



HAL
open science

Le sentiment d'appartenance chez les élèves avec difficultés comportementales

Maéva Hurel

► **To cite this version:**

Maéva Hurel. Le sentiment d'appartenance chez les élèves avec difficultés comportementales. Education. 2024. dumas-04552717

HAL Id: dumas-04552717

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04552717v1>

Submitted on 26 Apr 2024

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.

**UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention 1 : Premier degré

Année 2023-2024

Maéva HUREL

**Le sentiment d'appartenance chez les élèves
avec difficultés comportementales**

Sous la direction de : Mr. EMERY Pierre

Résumé :

Ce mémoire traite du sentiment d'appartenance des élèves présentant des difficultés comportementales. Il s'appuie sur la pédagogie de projet et le conseil d'élèves afin de voir si ces deux dispositifs permettent de développer le sentiment d'appartenance du public visé par cette recherche. Pour ce faire, des entretiens ont été menés avec quatre enseignantes - ainsi qu'avec certains de leurs élèves - afin de recueillir leurs perceptions des dispositifs mis en place ainsi que des apports qu'ils peuvent avoir pour les élèves en difficultés comportementales, notamment sur leur sentiment d'appartenance au groupe classe.

Mots-clés :

- Difficultés comportementales
- Sentiment d'appartenance
- Pédagogie de projet
- Conseil d'élèves

Remerciements :

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, monsieur Pierre Emery, pour sa bienveillance, son soutien, son accompagnement sans faille et sa présence tout au long de cette recherche.

Je remercie également les enseignants et les élèves interrogés pour leur accueil et leur temps.

Merci également à mes amies pour leur soutien quotidien depuis deux ans.

Et, pour finir, merci à ma famille de me soutenir afin que je puisse vivre mon rêve.

Table des matières

Introduction	8
Première partie : cadre théorique et institutionnel.....	11
I. Le cadre institutionnel	11
1. L'inclusion	11
2. Les démarches coopératives.....	13
2.1 La pédagogie de projet	13
2.2 Le conseil d'élèves	13
II. Le cadre théorique	15
1. Les difficultés comportementales	15
1.1 Définition.....	15
1.2 Les causes.....	17
1.3 Les troubles du comportement.....	18
1.3.1 Définition.....	18
1.3.2 Les facteurs.....	20
1.3.3 Les types les plus fréquents en primaire.....	21
1.3.4 Prendre en charge un élève avec troubles du comportement.....	22
1.4 Les manifestations des difficultés comportementales et des troubles du comportement dans le milieu scolaire	23
1.5 Comment accueillir un élève ayant des difficultés comportementales ?.....	23
2. Le sentiment d'appartenance	25
2.1 Définition.....	25
2.2 La pyramide de Maslow	27
2.3 Mesurer le sentiment d'appartenance	28
2.4 Le sentiment d'appartenance chez les élèves avec difficultés comportementales et troubles du comportement	30
3. La pédagogie de projet	32
3.1 Histoire de la pédagogie de projet	32
3.2 Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?.....	33
3.3 Les démarches de projet selon Philippe Perrenoud	34
3.4 Les avantages de la pédagogie de projet à l'école ordinaire	36
3.5 Le rôle des enseignants dans la pédagogie de projet.....	38
4. Le conseil d'élèves.....	39
4.1 Histoire des conseils d'élèves.....	39
4.2 Le conseil d'élèves : définition	41

4.3	Clef de voûte de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury.....	42
4.4	Les apports du conseil d'élèves en école ordinaire.....	43
III.	Problématique et hypothèses.....	45
	Deuxième partie : méthodologie de recherche	46
I.	Justification du choix méthodologique	46
1.	Choix de la méthode qualitative	46
2.	Choix des entretiens.....	46
3.	Les entretiens semi-directifs.....	47
4.	Les participants au protocole de recherches	48
5.	Les outils	49
	Troisième partie : résultats et analyses.....	52
I.	Résultats bruts	52
1.	Retranscription des entretiens	52
2.	Thématiques	52
II.	Analyse et croisement des données recueillies	54
1.	Analyses longitudinales des entretiens enseignants.....	54
1.1	Entretien 1.....	54
1.1.1	Thème 1 : Définition générale du ou des dispositifs (pédagogie de projet et/ou conseil d'élèves)	54
1.1.2	Thème 2 : Recueil des expériences personnelles.....	54
1.1.3	Thème 3 : Le sentiment d'appartenance	57
1.1.4	Thème 4 : Les apports du ou des dispositifs pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC)	58
1.2	Entretien 2.....	59
1.2.1	Thème 1 : Définition générale du ou des dispositifs (pédagogie de projet et/ou conseil d'élèves)	59
1.2.2	Thème 2 : Recueil des expériences personnelles.....	60
1.2.3	Thème 3 : Le sentiment d'appartenance	63
1.2.4	Thème 4 : Les apports du ou des dispositifs pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC)	64
1.3	Entretien 3.....	65
1.3.1	Thème 1 : Définition générale du ou des dispositifs (pédagogie de projet et/ou conseil d'élèves)	65
1.3.2	Thème 2 : Recueil des expériences personnelles.....	66
1.3.3	Thème 3 : Le sentiment d'appartenance	68
1.3.4	Thème 4 : Les apports du ou des dispositifs pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC)	69

1.4	Entretien 4.....	70
1.4.1	Thème 1 : Définition générale du ou des dispositifs (pédagogie de projet et/ou conseil d'élèves)	70
1.4.2	Thème 2 : Recueil des expériences personnelles.....	70
1.4.3	Thème 3 : Le sentiment d'appartenance	72
1.4.4	Thème 4 : Les apports du ou des dispositifs pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC)	73
2.	Analyses croisées des entretiens enseignants.....	75
2.1	Thème 1 : Définition générale des dispositifs	75
2.1.1	Le conseil d'élèves	75
2.1.2	La pédagogie de projet.....	75
2.2	Thème 2 : Recueil des expériences personnelles.....	76
2.2.1	Le conseil d'élèves	76
2.2.2	La pédagogie de projet	78
2.3	Thème 3 : Le sentiment d'appartenance	82
2.3.1	Définition.....	82
2.3.2	Les observables.....	82
2.3.3	Le sentiment d'appartenance chez les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC).....	84
2.4	Thème 4 : Les apports du dispositif pour les élèves PDC	85
2.4.1	Le conseil d'élèves	85
2.4.2	La pédagogie de projet	86
3.	Analyses longitudinales des entretiens élèves	88
3.1	Élèves enseignante 1	88
3.1.1	Élève 1	88
3.1.2	Élève 2	89
3.1.3	Elève 3	90
3.2	Élèves enseignante 2	91
3.2.1	Élève 1	91
3.2.2	Élève 2	92
3.3	Élève enseignante 3	93
3.4	Élève enseignante 4	94
4.	Analyses croisées des entretiens élèves.....	96
4.1	Le conseil d'élèves	96
4.1.1	Recueil des avis sur le dispositif	96
4.1.2	Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé	97

4.1.3	Les apports du dispositif pour l'élève	99
4.2	La pédagogie de projet	99
4.2.1	Recueil des avis sur le dispositif	99
4.2.2	Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé	100
4.2.3	Les apports du dispositif pour l'élève	100
III.	Discussion	102
	Conclusion.....	105
	Bibliographie.....	107
	Annexe 1 : grille d'entretien enseignants.....	110
	Annexe 2 : grille d'entretien élèves.....	112
	Annexe 3 : entretien enseignante 1	113
	Annexe 4 : entretien enseignante 2	124
	Annexe 5 : entretien enseignante 3	141
	Annexe 6 : entretien enseignante 4	150
	Annexe 7 : Entretiens élèves – enseignante 1	159
	Annexe 8 : Entretiens élèves – enseignante 2	171
	Annexe 9 : Entretiens élèves – enseignante 3	181
	Annexe 10 : Entretiens élèves – enseignante 4	184

Introduction

Au cours de ce mémoire, je m'intéresserai au sujet suivant : le sentiment d'appartenance chez les élèves avec difficultés comportementales.

Par le public choisi, les élèves ayant des difficultés comportementales, ce mémoire s'inscrit dans le thème de l'inclusion puisque c'est un domaine qui m'intéresse particulièrement, mais aussi parce que j'aimerais acquérir de nouvelles connaissances sur ce sujet, dans l'optique de devenir une professeure des écoles attentive à l'inclusion de tous. Enjeu majeur de l'école d'aujourd'hui, l'inclusion doit être au cœur de la formation des futurs enseignants. Je dirai même que l'inclusion doit être un pilier de cette formation, puisqu'elle détermine la place qu'auront les élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système scolaire français.

Néanmoins, par les hypothèses que je mobiliserai au cours de mon étude, ce mémoire traite aussi de la gestion de l'hétérogénéité, et plus particulièrement des alternatives à la pédagogie dite traditionnelle. En effet, je parlerai de dispositifs qui permettent de prendre en compte la réalité du milieu scolaire : tous les élèves sont différents, ils ne peuvent par conséquent pas tous apprendre la même chose, en même temps, de la même manière.

Au cours de ma scolarité et de mes expériences professionnelles dans le milieu scolaire, j'ai pu rencontrer des élèves à besoins éducatifs particuliers qui bénéficiaient d'aménagements des apprentissages afin de suivre au mieux leur scolarité. A contrario, certains élèves perçus comme « difficiles » étaient parfois mis de côté car les enseignants – par manque de ressources ou de formation – n'étaient pas en capacité d'agir pour inclure ces élèves aux apprentissages et développer chez eux un réel sentiment d'appartenance au groupe classe.

Considérés comme perturbateurs et instables, les élèves ayant des difficultés comportementales sont souvent ceux qui posent le plus de difficulté aux enseignants. Ces difficultés parasitent les apprentissages de l'élève qui en souffre, ainsi que sa place dans l'école dans laquelle il est scolarisé, sans pour autant que l'on puisse définir si les difficultés d'apprentissage sont une cause ou une conséquence de ces difficultés de comportement. C'est pour cette raison que j'ai choisi, pour ce mémoire, de parler du sentiment d'appartenance chez les élèves ayant des difficultés de comportement, qu'elles soient diagnostiquées comme

« troubles du comportement » ou non. Considérés comme des élèves difficiles à gérer, les enseignants sont souvent démunis face à eux, d'autant plus que les actes de l'enfant sont impulsifs. En effet, son empathie est réduite, il ressent les attitudes des autres comme menaçantes, il n'arrive pas à canaliser ses émotions. Son impulsivité peut effrayer aussi bien les enseignants que les autres élèves de la classe. Il est donc souvent rejeté, alors qu'il est à la recherche d'attention. L'élève cherche à tisser un lien solide avec son enseignant, tout en mettant ce lien à l'épreuve pour en tester l'authenticité (Egron et Sarazin, 2018).

Ainsi, ce mémoire serait pour moi le moyen d'apprendre à inclure les élèves avec difficultés comportementales au groupe classe, notamment ceux atteints de troubles du comportement, en développant une capacité d'agir pour développer leur sentiment d'appartenance. Je pense que se sentir appartenir à un groupe favoriserait l'estime et la confiance en soi de ces élèves, et les aiderait ainsi à participer aux apprentissages et à la vie de la classe et de l'école, parce qu'ils se considèreraient alors comme légitimes, à leur place. Effectivement, le plus difficile pour ces élèves est sans doute de trouver leur place dans une classe dans laquelle ils sont stigmatisés pour leur impulsivité et leur détachement émotionnel, comme le soulignent Egron et Sarazin (2018).

Mon étude se déroulera en élémentaire car c'est le lieu où les difficultés comportementales sont sans doute les plus accrues, mais aussi parce que les diagnostics de « troubles du comportement » seront davantage posés en élémentaire qu'en maternelle.

A l'origine de ce mémoire, deux questions se posaient à moi :

Comment inclure les élèves avec difficultés comportementales dans les activités sans qu'ils en perturbent le bon déroulement ?

Comment favoriser le sentiment d'appartenance chez des élèves instables émotionnellement ?

Dans le cadre institutionnel qui suit, je m'attacherai à retracer l'histoire et la place de l'inclusion et des démarches coopératives dans l'école publique française. Ensuite, dans le cadre théorique, nous parlerons des études portant sur les concepts que ce mémoire mobilise. Tout d'abord, il s'agira de traiter des difficultés comportementales sous plusieurs aspects, en s'attardant également sur les spécificités des troubles du comportement. Puis, je définirai la notion de « sentiment d'appartenance » et la manière dont celui-ci s'exprime chez les élèves ayant des difficultés comportementales et des troubles du comportement, avant de parler plus

en détail de la pédagogie de projet et du conseil d'élèves, dispositifs qui sont au cœur de mes hypothèses.

