce groupe, et beaucoup de joie se dégageait des productions. Il est à noter que l'enseignante, « chef de chœur » lors de la chorale, était systématiquement représentée, mais que ce n'était pas forcément les affinités habituelles qui figuraient dans les dessins. La chorale contribuant ainsi à faire varier les places/rôles au sein de la classe. Finalement, le dispositif de chorale a même dépassé nos attentes puisqu'il a pu faire entrer des élèves dans des apprentissages « plus scolaires » sur lesquels certains butaient auparavant.

Par ailleurs, nous retenons que si la coopération entre les élèves développe des qualités relationnelles et est porteuse de valeurs telle que la solidarité, elle doit être l'objet d'actions et de dispositifs pédagogiques spécifiques, dédiés, permettant de les mettre à l'œuvre. Elle doit ainsi être pensée en amont par l'enseignant, pour que les interactions puissent se développer dans un cadre sécurisant, et permettre cette coopération. Il revient à l'enseignant de choisir les habiletés coopératives à enseigner : l'ouverture aux autres, l'égalité, l'entraide, la confiance, le droit à l'erreur, le plaisir, l'engagement ou encore la solidarité.

Nous souhaitons également pointer les questionnements qui se sont ouverts à nous durant et suite à l'étude. Par exemple ceux concernant l'évaluation : comment évaluer le degré de coopération entre les élèves ? Comment évaluer la part de la coopération entre les élèves qui incombe au climat de classe, au regard des autres composantes ? Une classe coopérative est-elle nécessairement une classe où le climat est positif ? Comment mesurer l'implication de chacun, la performance individuelle dans une activité de coopération ? Comment évaluer le produit collectif ? Faut-il l'évaluer ? Aussi, Eve a poursuivi la mise en place d'activités de coopération en période 4, avec des ateliers philosophiques chaque semaine, et des jeux coopératifs avec une séquence sur le jeu du parachute. Elle pense pouvoir affirmer que ces derniers ont favorisé l'intégration d'un nouvel élève dans la classe. Elle a mis en place des grilles d'observation collectives et individuelles durant ces ateliers et jeux. Mais nous nous questionnons tout de même sur les pédagogies coopératives et leurs limites. Les effets sont-ils bénéfiques pour l'ensemble des élèves, ou certains ne s'y retrouvent pas ? Le dispositif de coopération peut-il correspondre à tous les enseignements ? Les bénéfices dépendent-ils de la composition du groupe, son homogénéité ? Quel équilibre trouver pour les temps de coopération dans la semaine d'école ? Dans une classe avec de nombreuses tensions, peut-on installer des pratiques de coopération ou faut-il un climat déjà favorable au départ ? Faut-il établir une progression en termes de pratiques de coopération de la maternelle au collège ? Une harmonisation de ces pratiques coopératives au sein d'une école influence-t-elle le climat scolaire ?

Du point de vue de la méthodologie et du traitement des données collectées, cette étude a tout d'abord mis en lumière la nécessité d'une grande rigueur. Les éléments relatifs au cadrage de l'étude, les conditions de sa mise en œuvre, les autorisations préalables à recueillir sont autant d'éléments essentiels qui méritent une grande attention et une certaine organisation. Ensuite, nous avons fait de choix, pour cette initiation à la recherche, d'expérimenter l'entretien d'autoconfrontation comme outils de recueil de données. Ce fût une découverte pour chacune de nous : cela nous a permis de nous essayer à cette technique d'enquête fréquemment utilisée dans les recherches en sciences humaines et sociales. Nous avons été frappées toutes deux par la richesse de l'échange. En effet, lors de la préparation de l'entretien pour l'une, et la réalisation des séances pour l'autre, rien ne nous laissait présager des résultats finaux de l'étude. Nous avons beaucoup appris l'une et l'autre, et l'une de l'autre. Enfin, nous avons réalisé, au cours l'élaboration de ce mémoire, que notre étude comportait des biais qu'il convient de pointer :

- (i) dans un premier temps, nos résultats évoquent le bien-être installé grâce à l'activité de coopération. Cependant nous pouvons nous demander si le chant, élément constitutif majeur de notre activité de coopération, n'est pas à lui seul à l'origine de ce bien être. De même, le bien-être de l'enseignante n'est-il pas lui aussi un facteur favorisant le climat de classe positif ? Comment isoler le côté collectif de la chorale pour ne mesurer que cet impact ?
- (ii) dans un second temps, au fil de la construction de l'étude, nous avons fait le constat qu'il nous serait impossible de reproduire de manière stricte les conditions de l'étude entre les deux jours (jour, activité, nombre d'élèves, emploi du temps de la matinée, absence de certains élèves...);
- (iii) nous aurions pu ensuite choisir de filmer les comportements des élèves durant la chorale, et confronter cette ambiance à d'autres moments de classe. Nous avons écarté cette option car elle s'éloignait de notre question d'étude, et il nous paraissait difficile de comparer deux moments d'activités où les compétences en jeu sont éloignés ainsi que les objectifs des activités proposées ;
- (iv) le jeune âge de nos élèves ne nous a pas permis de recueillir leurs ressentis sur le climat de classe ; nous avons quand même tenu à collecter leurs verbatims après le concert, et leurs dessins le lendemain, non exploités dans cette étude. Il s'agissait de répondre à nos propres questionnements sur cet apport de la chorale/du concert, à travers leurs yeux ;
- (v) enfin, une dernière contrainte relevait de la limite en termes de temps. Nous avons réalisé cette étude sur deux jours consécutifs seulement. Si nous en avions eu les moyens, nous aurions souhaité qu'elle se déroule sur une année complète et évaluer une demi-année sans, une demi année avec une chorale. Ou avec un panel de classes plus important mêlant les milieux et les âges. Ceci étant dit, d'autres biais seraient alors à prendre en compte.

Du point de vue des résultats de l'étude, un élément très frappant est l'étonnement récurrent de l'enseignante autoconfrontée ; cela a permis d'aiguiller l'enseignante sur ses observations ainsi que notre travail d'analyse. Cela rejoint un point précédent sur notre intérêt pour l'entretien d'autoconfrontation, véritable outil au service de l'évolution professionnelle de l'enseignant.

Il est indéniable que cette initiation à la recherche a nourri véritablement nos pratiques professionnelles. Que ce soit dans la hauteur de vue qu'elle nous a permise, la confrontation des images vidéo aux projections de l'enseignante, l'analyse de ses propres séances par un autre regard, les lectures abordées, cette riche expérience nous a permis de nous développer professionnellement, dans la posture, les gestes professionnels, la préparation de classe. Nous serions ravies de pouvoir à l'avenir contribuer à des recherches, faire preuve d'innovation dans nos pratiques et continuer à nous nourrir des retours d'expériences d'autres chercheurs et enseignants.

Enfin, il nous paraît intéressant de terminer par le fait que la coopération semble être un enjeu de société pour le XXI^e siècle. Des études internationales mettent en évidence que les valeurs sociales sont en effet un défi pour une société harmonieuse. Un article des Echos signé par Jean-Marc Vittori, datant de janvier 2016, s'intitulait d'ailleurs « Quand les entreprises embaucheront des cœurs », et soulignait que « *dans le monde du travail, la puissance physique a d'abord primé, puis la puissance intellectuelle. Dans l'économie de demain, la capacité à coopérer sera centrale* ».

Nous sommes ravies de contribuer à éveiller les cœurs !

7 Références bibliographiques

Abrami P.C., Chambers B. Poulsen C. et de Simone C., (1996). *L'Apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*, Québec : Gaëtan Morin Editeur.

Bennacer H., Darracq S., et Pomelec C. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 4, 72, 85-100.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 3, 29-48
Buchs C. (2017). Travail coopératif entre et avec les élèves - Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? Conférence de consensus sur la différenciation pédagogique, CNESCO, 7 et 8 mars 2017. Note des experts, p 140

Buchs C. (2020). Processus sociocognitifs et interactions sociales : Favoriser un climat scolaire positif avec des mini-activités interactives. Canopé <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/developpement-cognitif/favoriser-un-climat-scolaire-positif.html>, mai 2020.

Caron, J. (1994). *Quand revient Septembre... Guide sur la gestion de classe participative*. volume 1. Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Chouinard R. (2001). Les pratiques en gestion de classe : une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie pédagogique*, 119, 25-27.

Claux, R. et Tamse, S. (1997). Le climat d'apprentissage : une variable médiatrice pour le dialogue pédagogique. Québec français, (106), 35–37.

Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education : creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review* 76 (2). 201-237.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Debarbieux E., (2006). *Violence à l'école : un défi mondial*, Paris, Armand Colin.

Debarbieux, E. (2015). Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques. *Education & Formations*, 88-89, 11-27.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.

Delehay J.-P. (2015). *Rapport Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous*.

France Stratégie, (2013). Favoriser le bien être des élèves, condition de la réussite éducative. <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/2013-01-10-bienetredeseleves-na313-ok.pdf>

Filiault M., et Fortin L. (2011). Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire, Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire.

Groupe de compétence « musique », Conseil Régional de la Culture SLSJ (2008). Bénéfices reliés à l'apprentissage de la musique.

Janovet F. (2012). Influence du geste professionnel d'atmosphère sur la dynamique motivationnelle propre à chaque élève et sur la mise en œuvre d'un climat de classe favorable aux apprentissages. *Education*. ffdumas-00759304.

La Main à la Pâte (2012). Dossier L'ouïe et le son en PS-MS, *La Classe maternelle*, 209.

Leblanc S. (2008). L'autoconfrontation pour accéder aux aspects implicites : analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail. CRDP Académie de Montpellier, BSD réseau Canopé.

Lecoq A. et Suchaut B.(2012). L'influence de la musique sur les capacités cognitives et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne. IREDU.

Malenfant N. (2004). L'éveil du bébé aux sons et à la musique. Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports (2020). La chorale à l'école, au collège et au lycée, Vademecum.

Ministère de l'Education nationale (2015). Mémento pour la coopération entre élèves. http://www.reseaucanope.fr/climatscolaire/uploads/tx_cndpclimatsco/memento_pour_la_cooperation_entre_eleves.pdf

Morel F., Bucheton D., Carayon B. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces ». *Le français aujourd'hui*, 1, 188, 65-77.

Moos, R. H. (1994). *The social climate scales : A user's guide (2nd ed.)*. Palo Alto, California : Consulting Psychologists Press.

Moussard A., Rochette F. et Bigand E. (2012). La musique comme outil de stimulation cognitive, *L'Année psychologique* (Vol. 112).

Murat, F., Simonis-Sueur, C. (2015). Avant-propos du dossier « Climat scolaire et bien-être à l'école ».

Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 451-466.

Steiner R. (1996). *L'apprentissage coopératif- Théories, méthodes activités*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>

Vittori J.-M., 2016. Quand les entreprises embaucheront des cœurs, *Les Echos*

Zurcher P. (2010). Le développement musical de l'enfant. L'Harmattan.

8 Annexe

Extraits 1 et 1 bis : Installation des élèves
Description de l'extrait 1
<p>Les élèves viennent de sortir de la salle de motricité où a eu lieu l'activité de la chorale. Ils entrent dans la classe, prennent une feuille, leur matériel et s'installent à la place de leur choix.</p> <p>L'enseignante veille à ce que chacun soit assis afin de pouvoir entrer dans la tâche.</p>
Transcription de l'entretien
<p>Alors est-ce que tu peux me définir ton action ? Ce que tu faisais à ce moment-là ? Ce que tu ressentais ?</p> <p>[...]</p> <p>D'accord. Donc à ce moment on revient de la chorale, on vient de traverser deux couloirs pour revenir dans la classe. Du coup, je vois l'heure qui a tourné. On est limite. Je vois qu'il me reste que 8 minutes avant qu'on vienne les chercher pour la cantine et je me dis : je n'ai pas le temps de faire un temps de regroupement pour leur expliquer l'activité. Parce qu'après : les redéployer, etc., ça y est c'est 8 min. Donc je leur donne la feuille directement et j'explique à l'oral -ne jamais faire- j'explique comme ça à la volée la consigne. Voilà ce que je fais. Je regarde qu'ils soient tous bien installés, qu'ils aient compris, qu'ils aient le matériel nécessaire. Ils sont autonomes pour aller se chercher des stylos, des crayons. Je vérifie que chacun ait sa feuille. Et je vois que ça commence à se disputer un petit peu au fond. Ils se disputent la place du fond à côté des copains.</p> <p>[...]</p> <p>Oui, c'était une observation que j'avais faite par rapport à ces places effectivement. Tu fais toujours comme ça ? C'est habituel ?</p> <p>C'est assez rare que l'on fasse des activités tous ensemble en même temps ; habituellement on fonctionne avec des ateliers. Donc, je garde en regroupement un atelier dirigé, la table du milieu sert pour un autre atelier, la table du fond pour un autre atelier. C'est moi qui dirige les places en tout cas, par groupe. Le fait de se plonger sur une activité toute la classe ensemble, dans un même moment qui ne soit pas un regroupement, on n'en fait jamais je pense.</p> <p>Et comment tu les as sentis ? Comment tu as senti le climat de classe à ce moment-là ?</p>

Et bien. (Rire) comme je le disais. Comment je l'ai ressenti ? en regardant la vidéo ou physiquement le jour J ?

Là, à posteriori.

A posteriori je me dis que ce n'est pas catastrophique. Moi j'avais ressenti que c'était électrique finalement je ne trouve pas que ça transparait tant que ça. On sent que c'est un peu précipité mais c'est moi qui impose ce rythme-là. Parce qu'on n'a pas le temps de se poser et ils vont partir 8 minutes après donc on n'a pas vraiment le temps. Donc c'est moi qui les speed un peu, je dirais. **Et finalement j'ai l'impression qu'ils l'absorbent relativement bien.**

Qu'ils s'installent à une tâche sans papillonner des heures, sans se fâcher avec les copains en tout cas sur les chaises et tout. J'aide à réguler un peu des élèves. Mais sinon cela se passe plutôt bien cette installation

Description de l'extrait 1 bis

Suite à deux activités successives en atelier, les élèves étaient en regroupement. Le démarrage de l'activité se fait à partir de la zone de regroupement. L'enseignante distribue le support.

La plupart des élèves s'installent de manière autonome à la place de leur choix et démarrent l'activité rapidement. Certains partent en recherche d'autres activités.