Première partie : cadre théorique et institutionnel

I. Le cadre institutionnel

1. L'inclusion

L'école inclusive est un enjeu majeur de l'école d'aujourd'hui et de la formation des futurs enseignants, pourtant ce principe n'a pas toujours été évident dans la société comme dans le milieu scolaire. L'école inclusive a pour objectif d'assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves, grâce à la prise en compte des singularités et des besoins de chacun. Ce principe a néanmoins mis du temps à se mettre en place dans les écoles françaises.

Valérie Löchen, dans *Comprendre les politiques sociales* (2018), a consacré un chapitre à l'inclusion : « Handicap et inclusion ». Elle rappelle que la notion de handicap est moderne, avant son arrivée la société parlait des personnes « débiles » ou « infirmes » (p.224). Les élèves handicapés sont scolarisés dans des « classes pour arriérés » (p.225), puisque le système éducatif ordinaire n'est pas apte à les accueillir. Néanmoins, à la fin du siècle des Lumières, on ne considère plus le handicap comme une punition. Jean-Jacques Rousseau pose d'ailleurs l'idée d'une égalité des droits entre toutes les personnes. La loi de 1909 est la première portant sur la scolarisation des élèves handicapés, elle crée les classes de perfectionnement. Mais il faut attendre le 30 juin 1975 pour qu'apparaisse, pour la première fois, le terme de « personne handicapée » : c'est la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées. Elle définit trois droits fondamentaux : le droit à une garantie minimum de ressources, le droit au travail et le droit à l'intégration scolaire et sociale. Elle impose également la scolarisation obligatoire pour tous les enfants (même pour ceux en situation de handicap), c'est la première fois dans l'histoire. Ainsi, les enfants en situation de handicap sont soumis à une obligation éducative, au même titre que les autres enfants (Krotenberg et Lambert, 2012).

Le mouvement en faveur de l'intégration scolaire et de l'inclusion voit le jour dans les années 1970. On retrouve, à l'origine de ce mouvement, le constat de l'inefficacité des classes de perfectionnement vis-à-vis de la réussite des élèves en difficulté. L'intégration scolaire entraîne la fermeture de certaines écoles spéciales : les élèves à besoins éducatifs particuliers

sont intégrés physiquement à l'école ordinaire, dans des classes ordinaires ou dans des classes spécialisées (Saint-Laurent, 2008). La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005, se substitue à la loi du 30 juin 1975. Elle pose le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire, ainsi que le droit à un parcours scolaire continu et adapté. Elle pose l'obligation de tout enfant handicapé de s'inscrire dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile. C'est aussi la première fois qu'est défini le terme « handicap » :

Art. L. 114. - Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.¹

Krotenberg et Lambert (2012) ajoutent également que cette loi inclut le handicap psychique dans la définition du handicap. De plus, elle garantit aux personnes en situation de handicap la compensation de leur handicap, celle-ci consiste à répondre à leurs besoins dans tous les domaines de la vie quotidienne. Elle leur assure également la participation à la vie sociale grâce à une politique d'accessibilité des lieux et des événements. A l'école, cette accessibilité se traduit notamment par des aménagements matériels.

Comme le rappelle Valérie Löchen (2018), la loi du 11 février 2005 induit plusieurs obligations :

- Scolariser, le plus souvent possible, les élèves en situation de handicap en milieu ordinaire.
- Associer les parents à l'élaboration du PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation).
- Assurer une continuité scolaire adapté aux besoins de l'élève.
- Garantir l'égalité des chances.

¹République Française, Légifrance. LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et la citoyenneté des personnes handicapées. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647>/Page consultée le 20-11-2022.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, pose pour la première fois le terme d'inclusion scolaire. L'école « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. ».² L'École française passe donc de l'intégration à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'inclusion implique un sentiment d'appartenance de l'élève au groupe classe. Elle nécessite la mise en place d'adaptations pédagogiques qui passent par une différenciation de l'enseignement (Lise Saint-Laurent, 2008). Ce n'est plus à l'élève de s'adapter à l'école dans laquelle il est scolarisé, mais c'est au contraire au système éducatif de se rendre accessible pour l'accueillir et assurer ainsi l'égalité des chances entre tous (Krotenberg et Lambert, 2012).

2. Les démarches coopératives

2.1 La pédagogie de projet

La pédagogie de projet, dont nous donnerons une définition précise et scientifique dans le cadre théorique, est soutenue depuis plusieurs années déjà par l'Éducation nationale. En effet, la loi d'orientation de 1989 donne une dimension obligatoire aux projets d'établissement. Cette volonté institutionnelle est également présente dans le second degré. Même si cette étude porte sur l'élémentaire, nous pouvons noter que le Bulletin Officiel des classes de quatrième et de troisième technologique incite les établissements à mener des projets pédagogiques en coopération. De plus, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation met en avant l'importance des projets qui entrent dans une dynamique d'utilité sociale (Bordalo et Ginestet, 2006).

2.2 Le conseil d'élèves

Le conseil d'élèves, qui sera également traité dans le cadre théorique, est défini comme :

²Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618> Page consultée le 30-11-2022.

Une instance de concertation et de décision qui réunit régulièrement tous les élèves d'une classe et leur enseignant pour traiter démocratiquement des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, et pour élaborer des projets pédagogiques et éducatifs.³

A travers cette définition issue du site Eduscol, nous remarquons que le conseil d'élèves est un dispositif soutenu par l'Education nationale, nous pouvons même dire qu'il est incité puisqu'il permet d'installer entre les élèves « un espace de débat, d'expression libre, de suggestion, de décision sur des projets et événements en relation avec la vie de leur classe ou avec l'actualité » (Eduscol, 2015).

Les démarches coopératives, qui tendent à enseigner autrement, sont donc encouragées et soutenues par l'Institution, comme le montrent les quelques documents officiels évoqués. Ainsi, cela met en avant l'utilité, voire la nécessité, de les mettre en place au sein des classes ordinaires afin de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et d'inclure tous les élèves au sein d'un projet commun.

³Document Eduscol (2015), « *Le conseil d'élèves* » en groupe classe à l'élémentaire ou au collège. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/37595/download> Page consultée le 15-12-2022.

II. Le cadre théorique

1. Les difficultés comportementales

1.1 Définition

Le sujet de ce mémoire portant sur les élèves en difficultés comportementales, il est important de définir ce que sont les difficultés comportementales afin de mieux comprendre les enjeux de cette étude. Scolariser les enfants présentant des difficultés comportementales est un défi pour les enseignants puisqu'ils sont difficiles à gérer, à comprendre, et par conséquent à aider. Les difficultés comportementales ne s'expriment pas de la même manière chez tous les élèves : certains dispositifs peuvent donc fonctionner chez les uns mais pas chez les autres. Néanmoins, les études mettent en avant le fait que la personnalité de l'élève a un impact sur son comportement. De plus, les élèves en difficultés comportementales sont les premiers à souffrir de ce qu'ils ressentent, notamment car ils sont rejetés par les autres élèves à cause de leur comportement instable, pouvant aller jusqu'à l'agressivité ou la violence (Louis et Ramond, 2010).

Dans leur ouvrage, Gaudreau et Nadeau (2015) donnent la définition des problèmes de comportement dans le milieu scolaire québécois. Ils sont définis en fonction de plusieurs critères :

- **Leur fréquence** : les comportements inappropriés et inadéquats dans le cadre scolaire sont répétitifs.
- **Leur durée** : ces comportements sont présents sur le long terme.
- **Leur intensité** : ce critère repose sur les conséquences qu'ont ces comportements inappropriés.
- **Leur constance** : ils sont présents dans tous les aspects de la vie de l'élève, pas seulement à l'école.

Louis et Ramond définissent également ceux que l'on appelle les élèves PDC, c'est-à-dire les élèves présentant des difficultés de comportement (Gaudreau et Nadeau, 2015). Sous l'appellation « les élèves qui dérangent », Louis et Ramond (2010) rappellent qu'il n'est pas question de troubles diagnostiqués et spécifiques, mais d'une inadéquation entre le comportement de l'élève et les attentes scolaires. L'élève ayant des difficultés

comportementales est contre l'école, il « se positionne lui-même hors du système » (p.1). Ne souffrant pas de troubles, il est « celui qui, tout en ayant les capacités et les potentiels pour vivre pleinement sa scolarité, se place face à l'Ecole pour la questionner » (p.2). Les élèves PDC ne rejettent donc pas l'institution scolaire ni les savoirs, mais les comportements qu'ils mobilisent en font un public difficile à appréhender pour les enseignants. Ils portent en eux un paramètre comportemental qu'il est nécessaire de prendre en compte afin de les inclure à la classe, tout en admettant l'incertitude qui plane autour d'eux.

L'école se fonde sur des diagnostics pour scolariser les élèves en situation de handicap. Or, pour les élèves présentant des difficultés comportementales, il n'existe pas de diagnostic : ces difficultés n'entrent dans aucune classification, ce qui déconcerte. Les deux auteurs le rappellent d'ailleurs : « ils ne sont pas de l'Ecole qui répertorie, classe et range dans des catégories » (p.4). Nous pouvons donc dire que les élèves PDC « dérangent » car ils n'entrent dans aucune catégorie. Par ailleurs, Louis et Ramond (2010) se sont attachés à répertorier les différents profils d'élèves pouvant présenter des difficultés comportementales. Ils distinguent donc :

- *L'élève hypersensible* : créatif et montrant beaucoup de compassion, cet élève est capricieux et exigeant envers lui-même et les autres. Il peut montrer des réactions excessives par rapport à la situation vécue.
- *L'élève réfractaire* : autoritaire, il affirme son identité par son refus.
- *L'élève actif-agressif* : il fait preuve de violence, de provocation, est coléreux et ne prend pas les autres en considération.
- *L'élève provocateur* : cet élève refuse de communiquer avec les autres et d'obéir à une règle ou une consigne donnée.
- *L'élève indiscipliné* : ses transgressions perturbent le bon déroulement des apprentissages car son comportement est inadéquat avec le milieu scolaire. Il remet constamment en cause les règles de vie de la classe.
- *L'élève insolent* : il transgresse, lui aussi, les règles de la classe et montre une difficulté à trouver sa place.
- *L'élève coléreux* : ne réussissant pas à exprimer ce qu'il ressent, la colère est sans doute son seul moyen d'expression.

Ainsi, par la particularité des difficultés dont ils souffrent, les élèves présentant des difficultés comportementales sont un enjeu d'inclusion pour l'école ordinaire. Déstabilisants

pour les uns, dérangeants pour les autres, ils ne correspondent à aucune classification existante et amènent donc les enseignants à réfléchir à des dispositifs permettant de les accueillir en classe ordinaire dans les meilleures conditions possibles – pour eux comme pour les autres élèves. D’autant plus que ces élèves présentent plus de risque de décrochage scolaire par rapport aux autres élèves, que ces derniers présentent des besoins éducatifs particuliers ou non.

Mais quelles sont les causes des difficultés comportementales ? Pourquoi surviennent-elles chez certains élèves et pas chez d’autres ?

1.2 Les causes

Pour expliquer les raisons d’apparition des difficultés comportementales, Louis et Ramond (2010) remontent à la toute petite enfance. En effet, à cette période-là de la vie de l’enfant, les connexions neuronales se forment grâce aux stimulations du milieu dans lequel évolue l’enfant. La « disposition tempéramentale » (p.10) va alors se créer : c’est la manière qu’a l’enfant de réagir et de se comporter dans le milieu. Cette disposition associée à l’éducation reçue, permettent de former le caractère. Le tempérament et le caractère de l’enfant sont donc construits par le milieu dans lequel il grandit. Néanmoins, ils ne le conditionnent pas pour autant : ils évoluent et sont changeants, ils ne figent donc pas l’enfant dans un caractère immuable. La disposition tempéramentale de l’enfant ne le détermine pas. Les difficultés comportementales peuvent donc s’expliquer par l’environnement familial dans lequel évolue l’enfant, puisque celui-ci va adapter son comportement en fonction des interactions qu’il a avec son milieu. Ainsi, si son caractère conduit à des conséquences négatives, il va être capable de l’adapter. Au contraire, s’il n’y a pas de conséquences négatives à son comportement, même si celui-ci est inadéquat, il ne procédera à aucun ajustement.

Gaudreau et Nadeau (2015) affirment également que les difficultés comportementales ont pour cause l’environnement familial dans lequel évolue l’enfant. Elles trouvent donc leur origine dans des facteurs environnementaux : elles sont causées, encouragées, renforcées par le milieu de vie de l’enfant.