L'enseignante veille à ce que chacun soit assis afin de pouvoir entrer dans la tâche.

Transcription de l'entretien

Alors à chaud comme ça : qu'est-ce que tu ressens en comparaison avec la veille ? Sur l'ambiance de classe ? Qu'est-ce que tu ressens ?

Alors j'ai l'impression qu'on a inversé les extraits. Par rapport au ressenti.

Je jure que non (rire)

Non, je reconnais. Mais en effet alors là pour le coup on est vendredi, on est « mieux dans nos baskets » sur le déroulé de la matinée et pour le coup on a fait deux séries d'ateliers. C'est à dire un atelier de 9h30 à 10h15 et un deuxième atelier de 10h45 à 11h 30 donc ils ont été engagés dans du travail toute la matinée.

Donc on finit le regroupement en disant, voilà les productions et je les envoie sur cette activité-là. **Donc il n'y a pas de coupure ils ont été tout le temps dans la classe toute la matinée. On sent qu'ils sont... Un volume sonore beaucoup plus élevé** de ce que j'imaginai.

Mais même moi, c'est-à-dire que je parle fort aussi. Ils connaissent l'activité pour le coup

puisqu'ils l'ont fait la veille, même si c'est un autre dessin. Mais ils ont compris ce qu'ils devaient faire donc du coup **ils se précipitent en s'éparpillant** un peu sur comment on va se mettre avec les copains etc. **D'autres qui errent dans la classe** au cas où « si jamais on pouvait aller au coin dinette ça serait pas mal ». Donc voilà c'est pas forcément quelque chose dont ils avaient envie on le sent. **Moi je suis beaucoup plus présente, je ne sais pas si ça se dit, mais sonorement parlant. Oui je suis plus présente quoi. Et c'est beaucoup plus fouillis, éparpillé.** Tout le monde tend la main en même temps. Ils ne sont pas dans une rentrée de classe échelonnée et donc voilà **cela fait un peu chahut.**

Alors moi j'observe **par contre qu'ils sont plus rapides et plus efficaces dans l'installation.** Qu'est-ce que tu en penses. Est-ce que tu es d'accord ? Pas d'accord ?

Oui c'est possible. C'est possible que vu qu'ils aient fait ça la veille aussi ils sont aussi en capacité de savoir ce qui leur arrive et donc d'aller s'installer à un bureau d'aller chercher très vite le matériel et de savoir ce qu'ils vont devoir faire quoi tout simplement. Oui on gagne du temps sur cette fois-là en effet.

Ok. Est-ce que tu aurais une remarque à faire, différentes par rapport à ça ? Donc tu me disais que tu ne t'attendais pas à ça, toi, par rapport à ton ressenti le jour J, entre les deux jours.

Oui

Est-ce que tu penses que l'activité de chorale avant a finalement eu un impact entre ton jeudi et ton vendredi ? Est-ce que..... ?

Alors... je l'ai **... cela a été une journée difficile jeudi parce que voilà. Pour toutes ces raisons-là : pluie, personne n'est sorti, tout le monde était un peu électrique mais finalement je me dis qu'heureusement qu'il y a eu chorale parce que si j'avais fait deux ateliers tournant le matin et qu'ils avaient été enfermés et en plus sans récréation... enfin enfermé dans la classe quoi. Et en plus sans récréation sans avoir pu avoir ce bol d'air. Ça aurait été pire.**

Analyse

En tant que simple observateur de l'extrait on remarque une différence flagrante entre les deux extraits, une installation bien plus rapide des élèves le second jour. Cependant cette observation est rapidement exclue de notre champ d'étude par l'enseignante qui nous explique que cela est dû au fait que les élèves connaissent l'activité et son organisation.

Cet apport de l'enseignant vient contrer ce que nous aurions pu conclure : nous voyons là tout l'intérêt d'une confrontation.

En effet, dans le retour sur l'extrait 1 elle manifeste son **étonnement car elle n'a pas perçu la même chose de l'intérieur en raison de ses préoccupations de temps et de son stress**

personnel. A posteriori elle constate que les **élèves sont bien plus calmes et attentifs** que ce qu'elle pensait. Elle constate un **vrai impact de l'activité de chorale sur le calme et la concentration des élèves en comparaison de l'agitation qu'elle perçoit le vendredi.** **Elle constate une certaine autonomie des élèves le jeudi, alors qu'elle doit être plus présente le vendredi, ne serait-ce que pour rappeler le cadre.**

Synthèse partielle

L'activité de chorale permet de mettre en place un **climat de classe calme, attentif et propice aux apprentissages** malgré des conditions initiales qui n'y seraient pas favorables. **Elle permet une responsabilisation des élèves, qui sont moins en demande de cadre.**

Extraits 2 et 2 bis : Passation de consignes

Description de l'extrait

L'enseignante attend que les élèves soient tous assis et procède à la passation de consignes pour l'activité.

Dès le démarrage de l'activité une situation de conflit naît entre deux élèves. L'enseignante se positionne pour réguler ce conflit et remettre les élèves au travail.

Au début de l'activité, le niveau sonore augmente ainsi l'enseignant rappelle aux élèves la nécessité de chuchoter .

Transcription de l'entretien

On passe à l'extrait 2 ?

[...]

Oui. Et par rapport à cette situation de conflit que tu évoquais. Je l'avais effectivement remarquée. C'est une situation qui est habituelle ou pas ? Déjà dans ta classe ? Et est-ce que tu penses que l'activité de coopération, qu'est-ce que tu penses qu'elle a pu apporter à cette situation ?

[...]

Donc c'est un élève qui s'appelle M. c'est le « petit dernier » de la classe. Il vient juste d'avoir 4 ans. Donc c'est un élève qui est petit qui a une situation familiale particulièrement compliquée et difficile et surtout en cette fin d'année. Du coup, il est assez habituel de le voir

se bagarrer, se fâcher : parce que son étiquette prénom n'est pas à côté du copain qu'il aurait voulu, parce que dans le pot de crayon qu'il a obtenu il n'y a pas assez de crayons rouges, parce qu'il n'est pas à la place qu'il aurait voulu, parce qu'il n'est pas le premier dans le rang. Cet élève-là, on y travaille mais c'est difficile pour lui vraiment ; il apprend à devenir élève mais enfin ça se fait dans la frustration et ce n'est pas toujours facile.

Et là il se met à côté d'un petit copain qui s'appelle I. qui lui est extrêmement sociable qui adore l'activité de chorale. Et qui la réclame quand il n'y a pas d'ailleurs.

Et I., il aime aider. Il est très sociable, voilà, très tourné vers les autres. Il a du mal à se mettre au travail par contre, mais il est très disponible pour les autres. Et là il était en train d'expliquer à M. , ils s'aident un peu quoi. Il lui dit « bon d'accord je te donne mon truc et tout ça ».

Encore une fois je suis intervenue, comment ça se serait passé si je n'étais pas intervenue ? Je pense qu'ils se seraient débrouillés tous les deux mais le petit M. aurait eu gain de cause. Là j'explique quand même qu'il faut être capable de partager et voilà c'est pas facile mais il faut le faire. Et s'il n'y avait pas eu chorale peut être que cela aurait été pire en effet. Sûrement un peu plus élevé.