Un autre point est également soulevé par Louis et Ramond (2010). En effet, les difficultés comportementales peuvent traduire un deuil que l'enfant n'a pas fait : celui de l'enfant qu'il a été et qu'il n'est désormais plus. Les comportements inappropriés seraient alors un moyen, pour l'enfant, de chercher à affirmer celui qu'il est en train de devenir. L'enfant s'oppose donc aux autres et à lui-même pour se construire, et ce phénomène de recherche d'identité se fait à travers l'apparition de difficultés comportementales.

1.3 Les troubles du comportement

1.3.1 Définition

Afin de comprendre les enjeux de ce mémoire, il est nécessaire de distinguer dès à présent les difficultés comportementales des troubles du comportement. En effet, même si le terme « difficultés comportementales » peut englober les troubles du comportement, ce n'est pas toujours le cas, la principale différence résidant dans le fait que ces derniers sont diagnostiquables d'un point de vue médical, ce qui n'est pas le cas des difficultés comportementales. Saint-Laurent (2008) considère que les troubles du comportement concernent les « comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis plusieurs années » (p.98). La convention collective des enseignants du Québec définit les troubles du comportement légers ou modérés. Ainsi, un élève est atteint de troubles du comportement lorsqu'il présente des comportements sur-réactifs par rapport à l'environnement, il fait alors preuve d'une agressivité, en parole et en acte, démesurée par rapport à l'évènement vécu. L'élève avec troubles du comportement présente également des comportements sous-réactifs par rapport à l'environnement : il a une peur excessive des imprévus, de l'inconnu.

Krotenberg et Lambert (2012) différencient les troubles du comportement des difficultés comportementales en indiquant que les premiers sont continus dans le temps. L'enfant présente ces troubles dans tous les aspects de sa vie, et pas seulement dans le cadre scolaire. De plus, ils sont tellement intériorisés qu'ils deviennent finalement un mode de fonctionnement habituel pour l'enfant. Ils définissent donc les troubles du comportement comme des « comportements répétitifs et persistants socialement inadéquats et mettant en danger les droits ou la personne d'autrui ou soi-même » (p.11). Les comportements de ce type

d'élève différent donc des normes d'âge, ils sont en déviance, en décalage, par rapport aux normes comportementales attendues pour leur tranche d'âge.

Saint-Laurent (2008) rappelle également la distinction des troubles du comportement qui est en vigueur dans les écoles québécoises. Ainsi, il existe :

- **Les comportements externalisés** : ils dérangent l'entourage et nuisent à l'élève. Ils se manifestent par une violation des droits des autres et des normes sociales, un refus de l'autorité, mais aussi des agressions physiques et verbales.
- **Les comportements internalisés** : ils nuisent surtout à l'élève. Les enfants en souffrant sont négligés et souvent rejetés par les autres. Ils ont une faible estime d'eux-mêmes et font preuve d'une timidité très importante.

Nous pouvons donc remarquer que les enfants atteints de troubles du comportement n'ont pas les mêmes symptômes, ils ne se manifestent pas de la même manière d'un élève à l'autre, d'où les classifications très diverses et détaillées qui existent sur ce trouble. Dans son ouvrage, Saint-Laurent (2008) parle des travaux de Quay et Peterson (2016) portant sur les troubles du comportement. Ils ont réalisé une liste des différents troubles du comportement que les enseignants peuvent rencontrer au cours de leur carrière :

- **Les troubles de la conduite** : ce sont des comportements persistants et de nature anti-sociaux (agressivité physique et verbale, provocation, refus de l'autorité, ...). Ils nuisent à l'élève et à son entourage et perturbent le bon déroulement des apprentissages.
- **L'agressivité scolarisée** : elle est caractérisée par des faits de harcèlement ou encore de vol commis en groupe.
- **Les problèmes d'attention et d'immaturité** : l'enfant rencontre des difficultés pour rester concentré sur une tâche, il manque de persévérance et abandonne facilement.
- **L'anxiété-retrait** : l'enfant est atteint de dépression, d'hypersensibilité, d'une crainte constante ainsi que d'une faible estime de soi.
- **Le comportement psychotique** : il appartient aux troubles envahissants du comportement et s'exprime notamment par des hallucinations.
- **Hyperactivité** : l'agitation de l'élève entrave ses apprentissages et ceux des autres puisqu'il n'est pas en mesure de contrôler ses impulsions.

Cette classification est l'une des plus reconnues en éducation et n'est pas excluante : un enfant peut montrer des symptômes caractéristiques de plusieurs catégories.

Ainsi, les élèves souffrant de troubles du comportement sont très différents les uns des autres, comme tendent à le montrer les différentes classifications mises en œuvre, notamment dans le monde scolaire. Cependant, les études font état de points communs comme des difficultés d'apprentissage, un rejet social, mais aussi des lacunes sur le plan cognitif. En effet, les enfants atteints de troubles du comportement n'ont pas les compétences sociales et psychosociales nécessaires pour adopter un comportement adéquat. De plus, ils ont une perception faussée des comportements d'autrui, ils perçoivent de l'agressivité dans des comportements anodins. Cette perception biaisée les pousse donc à adopter des comportements agressifs, sans prendre en compte les conséquences de leurs actes (Saint-Laurent, 2008). L'élève « instable », comme le qualifient Louis et Ramond, n'a pas ou peu accès à l'émotionnel, il agit donc pour rencontrer une résistance. Pour être diagnostiqués, les troubles du comportement doivent altérer le fonctionnement scolaire, social ou professionnel de manière significative (Krotenberg et Lambert, 2012).

1.3.2 Les facteurs

Comme pour les difficultés comportementales, certains facteurs favorisent l'apparition de troubles du comportement chez l'enfant. Krotenberg et Lambert (2012) rappellent qu'il n'existe pas un seul facteur qui pourrait expliquer à lui seul la présence de troubles du comportement chez un individu. Les facteurs génétiques, biologiques et neurobiologiques peuvent être écartés : les troubles du comportement ne sont pas génétiques. En nous basant sur l'ouvrage de Saint-Laurent (2008), nous pouvons alors nous concentrer sur les facteurs environnementaux.

Les facteurs environnementaux ont une influence sur le développement psychosocial de l'enfant. La famille et l'école ont l'influence la plus directe sur son développement affectif, son comportement et ses relations avec les autres. Ces éléments sont grandement influencés par la relation qu'entretient l'enfant avec ses parents. Ainsi, lorsque le parent n'est pas présent pour l'enfant ou le rejette, ce dernier n'est pas en mesure de gérer ses émotions et vit donc un développement affectif insécurisant. Krotenberg et Lambert (2012) mettent en avant l'impact des carences affectives et éducatives dans les manifestations et l'évolution des troubles du

comportement. Les carences éducatives sont traduites par des difficultés à établir des limites à l'enfant, une absence d'autorité, d'échanges et de stimulations au sein du cercle familial. Un enfant souffrant de carences affectives est rejeté par son environnement familial puisque ses parents sont incapables de lui témoigner de l'affection. Il subit donc des violences symboliques (cris, froideur, négativité, ...). Ces carences éducatives et affectives entraînent une difficulté des enfants à respecter les règles et l'autorité. Les facteurs de risque identifiés par les auteurs sont donc les suivants : attachement insécurisant, peu de gestes affectifs, pas de soutien familial, comportements antisociaux des parents, conflits familiaux...

1.3.3 Les types les plus fréquents en primaire

Dans le cadre de ce mémoire portant sur les élèves ayant des difficultés comportementales en élémentaire, il est possible, grâce à des études sur le sujet, de déterminer quels sont les types de troubles du comportement les plus fréquents en primaire. Voici donc ceux auxquels les enseignants sont les plus amenés à être confrontés :

- *L'hyperactivité* : l'élève agit impulsivement, il bouge constamment et est dans une forme de rejet social, il est aussi distrait et très désorganisé. Selon Krotenberg et Lambert (2012), l'hyperactivité entrave la vie familiale et sociale de l'enfant et empêche le bon déroulement de sa scolarité.
- *Les troubles de la conduite et l'agressivité* : l'individu commet des actes violents envers lui-même, les autres et les biens. Ces actes sont répétitifs. Il viole les droits d'autrui et les règles sociales, il refuse l'autorité et s'oppose à l'adulte (Krotenberg et Lambert, 2012).

Ce dernier trouble se décline en deux aspects : le trouble manifeste et le trouble caché. Le premier correspond à des comportements ouvertement agressifs et antisociaux, le second à un comportement antisocial qui s'exprime à l'insu des autres.

1.3.4 Prendre en charge un élève avec troubles du comportement

Nous l'avons vu, les élèves avec troubles du comportement sont sans doute ceux auxquels il est le plus difficile d'enseigner. Il est primordial pour l'enseignant d'apprendre à l'élève à mettre en place des comportements adaptés à la situation et cela passe par plusieurs dispositifs existants et qui fonctionnent pour canaliser les élèves atteints de troubles du comportement. Tous les élèves n'ont pas les mêmes symptômes, d'où l'intérêt de varier les méthodes pédagogiques et de les adapter aux profils des élèves. Selon Saint-Laurent (2008), l'école est le lieu privilégié pour aider les élèves avec troubles du comportement. Des dispositifs sont donc à mettre en place en classe, car c'est le lieu où l'élève passe la plus grande partie de son temps. Il est très important que l'élève soit encadré par des comportements sociaux adaptés aux normes et aux règles de vie. Les comportements antisociaux de l'élève doivent être sanctionnés par la classe au complet et ne doivent pas être encouragés. Être entouré de comportements socialement conformes et acceptables permet à l'élève avec des difficultés comportementales d'apprendre, peu à peu, à remplacer ses comportements agressifs par des comportements adaptés aux situations rencontrées.

Krotenberg et Lambert (2012) établissent plusieurs procédés à mettre en œuvre pour prendre en charge un élève atteint de troubles du comportement, dans un cadre structurant. L'élève doit pouvoir bénéficier d'une personne référente, c'est-à-dire de quelqu'un qui veille à la mise en œuvre des décisions prises pour l'élève en ce qui concerne son parcours scolaire, et qui doit être différent de l'enseignant. Il est aussi important de mobiliser une équipe de suivi de scolarisation pour faire le point : elle réunit, au moins une fois par an, l'enseignant référent, les parents de l'élève et l'équipe pédagogique. Il est également de la responsabilité des parents de saisir la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) afin d'établir une compensation pour l'élève. Le Service d'Education Spécialisé et de Soins à Domicile (SESSAD) prend également en charge l'enfant, notamment avec des interventions thérapeutiques visant son bien-être. Ces interventions peuvent avoir lieu à l'école. Louis et Ramond (2010) rappellent l'importance d'assurer une cohésion et une coopération au sein de l'équipe éducative : la scolarisation d'un enfant avec des troubles du comportement ne dépend pas d'un seul enseignant, mais de toute l'équipe éducative.

1.4 Les manifestations des difficultés comportementales et des troubles du comportement dans le milieu scolaire

Après avoir défini les difficultés comportementales et les troubles du comportement, il est légitime de se demander quelles en sont les manifestations dans le cadre scolaire. Krotenberg et Lambert (2012) expliquent que les élèves souffrant de difficultés comportementales et de troubles du comportement rencontrent des difficultés scolaires, ils sont en retard par rapport aux autres enfants du même âge et développent donc une faible estime d'eux-mêmes. Souvent rejetés par les autres élèves, ils développent de l'agressivité et supportent mal la frustration.

Rencontrant des difficultés scolaires et d'intégration au groupe classe, ces élèves vivent moins de situation de réussite que les autres et, par conséquent, participent moins à la vie de la classe et aux activités proposées, pour ne pas vivre un nouvel échec. Des relations conflictuelles avec l'enseignant apparaissent souvent : les élèves PDC considèrent que l'enseignant est moins juste avec eux qu'avec les autres élèves. Ils ressentent donc, quotidiennement, une impression d'injustice à leur égard, ce qui contribue à renforcer leurs comportements antisociaux (Bernier, Gaudreau et Massé, 2021).

1.5 Comment accueillir un élève ayant des difficultés comportementales ?

Les élèves PDC font sans doute partie des élèves les plus difficiles à prendre en charge, comme le rappellent Bernier, Gaudreau et Massé (2021). Ainsi, une gestion de classe positive est essentielle pour accueillir ces élèves dans les meilleures conditions possibles. En effet, elle permet de les mettre en situation de réussite et donc de leur faire vivre des expériences positives. Elle améliore leur qualité de vie et celles des autres élèves et favorise leur intégration au groupe classe. Il est aussi primordial d'écouter ces élèves : il faut favoriser le dialogue afin de les laisser exprimer ce qu'ils ressentent, autrement que par l'agressivité ou la violence.

Les auteurs ont mené une étude sur les perceptions des élèves PDC, c'est-à-dire leur point de vue sur les pratiques enseignantes et leur efficacité dans la gestion des comportements. Cette étude montre que les élèves qui se sentent soutenus par leur enseignant ont davantage tendance à renforcer les comportements positifs et à développer une bonne relation avec l'enseignant et le groupe classe. Il est donc essentiel de valoriser les élèves en difficultés

comportementales pour mettre en place un climat de classe favorable aux apprentissages et au bien-être de tous. De plus, l'enseignant doit être juste : les règles doivent être cohérentes et être les mêmes pour tous. Prendre en compte un élève PDC inclut également une bienveillance, un respect et une compréhension de l'autre. Accueillir un élève présentant des difficultés comportementales ou des troubles du comportement passe donc par :

- Une bonne gestion des ressources disponibles.
- Des attentes, des règles de vie et des consignes clairement définies.
- Un maintien de l'engagement de l'élève dans les activités et au sein de la classe.
- Une bonne gestion des écarts de conduite.

Pour ce dernier point, Louis et Ramond (2010) indiquent que l'enseignant doit systématiquement et immédiatement sanctionner un comportement inapproprié. En effet, malgré les précautions prises par l'enseignant, il est fort probable qu'une « crise » survienne. Dès lors, il est important de savoir prendre en charge l'élève en difficultés comportementales lorsqu'il est en crise, notamment en lui permettant de s'isoler dans un lieu préalablement défini comme un « sas de décompression ». Ce lieu peut être situé dans la classe ou dans un autre endroit de l'établissement. Ensuite, il est essentiel de comprendre ce qui a pu la déclencher et d'avoir, une fois l'élève calmé, un entretien avec lui afin qu'il puisse exprimer ce qu'il ressent. Le plus important est d'avoir un dialogue avec lui sur les causes de ce comportement, puis de le faire réfléchir sur ses conséquences et sur un comportement alternatif qu'il pourrait mettre en place si une telle situation venait à se reproduire. L'enseignant ne doit en aucun cas stigmatiser le comportement de l'élève, mais il doit exprimer sa réprobation et rappeler l'importance du respect de soi et des autres. C'est donc à l'élève de réfléchir sur son comportement et sur les manières dont il pourrait le modifier, tout en proposant une forme de réparation possible pour compenser les conséquences de son comportement.

Ainsi, les auteurs définissent quatre étapes pour résoudre une situation de crise face à un élève ayant des difficultés comportementales :

1. Mener une réflexion sur les types de comportement inadaptés que l'élève est susceptible de mobiliser.
2. Définir la gravité de ces comportements et leurs conséquences.
3. Etablir des sanctions éducatives pour chacun de ces comportements.

4. Appliquer les sanctions préalablement définies avec l'élève.

La sanction ne doit pas porter sur le comportement lui-même, elle doit mettre l'accent sur les conséquences de ce comportement pour l'élève et la classe.

Après avoir défini ce que sont les difficultés comportementales et les troubles du comportement, leurs causes, leurs manifestations mais aussi la manière de prendre en charge un élève ayant des difficultés comportementales, il est essentiel de définir ce qu'est le sentiment d'appartenance.

2. Le sentiment d'appartenance

2.1 Définition

Ce mémoire s'intéressant au sentiment d'appartenance chez les élèves avec difficultés comportementales et/ou troubles du comportement, il est important de définir la notion de sentiment d'appartenance au regard d'études scientifiques menées sur le sujet.

Les chercheurs en psychologie considèrent que les êtres humains sont des êtres complexes puisque tous dotés d'un corps et d'un esprit unique. Néanmoins, le sentiment d'appartenance est universel : tous les individus ressentent le besoin de se rapprocher de leurs pairs et d'entretenir des relations sociales. Ce sentiment d'appartenance peut, par ailleurs, être défini comme une identification au groupe, que l'on ait choisi de l'intégrer ou non. Cette identité sociale passe par l'adoption des valeurs, des normes et des habitudes dudit groupe. Ainsi, le sentiment d'appartenance comprend des caractéristiques cognitives et affectives et est composé de deux attributs définitionnels : *valued involvement* et *fit*. Le premier établit que le sentiment d'appartenance c'est l'expérience d'être valorisé par les autres. Le second montre que l'individu harmonise ses caractéristiques pour s'adapter à son environnement (au groupe) et lui plaire (St-Armand, 2015).

Liébert (2015) différencie les appartenances primaires des appartenances secondaires. Les appartenances primaires s'imposent à l'individu puisqu'elles dépendent du genre, de la famille et de la patrie. On ne peut donc pas s'en défaire, au risque de subir des dommages identitaires. La famille permet la formation de l'identité individuelle et la transmission

intergénérationnelle, elle est donc essentielle pour le développement du sentiment d'appartenance chez l'individu. Les appartenances secondaires sont construites et choisies par la personne. Elles contribuent, en plus des appartenances primaires, à définir son identité et son intégration à la société. Liébert considère qu'une famille « c'est ce qui fabrique une appartenance de base sur laquelle vont se greffer d'autres réseaux d'appartenance. ».

En outre, St-Armand (2015) rappelle qu'il existe différents termes pour désigner le concept d'appartenance. En effet, nous pouvons parler d'appartenance, de climat d'appartenance ou encore de sentiment d'appartenance. En s'appuyant sur les travaux de Goodnow (1993), St-Armand a établi une définition de ce qu'il appelle le sentiment d'appartenance à l'école : « Le sentiment d'appartenance en milieu scolaire renvoie à un sentiment d'acceptation, de valorisation, d'inclusion, d'encouragement et d'harmonie au sein du groupe » (p.16). Ses études l'ont, par ailleurs, amené à considérer que le sentiment d'appartenance contribue à la persévérance et à la participation du jeune à l'école et son absence est un facteur de risque de décrochage scolaire. De plus, le climat d'appartenance des élèves dépend des relations symétriques et asymétriques. La qualité des relations symétriques concerne les relations entre les élèves ; les relations asymétriques sont définies par les relations élève-enseignant. Ainsi, le sentiment d'appartenance à l'école se développe lorsque les élèves ont construit des relations solides entre eux, mais également avec les adultes qui les entourent. Le sentiment d'appartenance est donc une quête d'affiliation à un groupe qui se construit graduellement : l'individu doit choisir un groupe auquel il souhaite appartenir, tout en décidant de s'engager de manière positive au sein de ce groupe.

St-Armand différencie alors deux grandes dimensions du sentiment d'appartenance :

- D'une part, on trouve la qualité du lien avec l'établissement scolaire.
- D'autre part, il y a l'importance d'établir des relations chaleureuses entre les membres de l'établissement.

Ces dimensions vont permettre de développer un sentiment d'appartenance qui se traduit par une implication de tous dans les activités de l'école, ainsi qu'un attachement et une confiance envers l'établissement.

2.2 La pyramide de Maslow

En 1970, Maslow élabore sa célèbre pyramide qui illustre la théorie hiérarchique de la motivation : il place l'appartenance comme l'un des besoins essentiels de l'être humain, puisqu'il contribue à son bien-être (St-Armand, 2015).

Voici la pyramide de Maslow⁴, que nous allons étudier afin de mieux comprendre le sentiment d'appartenance :

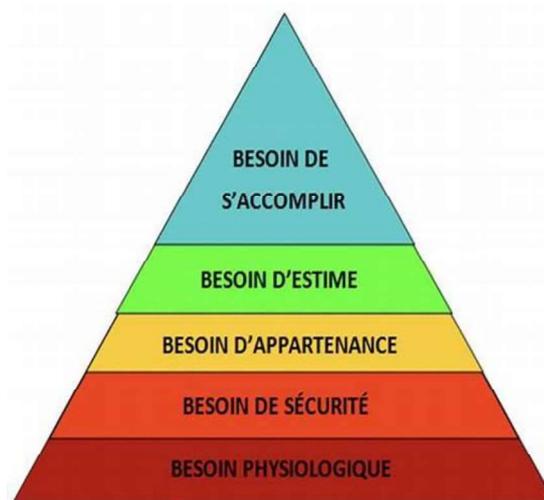


Figure 1 : La Pyramide de Maslow

Maslow donne cinq besoins essentiels qu'un individu doit satisfaire afin de s'accomplir.

Lorsque les premiers besoins à l'origine de la pyramide sont satisfaits, l'individu cherche naturellement à satisfaire les besoins supérieurs. Il identifie donc :

- **Les besoins physiologiques** : manger, respirer, dormir, boire...
- **Les besoins de sécurité** : protection, lois, ordre, stabilité...
- **Les besoins d'appartenance** : amitié, intimité, famille, amour...

⁴Figure 1 : La Pyramide de Maslow. Repérée à [la pyramide de Maslow - Bing images](#) Page consultée le 19-02-2023.

- **Les besoins d'estime** : succès, confiance envers les autres, développement des compétences...
- **Les besoins d'accomplissement** : c'est, selon Maslow, le besoin le plus important, celui que les individus doivent assouvir pour accéder au bien-être. Il comprend notamment la créativité, l'exploitation des talents, des capacités, des potentialités...

Comme l'explique St-Armand (2015), Maslow définit le sentiment d'appartenance comme lié à l'environnement. Pour lui, « les besoins de sécurité, d'appartenance, de relations amoureuses et de respect peuvent être satisfaits seulement par les autres ; c'est donc faire état d'une dépendance considérable envers l'environnement [...] » (p.19).

A partir des travaux de Maslow, qui a classé les besoins des individus en cinq catégories, Egron et Sarazin (2018) différencient deux aspects du sentiment d'appartenance :

- **Une dimension d'acceptation** : c'est le sentiment d'être compris et accepté.
- **Une dimension d'intimité** : le groupe permet un attachement émotionnel de l'individu à ses pairs.

2.3 Mesurer le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance, propre à l'individu et à son ressenti, est difficile à mesurer et n'est pas observable. Pourtant, des instruments permettant de mesurer le sentiment d'appartenance à l'école ont été développés, comme l'explique St-Armand dans sa thèse (2015).

Tout d'abord, il est important de noter que ces instruments reposent sur quatre attributs définitionnels sur lesquels se basent les études menées sur le sentiment d'appartenance :

Attribut 1 : l'élève doit ressentir une émotion positive à l'égard du milieu scolaire. Cet attribut s'attache donc à examiner les attaches affectives de l'élève, ainsi que son sentiment d'utilité au sein de l'établissement et de la classe.

Attribut 2 : l'élève doit entretenir des relations sociales de qualité avec les membres du milieu scolaire. Ce sentiment repose sur l'acceptation, les encouragements, la valorisation de l'élève.

Attribut 3 : l'élève fait preuve d'une forte implication dans les activités de la classe ou celles de l'école.

Attribut 4 : l'élève doit percevoir une certaine synergie (harmonisation), voire même une similarité, avec les membres de son groupe. Les élèves harmonisent leurs désirs et partagent des valeurs communes.

L'instrument de mesure le plus utilisé par les sciences de l'éducation est le PSSM (Psychological Sense of School Membership), élaboré en 1993 par l'Université Tufts de Boston, il apparaît comme le plus complet pour mesurer l'appartenance en milieu scolaire. L'élève remplit un questionnaire composé de dix-huit énoncés qui renvoient aux attributs définitionnels 1, 2 et 4 du sentiment d'appartenance. Plus le score est élevé, plus le sentiment d'appartenance de l'élève est prononcé. Ainsi, il a pour but d'étudier :

- Les émotions positives au sein de l'environnement scolaire,
- La qualité des relations sociales entre les élèves et les enseignants,
- L'harmonisation entre les membres du groupe.

St-Armand (2015) met également en avant le QES (Questionnaire sur l'environnement socioéducatif), qui mesure entre autres le sentiment d'appartenance en milieu scolaire. Il se rapporte aux attributs définitionnels 1 et 4 et comporte des énoncés spécifiques pour mesurer l'appartenance :

- « Je suis fier d'être un élève de cette école »
- « J'aime mon école »
- « Je me sens vraiment à ma place dans cette école »
- « Je préférerais être dans une autre école »
- « Cette école est importante pour moi »

Pour finir, cette thèse présente également le Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) qui permet d'étudier la relation qui existe entre l'environnement d'apprentissage et la motivation chez les élèves.

Ainsi, grâce à différents outils francophones ou traduits dans plusieurs langues, il est possible de mesurer le sentiment d'appartenance des élèves vis-à-vis de leur établissement, de leur classe, de leurs enseignants mais aussi et surtout de leurs camarades.

2.4 Le sentiment d'appartenance chez les élèves avec difficultés comportementales et troubles du comportement

Nous l'avons vu, les élèves souffrant de difficultés comportementales et de troubles du comportement éprouvent de grandes difficultés à développer des relations affectives avec autrui. Ils souffrent de détachement émotionnel et, par conséquent, ne peuvent entretenir des relations sociales et affectives avec leurs pairs ou les adultes les entourant. Leur sentiment d'appartenance est ainsi fragilisé, voire inexistant.