Au niveau global dans cette séance est ce que tu as ressenti qu'il y avait plus de conflits ? Moins de conflits ? Par rapport à d'habitude ?

Non pas moins. En fait je suis assez étonnée. Je ne me rendais pas compte de ça pendant, de toute façon je n'étais perméable à rien, j'étais agacée jeudi dernier. Mais je ne me rendais pas compte qu'ils allaient pouvoir être si rapidement dans la tâche et autonomes finalement. Je leur envoie une consigne à la volée. C'est très mal fait. Ils s'installent et finalement ils y arrivent. Ils se débrouillent. Je ne suis pas sollicitée. Ils ne sont pas dans la classe en train d'errer debout. Ils sont dans la tâche quoi. Je me dis bon, c'est bien. Finalement ça va.

[...]

Description de l'extrait 2 bis

L'enseignante procède à la passation de consigne en situation de regroupement. Les élèves ne disposent pas encore de la fiche.

Elle procède ensuite à la distribution et les élèves vont se placer dans le clame à la place de leur choix.

Transcription de l'entretien

D'accord. Ok. On compare avec le vendredi ?

[...]

Donc pour toi la différence entre les deux séances elle vient de l'activité ? Elle vient de tes gestes professionnels ? Elle vient de quoi ?

Elle vient de la différence entre les deux séances. C'est d'une part, à mon avis, le fait que là ils refont la même chose donc ils ont « les codes ». Ils ont saisi les attendus de l'activité.

Sur ce moment de passation, c'est aussi moins qui enrichit une consigne. C'est aussi la différence, c'est aussi la manière dont ils sont positionnés pour recevoir cette consigne. En tout cas à ce moment-là c'est ça les différences. Je ne vois pas d'autres impacts sur ce moment-là.

[...]

Analyse

Dans ces deux extraits on remarque que la **passation de consignes n'est pas faite au même moment ni dans les mêmes conditions**. Le vendredi la passation est réalisée en situation de regroupement et sans les fiches à disposition des élèves. Ainsi les élèves sont concentrés sur les propos de l'enseignante. Le jeudi les élèves sont déjà installés à leur table avec le travail entre les mains, ce qui ne facilite pas leur écoute ni leur concentration. C'est dans cette direction que s'orientent également les retours de l'enseignante interrogée. En effet cette dernière nous rapporte **qu'elle ne considère pas que la chorale ait eu un impact sur les élèves à ce moment précis ; cela relèverait plutôt de ses gestes professionnels**.

Une situation de la journée du jeudi est cependant intéressante à relever. En effet, une **situation de conflit s'installe entre deux élèves. L'enseignante nous révèle que sans une activité du type de la chorale réalisée en amont, le conflit aurait pu prendre des proportions plus importantes**.

Enfin, l'enseignante nous rapporte sa **surprise au regard de la mise au travail rapide, efficace et autonome de la journée du jeudi** malgré une passation de consignes qu'elle considère comme chaotique et non propice pour entrer sereinement dans la tâche.

C'est ainsi que **l'on peut penser que l'activité de coopération menée préalablement a joué un rôle dans cette atmosphère de classe**.

Synthèse partielle

Au regard de l'expérience il semble que l'activité de coopération ait eu un impact sur le climat de classe. On constate une nouvelle fois qu'elle favorise la mise en place d'une ambiance de travail marquée par le calme et l'autonomie des élèves.

On peut également souligner sa possible influence dans l'apaisement des comportements difficiles des élèves.

Extraits 3 et 3 bis : phase d'apprentissage 1

Description de l'extrait 3

Les élèves démarrent l'activité. L'enseignant constate qu'un élève n'a pas de place sur une table collective et le place sur une table seul à gauche de l'image. Elle demande au groupe de filles si l'une d'elles veut changer de place pour s'asseoir avec lui. Spontanément une élève se lève pour changer de place.

L'enseignante passe entre les tables afin d'explicitier la consigne et accompagner les élèves individuellement dans leur tâche.

Une élève témoigne d'un besoin d'attention important qui amène l'enseignante à devoir lui consacrer un temps individuel. Un second élève la sollicite au même moment afin de lui montrer la progression de son travail. L'enseignant informe le second élève que ce n'est pas le moment et qu'elle viendra lorsqu'elle aura terminé avec sa camarade. L'élève insiste légèrement puis retourne à sa place.

Transcription de l'entretien

Alors on va passer à moi ce que j'ai identifié comme étant les phases d'apprentissage. Donc je l'ai scindée. J'ai scindé les phases d'apprentissage en deux parties. Donc on va attaquer l'extrait de la phase 1 d'apprentissage, du jeudi.

Donc je te laisse regarder ça.

[...]

Alors ? Est-ce que tu peux me décrire un peu cette phase ? Est-ce que c'est ce que tu attendais ? Qu'est-ce que tu en penses en termes d'ambiance ?

[...] Alors peut être qu'on ne le remarque pas : donc M. juste à gauche de la vidéo. Je me rends compte qu'il n'y a pas de chaise pour lui. Il voulait aller à une table collective mais il

n'y a pas de chaise pour lui. Donc je lui demande d'aller à une table. Et il y a Ma. qui dit « ah il va aller tout seul »

Oui

Et du coup, je demande à la table, ouvertement, je dis : « Est ce que quelqu'un veut bien aller avec M. ? » Non je ne dis pas ça. Je dis « Une des personnes veut partir à la table avec M. ? » Et Ma se porte volontaire. Ça c'est intéressant parce que. M. c'est ce petit garçon qui parle encore très peu, très mal. On a du mal à comprendre ce qu'il veut dire. Et autour de lui c'est ce filet de sécurité dont je parlais. C'est à dire que les élèves s'organisent pour palier un peu à ce déficit de communication et donc elle vient s'installer volontairement à côté de lui. Ce qui est vraiment de l'empathie parce pour le coup on sait que c'est compliqué dès qu'ils se mettent à côté de lui. Lui, il va, je sais pas : gribouiller la feuille de l'autre, des fois il va lécher le copains etc... donc ce n'est pas toujours une partie de plaisir.

Donc c'est vraiment qu'elle en a envie.

C'est pas un comportement habituel de la part de Ma. D'aller vers M. ?

C'est pas que c'est pas un comportement habituel mais c'est un comportement à noter car ils ne sont pas obligés et elle aurait été bien mieux à sa table précédente. Elle aurait pu rester avec ses copines.

Oui. D'accord.

En tout cas ça ressemble plus à une petite fille de son âge de choisir ce qui va être le mieux pour elle.

Oui tout à fait.

Et là elle se dit : je vais aller avec lui pour ne pas qu'il soit tout seul. Ce n'est quand même pas rien à cet âge-là.

Tout à fait.

Et ensuite on entend M. qui commence à chanter « Makotoudé »

Ah c'est la chanson de la chorale ?

C'est assez récurrent. Ils gardent les chansons qu'on a chanté en tête tout le temps et ça ressort à des moments. C'est à dire : quand je les vois revenir de la cantine, ils chantent, quand on est sur cette activité-là en fait on entend qu'ils parlent et on en entend certains chanter aussi. C'est pour ça que je dis que le bruit ne me dérange pas tant que ça, car c'est un moment où on peut chanter un peu comme ça en classe. Alors que quand on est dans des apprentissages très formels et organisés moi je dis c'est stop il y a un temps pour chanter.