Comme le rappellent Therriault et ses homologues (2019), il existe un lien évident entre la présence de troubles du comportement chez un individu et la qualité des relations d'attachement aux autres. Dans l'enfance, les individus entretiennent une relation de dépendance avec leurs parents, qui sont leurs premières figures d'attachement. A l'adolescence, cette relation se transfère vers les pairs : les individus cherchent donc à s'attacher à un groupe de pairs ayant les mêmes centres d'intérêt qu'eux. Néanmoins, chez les enfants et les adolescents présentant des troubles du comportement, les relations aux parents et aux pairs sont de moins bonnes qualités, ils sont ainsi plus souvent rejetés des interactions sociales. De plus, la présence de troubles du comportement résulte souvent d'une relation de type insécure entre les parents et l'enfant.

Dugravier, Saïas et Guédeney (2006) établissent trois formes principales d'attachement, dont le type insécure :

- **L'attachement de type sécure** : l'enfant a une meilleure estime de lui et demande de l'aide lorsqu'il en ressent le besoin.
- **L'attachement de type insécure** : les enfants souffrant de troubles du comportement ont généralement ce type de relation avec leurs parents. L'enfant cache sa détresse émotionnelle et ne fait pas confiance aux autres.
- **L'attachement de type insécure ambivalent ou résistant** : l'enfant manifeste sa détresse mais résiste à son besoin d'être entouré. Il mêle l'envie de tisser des relations et d'être entouré, à un comportement de rejet.

Ainsi, il est essentiel de développer le sentiment d'appartenance des élèves souffrant de troubles du comportement ou de difficultés comportementales, d'autant plus que son absence est un facteur important de décrochage scolaire.

Pour s'épanouir, l'enfant a besoin de se sentir appartenir au groupe, d'être accepté et aimé. Ainsi, il a besoin d'établir des relations d'attachement et doit se considérer comme membre du groupe.

Dans ce contexte, il existe des moyens de développer le sentiment d'appartenance chez les élèves PDC. Egron et Sarazin (2018) les classent en quatre axes :

Axe 1 : Permettre l'adoption de valeurs, de normes, d'habitudes communes. Cela passe notamment par la mise en place d'activités ritualisées.

Axe 2 : Permettre la compréhension de l'identité sociale. L'élève se sent davantage appartenir lorsqu'il connaît l'ensemble des acteurs de l'école, ainsi que les lieux. Il est donc primordial que les élèves connaissent l'organisation de l'établissement.

Axe 3 : Permettre aux élèves d'exister en ayant une place. L'élève peut, par exemple, réaliser une activité pour l'ensemble de la classe. Il doit s'inscrire dans une histoire et laisser une trace de son passage, afin de développer son sentiment d'appartenance.

Axe 4 : Permettre la réalisation d'un projet. En participant à un projet commun, les élèves s'inscrivent dans un groupe et laissent une trace de leur personnalité, de leur individualité, tout en créant une histoire commune.

Les élèves avec difficultés comportementales ou troubles du comportement présentent donc des difficultés à développer un sentiment d'appartenance au groupe classe. En effet, ils n'entretiennent pas, ou peu, de relations sociales avec leurs pairs et les adultes qui les entourent. Pour tenter d'apporter une réponse à cette problématique qui structure mon mémoire, j'ai formulé des hypothèses mobilisant la pédagogie de projet ainsi que le conseil d'élèves. Ainsi, dans le cadre de mon étude, la partie suivante sera propice à expliciter ce qu'est la pédagogie de projet.

3. La pédagogie de projet

3.1 Histoire de la pédagogie de projet

En 1762, avec son œuvre *Emile ou de l'Education*, Jean-Jacques Rousseau pose les prémisses de ce qui deviendra la pédagogie de projet, à travers des phrases marquantes qui permettront de la définir. En effet, pour lui l'élève doit apprendre des faits, du monde qui l'entoure. Il ne doit pas apprendre parce qu'un enseignant lui a enseigné, mais parce qu'il s'est enseigné à lui-même « Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même » (Rousseau, J-J. (1762). *Emile ou de l'Education*, p.21).

Au XIXe – XXe siècle, les premières expériences relevant de la pédagogie de projet voient le jour, notamment avec la naissance de l'Education Nouvelle. Kerchenstein est considéré comme l'initiateur de la pédagogie du projet-élèves. Ancien instituteur, il fonde sa pratique sur une volonté de développer la « conscience de sa responsabilité » chez les élèves. Il a donc voulu mettre en place une forme de coopération par le travail commun (Huber, 2005).

Comme le montre Huber dans son ouvrage (2005), la pédagogie de projet a de nombreux précurseurs qui se sont appliqués à la théoriser :

Pour John Dewey (1859-1952), l'individu est naturellement pris d'un élan qui le pousse à chercher une haute réalisation personnelle. L'école a donc pour rôle de fournir à l'individu des clefs pour se réaliser et pour se socialiser, puisque l'homme est un être social. Il prône le *learning by doing* (apprendre en faisant) : pour apprendre, l'enfant doit mener des projets qu'il a construits, il doit être acteur de ses apprentissages. Dewey défend, à cette époque, l'apprentissage par l'action. Les apprentissages doivent donc reposer sur un thème de travail, autour duquel sont concentrées toutes les connaissances. Le projet répond au besoin inné d'apprendre, qui habite chaque individu.

Célestin Freinet (1896-1966) découvre l'Education Nouvelle dans les années 1920. Instituteur public dans une classe de campagne, il cherche un moyen de faire participer activement ses élèves à leurs apprentissages. Il organise sa classe en coopérative et tient compte, dans sa pratique, du processus d'apprentissage de l'élève.

Piaget (1896-1980) contribue également à fonder une définition théorique de la pédagogie de projet. Il réfute le modèle traditionnel selon lequel les connaissances sont transmises de quelqu'un qui sait à quelqu'un qui ne sait pas. Pour lui, l'appropriation des connaissances chez les élèves doit passer par une modification du réel : l'individu agit sur les objets, sur le réel, ce qui le modifie. C'est de là que sont issues les connaissances.

Arpin & Capra (2001) mettent en avant l'importance de la théorie fondée par Decroly (1871-1932) dans la définition actuelle de la pédagogie de projet. En effet, Decroly place l'intérêt de l'enfant au centre de sa pédagogie. Par cette pratique, l'enfant s'engage dans des projets qui répondent à ses intérêts. Il défend deux principes, fondateurs de sa pédagogie : accorder une grande importance à la dimension affective présente chez l'enfant et donner du sens à l'enseignement. Pour lui « une connaissance est intégrée lorsque l'individu l'a lui-même découverte et exprimée » (p.5).

3.2 Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?

Nous l'avons vu, de nombreux précurseurs ont théorisé et pratiqué la pédagogie de projet depuis le XVIII^e siècle. Ces différents travaux ont contribué à établir une définition de celle-ci.

Huber (2005) définit la pédagogie de projet comme suit : « Entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux » (p.17). La pédagogie de projet articule ainsi trois aspects, permettant aux élèves de fonder leurs apprentissages : la réalisation, la didactique et la pédagogie. La construction d'un projet repose sur trois étapes, afin d'aboutir à une réalisation concrète : la phase d'élaboration, la phase de réalisation et la phase de communication. C'est cette dernière phase qui fait du projet une production sociale tournée vers l'extérieur.

Le projet est donc tourné vers la production d'une réalisation concrète, d'un produit socialisable destiné à être vu par des personnes extérieures à la classe et/ou à l'école. Ce produit final, ayant une utilité sociale, donne du sens aux apprentissages car les savoirs que les élèves acquièrent sont nécessaires à la réussite du projet. Ils apprennent donc en contexte. En effet, les difficultés rencontrées au cours de l'élaboration du projet permettent aux élèves de mobiliser des savoirs déjà existants ou bien d'en développer de nouveaux, afin de

progresser dans la tâche qu'ils réalisent tous ensemble. Ainsi, « l'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise » (Huber, 2005, p.18).

Huber (2005) parle d'ailleurs de « pédagogie de libération » (p.27). Effectivement, la pédagogie de projet promeut une réalisation collective qui prend en compte les particularités, les besoins et le rythme de chacun des membres participant à ce projet. Par-là, elle donne du sens aux apprentissages, aux savoirs et aux compétences acquises et à acquérir, et considère l'enfant plutôt comme un citoyen que comme un apprenant.

Le projet-élèves est alors considéré comme une stratégie identitaire par Huber (2005). C'est « une stratégie de construction identitaire dont la finalité va au-delà de l'acquisition de nouveaux savoirs et de l'enrichissement de ses représentations mais tend vers une reconnaissance sociale plus large, plus positive, plus valorisante de chaque acteur » (p.35). En effet, l'élève comprend que le projet qu'il mène lui permettra d'obtenir une reconnaissance sociale qui aura un impact positif sur son identité, puisque sa production a une visée d'utilité sociale et un impact sur le milieu et est destinée à un public extérieur à la classe.

3.3 Les démarches de projet selon Philippe Perrenoud

Après avoir consacré une partie de ce mémoire à l'histoire de la pédagogie de projet et à sa définition, il semble important de s'intéresser à la vision de Philippe Perrenoud sur ce dispositif, en s'appuyant sur son ouvrage *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* (1999).

La démarche de projet, comme il la nomme, est entièrement gérée par le groupe-classe et permet la création d'une production concrète. Tous les élèves sont actifs et acteurs de leurs apprentissages car ils développent leurs connaissances, savoirs et savoir-faire au contact des difficultés qu'ils rencontrent pendant l'élaboration de leur production. Les enfants acquièrent donc des compétences scolaires, mais également des compétences liées à la gestion du projet en lui-même. De plus, ce dispositif est un moyen de créer des liens solides entre les différents membres de la classe.

Perrenoud (1999) identifie dix fonctions de la démarche de projet :

- Mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construction des compétences : l'élaboration d'un projet heurte les élèves à des difficultés concrètes, qu'ils doivent surmonter en mobilisant leurs ressources cognitives et les ressources extérieures qui sont à leur disposition.
- Des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires : les élèves deviennent des acteurs sociaux engagés dans des pratiques proches de la vie courante. Ce fonctionnement leur permet de donner du sens aux connaissances acquises. Les savoirs deviennent alors des « outils » et non plus des « objets scolaires ».
- Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes : le projet ouvre les élèves à la découverte de différents mondes sociaux.
- Surmonter les obstacles grâce à de nouveaux apprentissages : les obstacles rencontrés ne peuvent pas être surmontés par un seul individu. Le projet permet donc aux élèves de travailler ensemble et de mettre en commun leurs ressources pour avancer collectivement.
- Provoquer de nouveaux apprentissages : l'apprentissage, dans le cadre de la démarche de projet, se fait par essais-erreurs.
- Identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation : chacun des acteurs du projet peut identifier ses acquis, ses échecs, ses réussites, ses erreurs, et ainsi s'investir en conséquence dans le projet.
- Développer la coopération et l'intelligence collective : la démarche de projet apprend aux élèves à coopérer, puisqu'ils se répartissent les tâches en fonction de leurs compétences propres. La pédagogie de projet est un dispositif essentiel pour assurer une coopération entre les élèves car ils comprennent l'importance du groupe, qui permet d'atteindre des objectifs qu'un individu seul ne pourrait atteindre.
- Prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective : en rencontrant des difficultés, les élèves se heurtent aux autres et construisent donc leur identité. Ils s'identifient aux autres autant qu'ils s'en différencient.
- Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix : selon Perrenoud, la démarche de projet relève d'un double apprentissage. Tout d'abord, elle permet à l'individu d'apprendre l'autonomie par rapport au groupe : grâce à ses compétences, il

reste maître de ses choix pour accomplir certaines tâches. Ensuite, la démarche de projet permet à l'élève d'influencer les décisions collectives en faisant entendre sa voix, afin la production finale lui ressemble et lui permette d'exprimer son individualité.

- Former à la conception et la conduite des règles : les élèves, dans cette démarche, acquièrent des connaissances sur les institutions de décisions collectives et les pratiques pour travailler efficacement.

3.4 Les avantages de la pédagogie de projet à l'école ordinaire

Perrenoud (1999), dans l'explication qu'il donne de la démarche de projet, met en avant ses nombreux avantages dans la construction identitaire des élèves et la construction de leurs apprentissages. Néanmoins, il n'est pas le seul à mettre en avant les bénéfices d'une telle pédagogie.