Est-ce que tu ressens que ce chant, cette activité qu'ils font tous ensemble ça maintient un lien en fait après

Oui

Qu'ils puissent rechanter ensemble ? Ou il y ait une connivence ? Est-ce que tu le sens ?

Oui

Donc là à ce moment-là tu le ressens vraiment ?

Oui c'est à dire qu'ils emmènent un bout de chorale dans la classe

Elle s'installe avec lui juste pour être dans l'empathie. Il se met à chanter, il y en a un autre, il l'entend, ça raisonne et il le fait aussi. On a ramené aussi un petit bout de chorale dans la classe oui.

Intéressant.

Moi j'avais remarqué aussi quelque chose. Donc il y a, j'ai identifié son prénom, une petite L., que tu gères individuellement à un moment.

Oui

Moi j'avais des interrogations par rapport à ça. Déjà : Qu'est-ce qu'il s'est passé ? Mais surtout qu'est-ce que tu as pensé du comportement des autres par rapport à ce moment où tu n'étais pas disponible pour eux. Tu n'étais que disponible pour elle. Et est-ce que ce comportement là il était habituel ou pas ?

Alors L. pendant la chorale -mais c'est assez souvent à ces heures-là- elle à un petit coup de mou. Que ce soit en chorale, en motricité, ou quand on fait les ateliers en fait. 11h15 11h30 c'est un moment où elle est fatiguée et souvent elle a envie de sa maman. Elle a envie de voir sa maman. Et là pendant la chorale elle n'a pas réussi à l'exprimer et du coup elle a boudé. Elle s'est mise dans un coin. Et donc c'est pour ça que j'installe tout le monde dans l'activité et je voulais revenir là-dessus avec elle. Et donc elle m'expliquait qu'elle avait envie de voir sa maman et qu'elle avait envie de câlin et surtout qu'elle avait très envie de faire pipi. Du coup, je lui ai dit écoute vas-y on en reparle juste après.

Donc voilà pendant ce temps, pendant que je suis avec elle il y a E. qui vient. E. qui a énormément de mal à passer en deuxième. Il voudrait qu'on s'occupe de lui tout le temps. C'est une fusée dans les apprentissages notamment en mathématiques et du coup il a du mal à patienter il a du mal à attendre ; c'est vraiment compliqué pour lui.

C'est vraiment des apprentissages qu'on fait. Surtout pour lui parce qu'il ne sait pas attendre et il a du mal à supporter d'être le deuxième. Et là je leur explique que, voilà, quand je suis dédiée à un enfant ce n'est pas la peine de me déranger. Il y en a qui ont pris le coup c'est à dire qu'ils mettent leur main sur mon épaule. On garde le contact, ils savent que je vais leur répondre mais pas à ce moment-là.

E. il a fallu que je lui dise. Mais je lui ai dit et il est parti. J'ai dit : « écoute, là je ne suis pas disponible pour toi ». Je commençais à essayer de lui répondre et finalement je lui ai dit : « fini ton coloriage je viendrais te voir après » ; et du coup il l'entend, il le comprend, et il s'en va.

E., avant, il aurait pu « chouiner » pendant une demi-heure parce que je lui avais dit d'attendre.

Donc on progresse quand même.

Et est-ce que là, aujourd'hui, tu as noté, enfin ce jour-là, une différence notable par rapport à d'habitude ou pas particulièrement ?

Et bien dans ça c'est-à-dire que lui il pourrait trépigner à côté de moi. Il pourrait me toucher l'épaule pendant 10 minutes comme ça. Il pourrait dire « oh mais qu'est-ce qu'elle a ? » de manière intrusive. C'est des comportements qui ne l'auraient pas gêné. Là il a quand même respecté. Même si il a tenté une approche à un moment où je n'étais pas disponible il a quand même respecté le fait que je dise : « ben écoute là je suis avec L. va finir ton coloriage ».

D'accord ok. Donc un comportement plutôt apaisé de sa part.

Ou plutôt « attentif » aux autres.

[...]

Description de l'extrait 3 bis

Les élèves sont au travail dans une ambiance calme. Ils sont concentrés sur leur tâche. L'enseignante circule dans la classe pour accompagner les élèves individuellement. L'élève ayant volontairement changé de place la veille préfère cette fois-ci travailler auprès d'une camarade avec laquelle elle a des affinités.

Transcription de l'entretien

On compare avec le vendredi ?

[...]

Ben déjà : qu'est ce tu observes, qu'est ce tu ressens en observant ça ? Qu'est-ce tu aurais à dire ?

Alors. Bon ils sont installés, en effet plus rapidement. Ils savent quoi faire. Après il y a des élèves qui adhèrent et d'autres pas.

Mi. on le voit un peu errer. Il va voir son copain : le petit en rouge là. Il a du mal à s'y mettre parce que peut être que c'est une activité qui ne le passionne pas. Du coup, il emporte le copain, I., qui a vraiment du mal à rentrer dans les apprentissages. Je me dis tiens ce n'est pas une très bonne idée de les laisser à côté.

Je vois Ma. enfin L. qui n'a pas de place qui va s'installer, c'est dommage elle est hors champs qui va s'installer. Du coup, Ma. qui suit sa copine. Tu vois au lieu de rester à coté de M. il y a une place de disponible à coté de M. elle va suivre la copine parce que ça va être plus rigolo.

[...]

Analyse

Dans cet extrait plusieurs données sont intéressantes. Tout d'abord, au cours de l'entretien, l'enseignante remarque une situation qu'elle considère comme particulière du point de vue du comportement d'une de ses élèves. En effet, un élève turbulent est isolé et une élève fait **le choix inattendu de quitter une table collective constituée de camarades avec lesquels elle a plus d'affinité pour ne pas laisser le premier seul.** Cette attitude est d'autant plus notable que **l'on remarque de sa part un comportement inverse le lendemain.** Il est donc possible que **l'esprit de cohésion mis en place par l'activité de chorale au préalable ait pu induire ce comportement.**

Ensuite, un autre fait intéressant rapporté par l'enseignant est **la continuité de la chorale dans l'activité du jeudi.** En effet, elle constate en fond sonore que les élèves continuent de chanter la chanson apprise. C'est d'ailleurs un **comportement récurrent** lorsqu'elle travaille en chorale avec eux. **Les élèves chantent ensemble, cela crée une connivence entre eux.** **L'activité de chorale permet de créer l'effet « groupe » autour du chant ; il sécurise les élèves, qui sont en confiance dans cette communauté, et ont un vécu commun.** Ils **écrivent leur histoire ensemble.**

Enfin, on constate également **des comportements plus apaisés chez certains élèves.** Notamment concernant la situation rapportée du jeudi lors de laquelle un élève a une attitude plus mesurée qu'habituellement face à la frustration de ne pas être pris en charge par son enseignante immédiatement. Cela semble être un effet de la prise de conscience d'appartenance à un groupe dû aux apprentissages réalisés dans l'année et **amplifié ce jour-là par la chorale.**

Synthèse partielle

L'activité de chorale semble instaurer un **esprit de cohésion et de solidarité** au sein de la classe. On constate l'instauration d'une **connivence entre les membres de l'activité** qui est bénéfique à la création d'un **sentiment de sécurité** et **d'appartenance au groupe classe, avec un vécu commun.**

De plus, on observe également une nouvelle fois **apaisement des comportements** des élèves.