Pour Arpin et Capra (2001), le projet est un pilier de la gestion de l'hétérogénéité car il s'adapte aux rythmes, aux besoins et aux différences de chacun. De plus, il permet une entraide puisque les élèves apprennent les uns des autres et partagent leurs ressources afin d'atteindre un but commun. La pédagogie de projet est vectrice de coopération puisqu'elle favorise une grande interaction entre les élèves afin de construire les savoirs. De plus, la démarche de projet entraîne une construction identitaire puisque les élèves rencontrent des opinions qui divergent des leurs et, par conséquent, construisent leur identité au contact des autres. En interagissant, les élèves modifient leurs représentations initiales car ils sont confrontés à des points de vue différents, ils accèdent donc à une meilleure compréhension du monde en faisant évoluer leurs représentations. En outre, par les choix qu'ils doivent faire en groupe, ils renforcent leur liberté de penser et de choisir, ce qui contribue à leur construction identitaire et au développement de leur personnalité.

La pédagogie de projet a un impact très fort sur l'image de soi des élèves. En effet, Huber (2005) utilise la métaphore des miroirs. L'image de soi dépend de deux facteurs :

- Le nombre de miroirs qui renvoient aux élèves une image positive d'eux-mêmes et de leur travail, c'est-à-dire le nombre d'acteurs impliqués dans le projet.

- L'intensité du reflet que renvoie chaque miroir. La confiance en soi des élèves dépend du nombre de signaux positifs qui leur sont renvoyés. Plus ils sont nombreux, plus leur estime d'eux-mêmes est renforcée.

Néanmoins, Huber souligne que tous les miroirs n'ont pas la même importance. En effet, il démontre que les personnes ayant l'impact le plus important sur l'image de soi des élèves sont les autres élèves et la direction de l'établissement.

La pédagogie de projet a également des avantages indéniables concernant l'acquisition des savoirs par les élèves. En effet, ils sont acteurs de leurs apprentissages et pleinement engagés dans leur construction, tout en prenant conscience de leur façon d'apprendre : c'est la métacognition. Les savoirs découlent des difficultés rencontrées par les élèves lors de l'élaboration de leur production finale, ils sont donc construits en action ce qui donne du sens aux apprentissages et permet aux élèves de réinvestir leurs connaissances dans des situations extérieures au projet et à l'école (Arpin & Capra, 2001).

Pour Huber (2005), le projet permet d'acquérir différents types de savoirs, qu'il a pris le soin de classer en quatre catégories :

1. **Les savoirs factuels** : ils sont valorisés par l'école et sont transférables, puisque les élèves leur ont donné du sens.
2. **Les savoirs théoriques** : ils relèvent de la métacognition, c'est-à-dire du retour conscient que fait l'élève sur ses apprentissages.
3. **Les savoirs d'action** : ils permettent aux élèves de modifier le réel et d'acquérir une meilleure compréhension du monde.
4. **Les savoir-faire cognitifs** : ils sont à l'origine de l'assimilation des connaissances par les acteurs du projet.

Outre ces avantages liés au développement de différents types de savoirs, la pédagogie de projet agit aussi sur le savoir-être et le savoir-devenir. En effet, elle permet aux élèves d'adopter des comportements sociaux responsables tout en les encourageant à se projeter dans le futur (Huber, 2005).

La démarche de projet agit également sur les conditions d'apprentissage puisqu'elle permet un enrichissement des relations entre les élèves, les enseignants et les savoirs. Les élèves sont pris en compte tels qu'ils sont et développent leur personnalité au contact de leurs pairs. Les enseignants connaissent donc davantage leurs élèves et osent mettre en place des

pratiques nouvelles au sein de leur classe pour faire des élèves des acteurs de leurs apprentissages (Huber, 2005).

Indéniablement, la pédagogie de projet est un tremplin pour les élèves en difficulté. S'adaptant au rythme de chacun, elle leur offre une meilleure gestion du temps et favorise leur confiance en soi puisqu'ils se sentent reconnus et inclus pour ce qu'ils sont, leurs qualités sont exploitées pour mener à bien une production commune à laquelle ils prennent entièrement part.

3.5 Le rôle des enseignants dans la pédagogie de projet

Dans leur ouvrage, Arpin & Capra (2001) porte une attention particulière au rôle des enseignants dans la pédagogie de projet. Le professeur des écoles doit occuper une place de médiateur pour permettre à l'élève de prendre en charge la construction de ses apprentissages et de développer sa métacognition par une prise de conscience de ses connaissances, de ses compétences et de ses stratégies.

Cette démarche de médiation repose sur quatre piliers :

1. Le médiateur doit amener les élèves à verbaliser leurs stratégies, pour favoriser la métacognition.
2. Il est important que l'enseignant interroge les méthodes des élèves.
3. Dans le cadre de la pédagogie de projet, il est essentiel de favoriser et d'encourager les interactions entre les élèves, et pas seulement les interactions élève-enseignant.
4. Soutenir les élèves en difficulté.

Arpin & Capra (2001) font reposer leur réflexion sur les travaux d'autres chercheurs, afin de théoriser le rôle de l'enseignant dans la pédagogie de projet :

Vygotsky considère que c'est au professeur des écoles de donner la possibilité à l'élève d'utiliser ses ressources cognitives et de le guider tout au long du projet, tout en créant un climat propice aux apprentissages. La médiation du professeur des écoles favorise le développement de l'élève et lui permet de s'élever à un niveau intellectuel directement supérieur au sien : c'est la zone proximale de développement.

Pour Bruner, le professeur des écoles joue également le rôle de médiateur. Il permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend grâce à l'étayage.

Feuerstein considère que c'est au médiateur d'adapter son comportement aux élèves. Il les considère ainsi comme des individus à part entière et non pas comme de simples apprenants.

Pour Noisieux, le professeur des écoles doit donner des clefs aux élèves afin qu'ils conscientisent leurs apprentissages, leurs savoirs, leurs démarches... Le médiateur crée les conditions externes permettant l'apprentissage de tous.

L'enseignant qui pratique la pédagogie de projet joue donc un rôle de médiateur : il n'intervient que ponctuellement dans cette démarche et donne des clefs aux élèves pour qu'ils construisent leurs apprentissages en leur donnant du sens grâce à la métacognition. Le professeur des écoles crée les conditions favorables aux apprentissages de tous, en prenant en compte les élèves en tant qu'individus disposant de ressources, plutôt qu'en tant que simples apprenants.

Ainsi, la pédagogie de projet est un dispositif permettant aux élèves de donner du sens aux apprentissages, qu'ils construisent eux-mêmes en partant de l'élaboration d'une production concrète et commune. Permettant une construction identitaire et une coopération entre tous les membres de la classe, ce dispositif est au cœur de mes hypothèses, tout comme le conseil d'élèves.

4. Le conseil d'élèves

4.1 Histoire des conseils d'élèves

Le conseil d'élèves est un dispositif très étudié dont les origines remontent déjà à plusieurs siècles, même s'il a connu des évolutions conséquentes afin de trouver une place dans le milieu scolaire. Dans son ouvrage, Connac (2019) retrace l'histoire de cette instance.

Le terme « conseil » est issu du mot latin *consilium*, ce qui signifie la consultation, la délibération. Au Ier siècle avant J.-C., le lieu où s'exercent les délibérations entre différents membres, considérés comme des experts, est appelé conseil.

Les premiers conseils, nommés Conseils d'Anciens, naissent en Grèce et Rome antiques, en 800 avant J.-C. : ce sont des conseils patriarcaux qui reposent sur l'autorité du père et d'hommes âgés, considérés comme des sages.

Au Moyen-Age, la pratique des Conseils est éloignée de celle qui a cours aujourd'hui. En effet ce ne sont, à cette époque, que des institutions au service du roi. Cette vision est donc éloignée de celle d'un pouvoir égalitaire et partagé. Les conseils ont pour objectif d'assister le roi, de le guider dans ses choix. Ce n'est qu'ensuite que naissent les Conseils Spécialisés qui se tournent vers une répartition des tâches dans un souci d'efficacité.

Néanmoins, les grands penseurs politiques font évoluer les représentations du pouvoir. Ils défendent la nécessité de prendre en considération la volonté commune, c'est-à-dire celle du peuple, dans l'exercice du pouvoir. Les conseils deviennent alors des outils permettant d'asseoir la légitimité du gouvernant.

En 1792, le projet éducatif Condorcet pose les bases de ce qui deviendra le conseil d'élèves. L'école doit former le citoyen et permettre une construction identitaire des élèves, ainsi le Conseil apparaît comme le moyen d'aider les élèves à s'émanciper et à vivre leur citoyenneté, tout en la construisant avec leurs pairs.

Au XIXe siècle, les self-governments naissent dans les pays anglo-saxons, afin d'éduquer les enfants dits « difficiles ». Ce dispositif permet aux élèves de participer au gouvernement de leur école et ainsi de les responsabiliser, tout en favorisant la coopération et l'autonomie. Cette instance novatrice s'inscrit donc dans l'histoire des conseils d'élèves car elle participe aux mêmes enjeux et offre la même possibilité aux élèves : exercer leur citoyenneté.

Les Parlements scolaires en Angleterre sont considérés comme la première expérience d'assemblées démocratiques dans les écoles et datent de 1892. Les décisions, prises par le vote, reposent sur des *suggestion box*, qui recueillent les revendications et les suggestions des élèves. Les décisions concernant l'organisation collective sont prises au Parlement d'école, composé des enseignants et des élèves représentants. Néanmoins, à la différence de certains conseils que l'on retrouve aujourd'hui dans les écoles ordinaires, les problèmes rencontrés ne sont pas résolus en une seule séance. En effet, ils ne le sont qu'à la séance suivante afin de laisser le temps aux élèves d'y réfléchir collectivement.

D'autres expériences pédagogiques ont également été mises en place afin d'éduquer par la socialisation : les Républiques d'Enfants. Elles reposent sur l'autogestion, c'est-à-dire que les

élèves doivent comprendre et intégrer la loi afin de pouvoir l'accepter, la respecter mais aussi la remettre en question.

Freinet est sans doute celui qui a permis la démocratisation des conseils d'élèves dans les milieux scolaires ordinaires. En effet, il prône le conseil coopératif : la classe fonctionne comme une coopérative et le conseil prend donc sa place comme lieu privilégié de discussion et de prises de décision pour l'apprentissage. En 1927, Freinet préconisait « de laisser faire les jeunes, de les laisser organiser librement leur travail et leur vie, afin qu'ils apprennent, non pas seulement à obéir à des ordres inexplicables, mais aussi à se commander » (Connac, 2019). Le conseil vise donc le développement de compétences citoyennes, sociales et psychosociales chez l'enfant.

4.2 Le conseil d'élèves : définition

Le conseil d'élèves est défini par Eduscol comme :

Une instance de concertation et de décision qui réunit régulièrement tous les élèves d'une classe et leur enseignant pour traiter démocratiquement des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, et pour élaborer des projets pédagogiques et éducatifs.⁵

Dispositif permettant l'expression et l'exercice de la citoyenneté des élèves, il répond à des objectifs précis décrits par Connac (2019) :

- Le conseil d'élèves encourage les comportements autonomes et responsables, notamment avec les prises d'initiatives : les élèves sont pleinement impliqués dans les décisions qui les concernent.
- Les élèves sont associés à la gestion d'un cadre. En effet, le conseil d'élèves leur permet d'intégrer et de comprendre davantage les règles de vie de classe grâce à un travail sur la vie collective, tout en construisant un lieu propice aux apprentissages.
- Développer les apprentissages : à travers ce dispositif, les élèves apprennent à argumenter et ainsi à s'exprimer davantage à l'oral.

⁵ Document Eduscol (2015), « *Le conseil d'élèves* » en groupe classe à l'élémentaire ou au collège. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/37595/download> Page consultée le 15-12-2022.

- Eduquer à des relations pacifiques : le conseil d'élèves est l'instance privilégiée pour exprimer ses idées, faire face à une diversité d'opinions, apprendre à verbaliser les problèmes que l'on rencontre mais surtout travailler collectivement à leur résolution. Ainsi, il apaise le climat de classe et les relations entre les élèves, ils se sentent en sécurité et en confiance.
- Organiser le partenariat entre les enseignants et les élèves : la classe est organisée collectivement, les décisions sont prises par tous les membres et pas seulement par l'enseignant.

4.3 Clef de voûte de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury

Fernand Oury a fait du conseil d'élèves la clef de voûte de la pédagogie institutionnelle qu'il a contribué à fonder. Effectivement, le conseil est la clef de voûte des institutions car il est le lieu où les désirs des élèves et les lois de la classe se rencontrent. Ainsi, la mise en place d'une pédagogie institutionnelle ne doit pas, selon Oury, commencer par l'instauration du conseil d'élèves car c'est la nécessité de parler qui amène à l'instauration du conseil. Oury choisit donc de mettre en place des choses, d'attendre qu'elles suscitent des questionnements, puis d'offrir aux élèves un lieu pour libérer leur parole. Alors, le conseil est le « lieu privilégié pour la parole, pour le désir, pour le désir de la parole, pour la mise en paroles du désir ; et faire que parole et désir puissent y rencontrer la loi ».

Dans la pratique de Fernand Oury, le conseil est hebdomadaire et réunit les élèves qui sont installés en cercle. Il existe une parité dans la parole : le président du conseil, le secrétaire et le trésorier sont des participants et non des dirigeants.

Le professeur des écoles occupe un rôle de veillance auprès des élèves, afin d'assurer la continuité du conseil et de protéger les élèves contre la possibilité qu'ils échouent dans l'occupation de leur responsabilité. Le maître dispose d'un droit de veto pour permettre au conseil de continuer à exister mais également pour permettre aux élèves de continuer à exercer leur liberté.

Pour Oury, le conseil est une organisation qui tient compte de la singularité de chacun et qui occupe une double fonction :

- Cette instance permet de donner la parole aux élèves qui la souhaitent. Ils ont alors la possibilité de s'exprimer en répondant à trois thèmes, qui sont les piliers du conseil : la félicitation, la critique et la proposition.
- Le conseil est une instance de décision : il permet aux élèves de voter les règles de classe et en garantit le respect. L'enseignant garde néanmoins un droit de veto lorsque les décisions prises vont à l'encontre de la Loi de la classe.

En effet, la Loi permet au Conseil d'exister donc le Conseil doit garantir le respect des règles de vie de classe pour pouvoir perdurer.

Fernand Oury utilise la métaphore du corps humain pour décrire les différentes fonctions du conseil d'élèves :

- **Première fonction** : le conseil est l'œil du groupe. Il permet de faire un état des lieux de la classe.
- **Deuxième fonction** : il est le cerveau du groupe. Cette dimension s'exprime en deux temps : une analyse de la situation par le groupe-classe et la prise de décision, qui doit être en cohérence avec l'analyse menée préalablement.
- **Troisième fonction** : comme un rein, le conseil doit permettre de mettre en lumière les éléments sujets aux conflits et qui affectent le climat de classe. Le conseil doit permettre une épuration.
- **Quatrième fonction** : le conseil d'élèves est un cœur, il occupe une fonction soignante pour permettre la mise en place d'un climat de classe apaisé et propice aux apprentissages.

Si l'on se réfère à la pédagogie institutionnelle théorisée par Oury, le conseil d'élèves ne doit pas être une instance isolée mais prendre place dans une pédagogie plus vaste, qui fait du conseil d'élèves une clef de voûte permettant une libération de la parole (Bénévent & Mouchet, 2014).

4.4 Les apports du conseil d'élèves en école ordinaire

En école ordinaire, il est de plus en plus fréquent de voir des enseignants mettre en place un conseil d'élèves afin de donner à tous un espace de parole et d'expression de son individualité.

Cette instance, mettant en place une démocratie entre les élèves et leur permettant d'apprendre et d'exercer leur citoyenneté, a de nombreux avantages en école ordinaire comme le montre Connac (2019). Tout d'abord, les élèves ont davantage confiance en eux et en leurs capacités à prendre des décisions collectives et à participer, individuellement, à l'organisation de la classe. De plus, ils expriment leurs convictions et exercent leur liberté individuelle, ce qui leur permet de comprendre le fonctionnement de la vie sociétale et démocratique. Effectivement, en confrontant leurs points de vue, leurs opinions, ils font l'expérience de la démocratie et de la prise de décision grâce aux analyses menées.

Avec le conseil, les élèves développent aussi plusieurs formes d'autonomie (Connac, 2019) :

- **L'autonomie fonctionnelle** : les élèves apprennent à agir par eux-mêmes.
- **L'autonomie morale et juridique** : ils choisissent, ils prennent des décisions collectives.
- **L'autonomie intellectuelle** : en confrontant leurs opinions et en rencontrant une diversité de points de vue, les élèves sont amenés à penser par eux-mêmes, à développer leur propre réflexion et leurs propres arguments pour défendre leurs idées.

III. Problématique et hypothèses

Au regard des notions expliquées et explicitées dans la partie précédente, nous pouvons affirmer qu'il est du devoir de l'enseignant de développer le sentiment d'appartenance au groupe classe chez tous les élèves. Nous l'avons vu, les élèves en difficultés comportementales, ainsi que les élèves atteints de troubles du comportement sont perçus comme ceux auxquels il est le plus difficile d'enseigner, d'autant plus qu'ils sont instables émotionnellement. Il peut donc être légitimement difficile de favoriser le sentiment d'appartenance chez ces élèves.

Ainsi, ma question de recherche est la suivante : comment développer le sentiment d'appartenance au groupe classe des élèves ayant des difficultés comportementales en élémentaire ?

Pour répondre à cette problématique, je mobiliserai deux hypothèses :

Hypothèse 1 : La pédagogie de projet permet de développer le sentiment d'appartenance au groupe classe des élèves ayant des difficultés comportementales.

Hypothèse 2 : Le conseil d'élèves est un dispositif pédagogique permettant de développer le sentiment d'appartenance au groupe-classe chez les élèves présentant des difficultés comportementales.

Deuxième partie : méthodologie de recherche

I. Justification du choix méthodologique

1. Choix de la méthode qualitative

Dans le cadre de ma recherche, j'ai choisi d'opter pour une méthodologie qualitative plutôt que quantitative. En effet, je ne cherche pas à obtenir une multitude de données sur mon sujet, le sentiment d'appartenance chez les élèves avec difficultés comportementales, mais je cherche davantage à recueillir les représentations des enseignants sur les dispositifs qu'ils mettent en place au sein de leur classe, que ce soit le conseil d'élèves ou la pédagogie de projet. Par l'aspect qualitatif, je souhaite appréhender les représentations des enseignants – et des élèves – sur mon sujet. Ainsi, les entretiens menés m'ont permis de comprendre la vision de ce public sur le conseil d'élèves et la pédagogie de projet, d'un point de vue général mais également du point de vue de leurs pratiques enseignantes au cours de leur carrière.

2. Choix des entretiens

La méthodologie retenue pour ce mémoire est celle des entretiens. La question s'est posée de mener une recherche-action, néanmoins cette méthode de recueil de données a été écartée puisqu'il semblait difficile d'observer le sentiment d'appartenance. En effet, il résulte plutôt d'un ressenti, d'une représentation, d'où l'intérêt d'interroger directement les enseignants et les élèves concernés par ma recherche.

De Ketele et Roegiers (2009) donnent une définition permettant de comprendre ce que sont les entretiens dans le cadre d'une recherche :

L'interview est une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont

on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations (p.14).⁶

Les entretiens sont un atout majeur pour le chercheur puisqu'ils permettent de recueillir des informations riches et variées grâce à un échange au cours duquel l'interviewé est amené à livrer ses perceptions et ses représentations sur un sujet. Le point fort des entretiens est l'authenticité : les interviewés répondent directement à la question posée, de manière spontanée et donc authentique, à la différence des questionnaires qui laissent l'opportunité aux enquêtés de réfléchir en amont au sujet, avant de répondre aux questions posées. Ainsi, les entretiens favorisent un contact humain authentique entre l'interviewé et l'interviewer, permettant à ce dernier de travailler sur ses hypothèses sans pour autant chercher à les valider à tout prix et sans écarter systématiquement des questionnements parallèles pouvant survenir au cours de l'échange (Quivy & Campenhoudt, 1995).

De Ketele & Roegiers (2009) rappellent qu'il n'est pas pertinent de s'entretenir avec un seul enseignant à un moment particulier mais qu'il faut plutôt s'entretenir avec plusieurs interviewés, d'où l'intérêt de déterminer préalablement le public et les fins visés par l'étude.

3. Les entretiens semi-directifs

Pour ma recherche, j'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs qui s'appuient sur une grille établie préalablement. Les entretiens sont menés auprès des enseignants mais aussi auprès de leurs élèves présentant des difficultés comportementales. En effet, les professeurs des écoles interrogés m'ont aiguillée vers des élèves présentant des difficultés comportementales.

Les entretiens semi-directifs menés ont pour but de questionner mes hypothèses à travers les représentations des enseignants sur les dispositifs mis en place au cours de leur carrière. Ainsi, l'objectif est de comprendre si le conseil d'élèves et/ou la pédagogie de projet permettent un développement du sentiment d'appartenance chez les élèves avec difficultés comportementales.

⁶ De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (2009). Chapitre 1 : approche générale du recueil d'informations. In De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (Ed). *Méthodologie du recueil d'informations* (pp. 7-30). Bruxelles : De boeck, 4^e édition.

La méthodologie de recueil de données s'est donc portée sur les entretiens semi-directifs car ils permettent à l'interviewer d'interroger le sens que l'enseignant donne à sa pratique, ce qui est davantage pertinent dans le cadre de mon étude qui interroge un sentiment et donc, par définition, quelque chose de difficilement observable. Tout en offrant à l'interviewé un espace de parole relativement libre et ouvert, l'interviewer prévoit des questions à poser dont l'ordre et la formulation peuvent changer. Ainsi, les entretiens semi-directifs mettent en lumière des interprétations, des valeurs, des lectures d'expériences vécues. De plus, il est essentiel que le chercheur, grâce aux questions posées, obtienne des réponses permettant de valider ou non ses hypothèses, d'où l'intérêt de recentrer l'entretien lorsque l'interviewé s'écarte du sujet (Quivy & Campenhoudt, 1995).

4. Les participants au protocole de recherches

Dans le cadre de mon étude, j'ai donc mené des entretiens semi-directifs auprès de plusieurs enseignants. Travaillant sur deux dispositifs différents, le conseil d'élèves et la pédagogie de projet, il est essentiel de recueillir les représentations de plusieurs enseignants sur un même dispositif. Ainsi, j'ai mené des entretiens avec :

- Un enseignant pratiquant la pédagogie de projet et le conseil d'élèves.
- Deux enseignants pratiquant la pédagogie de projet.
- Une enseignante pratiquant le conseil d'élèves.

L'objectif de cette démarche est de rencontrer au minimum deux enseignants pour chaque dispositif, afin de confronter leurs points de vue et d'analyser plusieurs pratiques pour un même dispositif.

Les entretiens semis-directifs ont donc été menés auprès d'enseignants d'école élémentaire ordinaire pratiquant la pédagogie de projet et/ou le conseil d'élèves et ayant, au sein de leur classe, des élèves avec difficultés comportementales. Les enseignants ont été amenés à me parler de leur pratique actuelle ou passée. Concernant la pédagogie de projet, ils ont ainsi pu me parler de projets menés avec d'autres classes au cours de leur carrière.

Les différents enseignants interrogés ont été trouvés grâce aux lieux de stage, mais aussi par le bouche-à-oreille. La prise de contact m'a ensuite permis d'expliquer ma démarche, mon sujet, et l'objectif des entretiens-enseignants et des entretiens-élèves.

Le premier entretien a été mené le mardi 11 avril dans une école élémentaire, et portait sur le conseil d'élèves. Il a duré plus de vingt minutes et concernait une enseignante de cycle 3, en REP. J'ai pris contact avec elle grâce à une connaissance commune lui ayant parlé de mon mémoire. Sa classe et sa pratique professionnelle correspondant à mon sujet, nous avons rapidement défini une date d'entretien afin qu'elle puisse répondre à mes questions sur le conseil d'élèves. L'enseignante m'a laissé l'opportunité de mener, le lundi 26 juin, des entretiens avec trois de ces élèves présentant des difficultés comportementales.

Le deuxième entretien a été mené le lundi 17 avril, avec une enseignante de CP également en REP, qui a pu me parler, pendant une heure, du conseil d'élèves et de la pédagogie de projet. Le mardi 27 juin, j'ai pu interviewer deux élèves de cette classe afin de recueillir leurs perceptions sur le conseil d'élève et le projet mené dans l'année.

Le troisième entretien a été mené le mardi 27 juin 2023. D'une durée de vingt minutes, il m'a permis de recueillir le point de vue d'une enseignante de CM2 en REP, sur la pédagogie de projet. Un entretien a été mené le jeudi 29 juin avec un élève présentant des difficultés comportementales, en présence de l'enseignante afin de le mettre en confiance.

Le quatrième et dernier entretien, datant du jeudi 29 juin, concernait une enseignante de CE1 dédoublé, en REP, qui a mené plusieurs projets au cours de sa carrière, après une reconversion professionnelle. Le jour même, j'ai mené un entretien avec l'un de ses élèves présentant des difficultés comportementales.