Extraits 4 et 4 bis : Phase d'apprentissage 2

Description de l'extrait 4

Les élèves poursuivent l'activité. L'enseignante passe entre les tables afin d'apporter son étayage.

Les élèves s'entraident et se montrent leur travail.

Suite à un conflit entre deux élèves, l'enseignante les réprimande et demande à l'un d'eux de s'isoler vers l'entrée de la classe afin de retrouver son calme.

Transcription de l'entretien

On attaque l'extrait 4 ?

[...]

Donc là tu es sur des comportements qui sont plutôt proches des comportements qui sont habituels ou est-ce que tu ressens que c'est différent ?

Oui là en tout cas ils ont envie de se montrer entre eux. D'après ce que je comprends et ce que je vois.

Ce que je n'avais pas forcément perçu moi au moment donc voilà. J'étais occupée par L. donc je n'avais pas les yeux ailleurs.

Là ils comparent, ils regardent, finalement ils s'aident : « Moi j'ai trouvé le troisième et toi ? » donc ça c'est quelque chose. Je ne m'étais pas rendue compte de ça.

Donc c'est une ambiance coopérative que tu perçois ?

Ben en tout cas ils ont envie de faire ensemble.

Et Ma. en bas à gauche qui fait le pitre ; elle ne fait pas le pitre toute seule. Elle pourrait faire le pitre pour attirer mon attention. Elle fait le pitre pour plaire à son copain.

Donc au niveau du global tu ne sens pas vraiment cette remontée niveau sonore tu ressens plutôt une ambiance positive de travail, d'engrenage ?

En fait, on sent que le volume augmente mais il augmente parce qu'ils ont envie de partager.

On sent qu'il y a aussi un peu de fatigue et un peu de... ben voilà... ils n'ont pas pris l'air donc ça se sent, ça c'est certain.

Mais là pour le coup je trouve qu'ils sont dans du partage. Et finalement comme tu dis c'est aussi de l'engrenage entre eux quoi.

Moi je voudrais reparler un petit peu des deux élèves qui t'ont perturbée là pendant cette petite séquence.

[...]

Est-ce que tu as perçu quelque chose de différent ?

E. ? Quelque chose de différent ? Et ben déjà tu vois il est avec Mi. et c'est assez rare en fait. C'est pas des élèves qui sont bien ensemble. On les voit rarement ensemble. Aussi parce que Mi. du fait de son âge et E. du fait d'être toujours centré sur lui et ben ils ont du mal à partager. Ils veulent être toujours les premiers dans le rang. **Donc c'est plutôt des tempéraments qui sont un peu électriques entre eux. C'est vrai que finalement ils ne trouvent pas tant de plaisir que ça à être ensemble et là ils sont ensemble à coté et finalement ils jouent ensemble. Je me fâche parce qu'ils ne font pas le travail demandé mais en attendant ils jouent ensemble.** C'est quand même chouette. **Ils trouvent un terrain d'entente alors qu'ils sont très centrés tous les deux et avec des besoins un peu puérils d'habitude.** Je me fâche parce que, en effet, E. est en grande section, j'aimerais bien qu'il arrête de perturber Mi. en moyenne section ; mais ceci dit ils ont trouvé un terrain d'entente. Certes pour faire des canailleries mais quand même.

[...]

Description de l'extrait 4 bis

Les élèves poursuivent l'activité. L'enseignante passe entre les tables afin d'apporter son étayage.

Transcription de l'entretien

On compare avec le vendredi ? tu vas retrouver des situations un peu comparables. Tu verras.

[...]

Alors qu'est-ce que tu observes ?

Alors j'observe que pour le coup ils sont tous dans la tâche et sauf mon petit Mi qui s'est trouvé un petit coin entre deux bureaux et du coup qui s'est faufilé dedans pour se mettre debout. Voilà mais ça c'est... mon petit garçon de deux ans fait la même chose, hein ?

Et du coup j'arrive au bon moment pour le remettre à la tâche. Après je vois qu'il pique un crayon à I., voilà encore une fois « je voulais le rouge et gnagnagna... » mais ça se tempère c'est-à-dire que ça monte pas en épingle. L'autre lui dit d'accord. Bon ce qui s'explique aussi parce qu'ils n'ont pas bougé . Ils n'ont pas eu chorale. Ils ne se sont pas dépensés juste avant.

Ils sortent d'ateliers qui les sont beaucoup pris, et du coup Mi reste debout un peu à bouger comme ça mais tout en faisant le travail en regardant, en comparant. Et pour les autres, relativement studieusement, ils poursuivent leur travail et du coup, j'arrive même à aller m'installer à une table pour travailler le fond avec eux. C'est à dire comment on balaye visuellement une feuille. Etc. et je suis moins présente en parole aussi.

Juste quand tu gères individuellement l'élève, qu'est-ce que tu observes sur le comportement des autres quand tu es occupé ?

Avec Mi ?

Il me semble que c'est quand tu es avec M. vers 2 min quand tu lui expliques qu'il faut bien regarder. Là tu es vraiment bien dans l'individuel, tu ne t'occupes plus des autres. Enfin tu es en différenciation avec un élève. Le comportement des autres ? Qu'est-ce que tu aurais à me dire ?

Et bien je trouve qu'il n'y a aucun relâchement c'est à dire que personne ne se dit « Chouette la maîtresse est partie ! A nous la place libre ! ». Ils sont investis, ils continuent. Il n'y a pas un volume sonore qui augmente tout de suite. Il n'y a pas des élèves qui commencent à se lever et faire le chahut car je ne suis pas disponible pour eux. Donc finalement ça continue assez bien. On voit juste R. à la fin qui vient m'interpeler sans réfléchir à la manière c'est-à-dire qu'il vient au milieu de la table, il s'allonge et il dit : « Maîtresse ! » pour m'atteindre... mais à travers la table ! Ça c'est pas possible. On fait le tour on met la main sur l'épaule et on m'attend. **Mais là, force est de constater que c'est un peu dur pour eux d'avoir été maintenu dans cette pression d'attention toute la matinée [...]**

Analyse

Dans les **deux extraits l'enseignante constate une réelle ambiance de travail**. Elle décrit les élèves comme investis lui laissant même la possibilité le vendredi de pouvoir travailler auprès de ceux qui en ont besoin, individuellement.

Ce qui est frappant au regard de l'entretien c'est **l'étonnement qu'elle exprime au regard de l'attitude des élèves le jeudi**. Elle constate que l'ensemble des élèves manifestent la **volonté de partager leurs réalisations, de s'aider**. Plus encore, elle s'arrête sur le comportement de **deux élèves, qui habituellement très autocentrés, trouvent ce jour-là un terrain d'entente et jouent ensemble**. Ne retrouvant pas ces attitudes de partage le

vendredi, **on peut supposer que l'activité de chorale préalable a eu une influence sur le climat de classe en incitant les élèves à poursuivre cette dynamique coopérative.**

Synthèse partielle

L'activité de chorale met en place une dynamique coopérative au sein de la classe en **favorisant des comportements collectifs voire même d'entraide. Elle favorise les relations sociales au sein de la classe, portées par les envies de partage.**

Extraits 5 et 5 bis : fin de l'activité

Description de l'extrait 5

L'enseignante marque la fin d'activité en sonnant le triangle.

Les élèves montrent leur travail à l'enseignante puis vont le ranger dans leur casier conformément à la consigne.

Au fond de la classe des élèves plus grands aident les plus petits à écrire leurs noms sur la feuille et à ranger.

A gauche de l'image un élève continue son travail malgré les consignes de rangement et de fin d'activité. Une des élèves vient l'aider et lui range ses affaires.

Transcription de l'entretien

Dernier extrait, enfin avant dernier extrait. En tout cas fin de l'activité pour les jeudi /vendredi.

[...]

Alors. Qu'est-ce que tu penses de cette fin d'activité ?

[...]

Et on voit Ma. qui sent que M. va se faire fâcher et du coup elle vient à sa rescousse là aussi.

Donc il n'a pas fini et je dis de ranger et je dis « Tu ranges ! » de manière sèche et ferme.

Et lui il a envie de continuer parce que voilà M. a du mal à s'arrêter quand il fait une activité qui lui plaît. Et Ma. lui prend sa feuille, lui rebouche son crayon et va aller le ranger dans le casier. Lui il n'est pas content donc il lui dit : « Mais non ! Reviens ! ». **Et elle m'explique ce qui se passe et elle lui explique que c'est pour l'aider et qu'elle va ranger ses affaires.**

Et ça c'est un comportement de coopération dans le sens où il allait se faire fâcher donc elle fait à sa place. Elle le couve (rire), c'est pas vraiment de la coopération d'ailleurs. C'est

encore une fois c'est, mine de rien, c'est prendre soin de l'autre. Elle n'a pas envie qu'il se fasse fâcher. Elle sent que ça va lui arriver et elle veut intervenir pour l'aider. Voilà ce n'est pas ce qu'il faudrait faire car il faudrait que ça soit M. qui comprenne que c'est le moment. Mais M. il n'est pas en capacité à ce moment-là de s'arrêter dans un truc dans lequel il est investi. Donc elle le fait.

Tu penses que le comportement le Ma., qui aide M., a contribué l'ambiance de la classe ?
A maintenir l'ambiance ?

Ah ben au fait que je ne le fâche pas, oui (rires). Oui au fait que ça m'évite en effet d'intervenir auprès d'un élève qui n'a pas compris. Alors que tous les autres sont aussi dans le « on n'a pas fini ». En plus, c'est le moment où on répartit les élèves cantine/pas cantine. [...] Donc, en effet, ça peut contribuer à ce que ce soit encore plus difficile. Là elle m'aide, elle facilite parce qu'elle range à la place d'un élève. Elle l'aide quoi.

Et tu dirais que ton moment de regroupement, il est facilité ou plus difficile par rapport à d'habitude ? de fin d'activité ?

[...]

Mais ceci dit il y a quand même de l'entraide. On voit que F. elle va près de Mi et B. aussi. Ils encadrent Mi. au fond qui, pareil, a besoin d'aide pour écrire son prénom etc. et ils sont autour de lui pour expliquer ce qu'il faut faire.

D'accord, ils sont vraiment dans l'accompagnement des uns des autres pour que ça avance bien et que ça avance dans le bon sens si je comprends bien ?

Ils voient que moi je suis dans un timing serré. Ils le voient à mon visage à mon avis. Ils le voient dans la manière que j'ai de les driver. Donc ils se disent : là il reste deux minutes, on a intérêt à tous être au pas et à l'heure parce que c'est la cantine, on n'a pas le temps etc... Et du coup les grands prennent le relais avec les moyens pour aider, aller faire les prénoms, ranger les affaires....

Description de l'extrait 5 bis

L'ATSEM de la classe vient chercher les élèves pour la cantine mettant ainsi fin à l'activité. L'enseignante demande aux élèves de ranger leur travail dans le casier comme la veille. Les élèves respectent la consigne et rangent. Le volume sonore dans la classe est important.

Transcription de l'entretien

D'accord.

On compare avec le vendredi ?

[...]

Alors mais j'avais un ressenti que c'était vraiment beaucoup mieux (que le jeudi) alors que pas du tout en fait.

C'est intéressant.

Donc là on remarque, c'est à peu près la même configuration que la veille. T'as pas le temps de faire le retour sur activité. On est sur le rangement. C'est la même chose.

Et là c'est l'ATSEM de notre classe et du coup elle se permet, comme c'est l'ATSEM de notre classe, de rentrer et de dire « C'est l'heure de la cantine. ». [...] Et on prend pas le temps de sonner le triangle, de finir de se mettre en regroupement. Ceci dit, là, on sent en effet qu'il y a **quand même beaucoup de bruit par rapport au jeudi. On est dans un volume sonore important... J'ai l'impression que c'est quasi le double..**

Tu les sens plus tendus malgré des situations qui sont un petit peu similaires.

Ah oui **je les sens plus tendus malgré un contexte qui était plus défavorable le jeudi.** [...]

Analyse

On remarque une **nouvelle fois l'étonnement de l'enseignante** face à la différence entre son ressenti les jours des expériences et lors des observations. Une fois encore elle constate que le **volume sonore du vendredi est bien supérieur à celui du jeudi**. Cela induit une ambiance de classe plus agréable et moins tendue le jeudi que le vendredi. De la même manière elle constate à nouveau des **comportements d'entraide entre les élèves**. Principalement une entraide des plus grands au profit des plus petits. Elle perçoit également que cette entraide entre élèves a une visée bienveillante envers elle-même en ayant pour but de lui faciliter la tâche sur cette fin d'activité qui peut rapidement déborder en pagaille au moment du rangement.

Synthèse partielle

On remarque une nouvelle fois que l'activité de chorale **favoriserait l'apaisement du climat de classe** : elle permet une **dynamique coopérative au sein de la classe en favorisant la responsabilité individuelle** et des **comportements d'entraide**.

Retour de l'enseignant en fin d'entretien

Transcription de l'entretien

[...] j'aimerais bien savoir maintenant a posteriori finalement quel est ton sentiment sur l'impact de l'activité sur le climat global, malgré les contextes différents et qu'est-ce que tu retires de cette comparaison ?

Alors c'est **déjà très instructif de voir ça**. Car cela ne correspond pas du tout au ressenti [...]. Je ne sais pas comment le dire autrement mais finalement **on voit qu'après la chorale il y a de l'entraide**. Il y a **des élèves qui sont dans l'activité** malgré un lancement de l'activité complètement aléatoire « Allez y débrouillez-vous je vous lâche dans la nature » et finalement ils s'en sortent bien. Il n'y a pas un volume sonore très élevé. **Ils font quand même ce que je leur demande alors que c'est hyper hasardeux ce que je leur demande**.

Et en comparaison avec le vendredi où il n'y a pas chorale et où ils ont été en récré donc il devrait il y avoir un contexte positif de la récré, on ne sent pas quelque chose de beaucoup mieux ... Enfin on sent qu'il a manqué quelque chose. [...] Si j'avais eu le contexte pluvieux, dessin animé et pas de chorale le vendredi ça aurait été encore plus galère quoi.

Donc finalement je suis assez agréablement surprise de ça.

Et finalement je me dis aussi : **c'est des petites graines qui ont été semées avec cette chorale. Il y a eu des habitudes et ça a engendré quelques comportements qu'on ne voyait pas forcément avant et qu'on voit pas quand il n'y a pas**

Et qu'est-ce que tu penses que ça a comme **influence sur ta pratique** ? **Qu'est-ce que tu envisages de faire évoluer grâce à ça** ? A chaud ?

Alors sur la pratique. **Déjà je connais mieux les élèves**. Je les vois dans d'autres situations et ça c'est un gain de temps. C'est un gain inestimable pour être en confiance et dans une relation encore plus profitable dans les apprentissages. Je les cerne mieux, je les vois dans d'autres potentialités et ça c'est une vraie aide.

Ensuite cette chorale elle nous amène toute une gestuelle c'est à dire qu'on ... de manière un peu paradoxale d'ailleurs. On parle de chorale et de voix. Moi j'utilise beaucoup moins de voix en chorale mais beaucoup plus de gestes. La voix on la garde pour chanter et j'utilise énormément de geste que je réinvestis et qu'ils connaissent. Je ne dis pas que c'est au doigt et à l'œil, mais quand même. En tout cas ils sont attentifs à la gestuelle. Et je m'en sers dans le regroupement : arrêter un chant je fais la même chose pour avoir le silence, ils le savent. Démarrer quelque chose : on fait des petites comptines, pour lire un livre on fait : on fait « *cric cric crac, histoire de ce sac !* ». L'histoire ne peut pas sortir si on n'est pas tous ensemble, ne peut pas sortir du sac si on le fait pas tous ensemble. Du coup, ils sont attentifs aux gestes de départ, au volume sonore et aux gestes de fin. Et ça, commencer ensemble, finir ensemble, c'est aussi symboliquement être ensemble sur la ligne d'arrivée quoi. Et courir ensemble pour atteindre le même but. Et finalement, c'est ce qu'on dit dans l'introduction du MIR : ensemble on va plus loin...

C'est exactement aussi ce que tu disais en introduction que dans ton climat de classe. L'objectif c'était de la bienveillance dans la discipline, l'autonomie et l'exigence.

Oui. Et l'exigence et le respect des règles. C'est ça aussi la chorale. Les gestes etc...qu'on transpose ailleurs : c'est ce respect des règles. On commence ensemble. Il y a des règles : tu ne chantes pas plus fort que les autres parce que c'est pénible, tu ne chantes pas quand c'est pas le moment parce que c'est pénible ... Et là c'est pareil. Dans n'importe quelle activité finalement. Et aussi on a augmenté les capacités d'écoute collective.

C'est ce que je fais dans la chorale. De temps en temps je sors un ou deux élèves du groupe pour qu'ils viennent écouter. On apprend à s'écouter. Et ça on le voit aussi. On apprend à s'écouter dans la classe. C'est très précieux ça aussi.

Voilà.

Donc voilà ce que ... Cette complicité cette ... Qui voilà... prend un peu plus d'ampleur et cette manière de voir éclore les élèves différemment et de les voir entre eux aussi parce que ils ont d'autres positions dans la chorale que ... Des positions plus spontanées dans la classe parce que il y a des élèves qui se révèlent et qui ont envie, et parce que c'est un moment qui est attendu aussi. Etc.

[...]

Tu vois aussi... Tu vois que aussi que cette ambiance se met au profit des apprentissages
derrière.

Oui

C'est une ambiance, c'est des réflexes, c'est des règles. C'est un investissement du corps et une certaine capacité de perception auditive qui sont accrues.

Et aussi on en a fait un petit projet [...] donc on a proposé de faire une représentation aux deux autres classes avec lesquelles on a le droit de se mélanger. Donc deux autres classes de moyens/grands et donc on a fait plusieurs petites séances là-dessus. C'est à dire que l'on a préparé comment on pourrait faire notre entrée, notre sortie. Qui prend les rênes pour être chef d'orchestre sur ces moments-là. Donc préparer un peu ce petit concert et c'est aussi envoyer une invitation donc dictée à l'adulte : qu'est-ce qu'il faut faire, écrire dans une invitation. On a décoré l'enveloppe. Après on a attendu la réponse.... Ça y est ils nous ont répondu. C'est tout ça qui a rejallit aussi. C'est un projet collectif qui a été porté par le collectif et qui maintenant se déploie pour être montré au aux autres. C'est aussi beaucoup de fierté pour eux. Et c'est aussi beaucoup de concentration. Là on se prépare pour le concert il faut vraiment faire bien. Il y a un espèce d'enjeu en plus, de fierté.

[...]

Est-ce que tu veux rajouter quelque ou est-ce qu'on s'arrête ici ?

[...] Et on a des élèves qu'on arrive à faire rentrer dans les apprentissages par le biais de cette chorale sur, en effet par exemple, ces activités de rédaction de lettre, de l'écrit. Il y a des élèves pour qui c'est difficile et là c'était facile..

Oui qui rentrent vraiment dans les apprentissages grâce à la motivation qu'engendre l'activité collective.

Oui c'est ça.

Donc voilà et ces coopérations que l'on voit émerger dans la classe et aussi parce que il y a des gestes, des postures qui sont différents avec cette activité ça aide tout au long de classe.

Et du coup c'est aussi des choses que j'aimerais montrer à ma binôme parce que c'est des temps de chorale qu'on a qu'en fin de semaine. Et quand je lui ai montré un vidéo elle m'a dit « Olalala qu'est-ce qu'ils sont sages et attentifs ! Qu'est-ce qu'ils écoutent, qu'est-ce qu'ils sont précis dans les gestes etc... » Donc c'est aussi quelque chose qu'elle a pu ressentir

en les voyant et en voyant aussi l'écart qu'il peut y avoir avant qu'on ait mis ça en place l'activité.

Ça c'est intéressant que cela a été perçu de quelqu'un qui connaît bien la classe et qui connaît bien l'ambiance. [...]

Analyse

A posteriori de l'expérience l'enseignante témoigne à nouveau de sa **surprise** au regard de l'écart entre son ressenti lors des journées de classe et de ses observations dans les extraits vidéos. Selon elle la chorale a permis **de faire émerger de nouveaux comportements** chez ses élèves relevant principalement de **comportements d'entraide**.

De plus, elle observe que dans le temps post chorale les élèves sont **plus attentifs**. Ils **réinvestissent le « travailler ensemble »** dans les activités. Des élèves habituellement réticents à entrer dans la tâche **s'investissent** dans l'activité. Elle observe également le développement des **capacités d'écoute et d'attention** de ses élèves.

Ce climat de classe ainsi favorisé par l'activité de chorale se fait **au profit d'apprentissages nouveaux dans le cadre d'un projet (concert) porté par le collectif**.

Synthèse partielle

De cette analyse globale suivant l'expérience on retire que l'activité collaborative permet de mettre en place un **climat de classe marqué par le calme et une attention des élèves accrue**. Elle favorise ainsi **leur investissement dans la tâche** qui leur est confiée et **participe au développement de nouveaux apprentissages**.