5. Les outils

Pour réaliser mes entretiens semi-directifs, j'ai construit deux grilles : une grille destinée aux enseignants et une grille destinée aux élèves.

La première grille concerne les entretiens avec les enseignants, au sujet du conseil d'élèves et/ou de la pédagogie de projet. Elle a pour objectif d'interroger les représentations enseignantes sur ces dispositifs, mais aussi leur vision du sentiment d'appartenance et des élèves avec difficultés comportementales. Cette grille d'entretien est composée de 5 thèmes :

- Les généralités, permettant d'introduire mon sujet. Avant le début de chaque entretien, je rappelle aux enseignants mon étude, mais aussi la garantie de l'anonymat et les modalités d'accès aux données et de conservation de celles-ci dans le cadre de mon

mémoire. C'est à ce moment-là que les enseignants sont amenés à se présenter et à retracer leur parcours professionnel.

- Le deuxième thème concerne les définitions. Les enseignants doivent définir, de manière générale, le conseil d'élèves et la pédagogie de projet, puis en donner les apports et les limites. Cette partie permet de recueillir leurs représentations générales, en dehors de leur pratique professionnelle.
- Ensuite, un temps de l'entretien est consacré à la pratique enseignante des interrogés. Ils peuvent alors librement me parler de la mise en place du/des dispositif(s), de leur rôle en tant qu'enseignant mais surtout de celui des élèves.
- Le troisième thème porte sur le sentiment d'appartenance et notamment sur la définition que les professeurs des écoles peuvent en donner. Des questions plus précises renvoient au sentiment d'appartenance chez les élèves avec difficultés comportementales.
- Pour finir, la dernière partie de l'entretien permet de faire des liens entre les dispositifs, le sentiment d'appartenance et les élèves présentant des difficultés comportementales. Ainsi, il s'agit de recueillir l'opinion des interrogés, au regard de leur pratique enseignante, sur les apports de la pédagogie de projet et du conseil d'élèves chez les élèves PDC. En effet, le questionnaire porte sur une possible évolution du comportement des élèves avec difficultés comportementales avec la mise en place de ces dispositifs.

Une grille d'entretien a également été construite pour les élèves présentant des difficultés comportementales. En effet, le sentiment d'appartenance relevant d'un ressenti, d'une sensation, de quelque chose d'intérieur à soi, il me semblait important de recueillir le sentiment des élèves concernés. Ainsi, j'ai cherché à recueillir leurs opinions sur les dispositifs mis en place dans leur classe mais également leur ressenti au sein du groupe classe.

Cette grille a été construite grâce au QES évoqué par St-Armand (2015) dans sa thèse. Le QES, comme expliqué dans la partie dédiée au sentiment d'appartenance, est un Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif. Il permet de mesurer le sentiment d'appartenance en milieu scolaire. Il l'interroge au regard de plusieurs énoncés, parmi lesquels j'ai retenu les suivants :

- Es-tu fier d'être un élève de cette classe ?
- Est-ce que cette classe est importante pour toi ?

- Préférerais-tu être dans une autre école ?

La grille d'entretien-élève se compose de quatre éléments :

- Dans un premier temps, l'enfant est amené à se présenter.
- Ensuite, à travers plusieurs questions, je recueille ses représentations sur le(s) dispositif(s) mis en place au sein de sa classe.
- Puis, je l'interroge sur la manière dont il se sent dans le groupe classe, grâce aux questionnements issus du QES.
- Pour finir, je cherche à savoir ce qui permet à l'enfant de se sentir bien dans sa classe, le cas échéant.

Troisième partie : résultats et analyses

I. Résultats bruts

1. Retranscription des entretiens

Les retranscriptions des entretiens enseignants et des entretiens élèves se trouvent en annexes.

Annexe 3 : entretien avec l'enseignante 1 sur le conseil d'élèves et entretiens avec les élèves 1, 2 et 3 de cette classe.

Annexe 4 : entretien avec l'enseignante 2 sur le conseil d'élèves et sur la pédagogie de projet et entretiens avec les élèves 1 et 2 de cette classe.

Annexe 5 : entretien avec l'enseignante 3 sur la pédagogie de projet et entretien avec l'élève 1 de cette classe.

Annexe 6 : entretien avec l'enseignante 4 sur la pédagogie de projet et entretien avec l'élève 1 de cette classe.

Pour les retranscriptions, j'ai opté pour le codage suivant :

MH : Maéva Hurel

Interviewée 1, 2, 3 et 4 : respectivement enseignante 1, 2, 3 et 4.

2. Thématiques

Au regard des entretiens menés et des différentes parties des grilles d'entretien enseignants, mes analyses longitudinales et mes analyses transversales porteront sur les thèmes suivants (concernant les enseignants) :

- Définition générale du ou des dispositifs (pédagogie de projet et/ou conseil d'élèves)
- Recueil des expériences personnelles
 - Pratique du ou des dispositifs

- Place de l'enseignant et place des élèves
- Apports et limites
- Le sentiment d'appartenance
 - Définition
 - Les observables
 - Le sentiment d'appartenance chez les élèves PDC
- Les apports du ou des dispositifs pour les élèves PDC

Au regard des entretiens menés et des différentes parties des grilles d'entretien élèves, mes analyses longitudinales et mes analyses transversales porteront sur les thèmes suivants (concernant les élèves) :

- Recueil des avis sur le ou les dispositifs
- Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé
- Les apports du ou des dispositifs pour l'élève

II. Analyse et croisement des données recueillies

Dans cette partie, les données recueillies et présentées dans les analyses longitudinales seront croisées afin de faire émerger les convergences et les divergences des points de vue des interviewées. Cette réflexion sera adossée au cadre théorique.

1. Analyses longitudinales des entretiens enseignants

1.1 Entretien 1

L'entretien 1 (annexe 3) s'est déroulé le mardi 11 avril 2023, avec une enseignante de CM2 dans une école en REP et portait sur le conseil d'élèves. L'interviewée enseigne depuis six ans en classe de CM2 et a enseigné longtemps en CP-CE1. Elle pratique une classe flexible et s'inspire des pédagogies Freinet et Montessori, ainsi que de la pédagogie par le jeu.

Cet entretien enseignant m'a permis, par la suite, de mener des entretiens avec trois élèves présentant des difficultés comportementales (annexe 7).

1.1.1 Thème 1 : Définition générale du ou des dispositifs (pédagogie de projet et/ou conseil d'élèves)

Au regard du thème 1, l'enseignante interrogée définit le conseil coopératif comme un temps d'échanges entre les élèves, qui a lieu toutes les semaines. Pour elle, il doit faire partie d'un dispositif plus large qui prend en compte le bien-être des élèves, afin de favoriser un climat de classe serein.

1.1.2 Thème 2 : Recueil des expériences personnelles

Ce second thème sera divisé en trois sous-thèmes.

Pratique du ou des dispositifs :

L'enseignante place au cœur de sa pratique la formation du citoyen. Le conseil d'élèves intervient alors pour enseigner le respect des règles, le vivre ensemble ainsi que la coopération. Néanmoins, il fait partie d'un dispositif plus vaste, comme le souligne l'enseignante et comme je l'expliquerai dans le sous-thème « apports et limites ».

L'enseignante a longuement parlé de sa pratique professionnelle du conseil d'élèves. Tout au long de la semaine, les élèves sont invités à remplir des coupons « je félicite », « je veux discuter de » ou « j'ai un problème ». Le conseil d'élèves a lieu tous les vendredis soirs et est organisé par le président du conseil. Un assistant est chargé de ramasser tous les coupons et de les lire, tandis que les secrétaires gardent une trace de tout ce qui a été évoqué. Un ensemble de règles régit ce temps dédié aux élèves, règles qui ont été définies par la classe et consignées dans un porte-vue. L'enseignante parle d'un « *protocole* » pour « *cadrer les choses* ».

Le conseil est clos lorsque des solutions ont été trouvées par les élèves aux problèmes énoncés sur les différents coupons. Néanmoins, lorsque les élèves ne trouvent pas de solution car la situation est difficile, l'enseignante demande aux élèves d'y réfléchir chez eux le week-end, notamment avec leurs parents, pour débloquer la situation et ouvrir de nouveau le conseil le lundi matin.

Le conseil d'élèves s'accompagne notamment, pour l'enseignante, d'un apprentissage de l'empathie, essentiel pour trouver des solutions aux problèmes évoqués pendant le conseil. En effet, comme le rappelle l'interviewée, le but est d'aider les élèves qui rencontrent un problème, et non pas les punir.

L'enseignante interrogée pratique le conseil d'élèves depuis une dizaine d'années car elle s'est aperçue que la solution ne devait pas toujours venir de l'adulte. En effet, elle affirme qu'il est plus efficace de laisser les élèves trouver des solutions, ensemble, aux problèmes qu'ils rencontrent. Elle dit d'ailleurs à ses élèves : « *non ce n'est pas mon problème, c'est notre problème. Donc c'est à nous de trouver des solutions et pas des punitions* ».

Place de l'enseignant et place des élèves :

L'enseignante indique que sa place au conseil d'élèves est évolutive. Au début, elle intervient et vote avec les élèves car ils ne connaissent pas le dispositif. Puis, petit à petit, sa présence verbale et physique s'atténue afin que les élèves gèrent eux-mêmes leurs relations. Elle veut qu'ils se responsabilisent par rapport au climat de classe : ils en sont responsables. Au moment de l'entretien, elle affirme qu'elle se trouve désormais au fond de la classe et n'intervient plus du tout lors du conseil.

Les élèves, quant-à-eux, sont acteurs du dispositif, sur le temps du conseil mais aussi tout au long de la semaine grâce aux coupons. Ils prennent la décision d'intervenir et sont responsables du bon déroulement du conseil et du respect des règles. Ils doivent trouver des solutions dans le but d'aider leurs camarades qui se trouvent en difficulté.

Apports et limites :

Le conseil d'élèves concoure au bien-être de l'élève. Ils sont plus calmes et l'enseignante met en avant le fait que cette sérénité est visible dans la cour de récréation « *on n'entend plus parler de lui* », mais aussi dans la classe où les relations entre les élèves sont plus sereines. Pour elle, le conseil d'élèves améliore le climat de classe et d'école.

Néanmoins, quelques limites sont à mettre en avant. Tout d'abord, le risque du conseil coopératif est de se concentrer sur un seul élève perturbateur, au détriment des autres élèves qui auraient, eux aussi, des problèmes à résoudre. De plus, les élèves ne peuvent pas et ne doivent pas endosser certains comportements d'élèves trop violents qui déstabilisent le groupe.

L'enseignante pointe également du doigt une limite intéressante du conseil d'élèves. En effet, il ne doit pas être isolé mais inscrit dans un dispositif plus large prenant en compte le bien-être des élèves, l'apprentissage des compétences psychosociales, le respect, la bienveillance. Le conseil concoure au bien-être des élèves mais ne doit pas être pris comme dispositif unique. Elle affirme que, sans un travail sur les compétences psychosociales, le conseil d'élèves « *n'a pas vraiment de sens* ».

1.1.3 Thème 3 : Le sentiment d'appartenance

Ce troisième thème sera divisé en trois sous-thèmes.

Définition :

L'enseignante définit le sentiment d'appartenance comme l'appartenance au groupe. Pour elle, c'est le fait de se sentir à sa place. Elle dit souvent à ses élèves « *il y a de la place pour tout le monde si chacun reste à sa place* ». Le sentiment d'appartenance est donc une question de place et de légitimité au sein du groupe.

Les observables :

Pour traiter de ce thème portant sur les observables du sentiment d'appartenance, je me suis appuyée sur le QES, évoqué par St-Armand (2015) dans sa thèse. Comme indiqué dans la partie de ce mémoire dédiée au sentiment d'appartenance, le QES est un Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif. Il permet de mesurer le sentiment d'appartenance en milieu scolaire. Certains énoncés présents dans ce document permettent de relever des observables du sentiment d'appartenance, comme : « es-tu fier d'être un élève de cette classe ? », « est-ce que cette classe est importante pour toi ? », « préférerais-tu être dans une autre école ? ».

Ainsi, le sentiment d'appartenance s'exprime verbalement par ce type de phrases et c'est ce que l'on retrouve dans le discours de l'enseignante interrogée. En effet, elle indique qu'elle l'observe dans sa classe avec des propos tels que : « *je me sens bien* », « *cette année c'est bien dans la classe* », « *c'était difficile mais maintenant ça va* ». De plus, l'enseignante prend en compte les retours des parents sur le ressenti des enfants, qui se sentent plus sereins. Le climat de classe apaisé renforce donc le sentiment d'appartenance des élèves, qui expriment clairement leur bien-être.

Les relations entre les élèves ont également leur rôle à jouer dans le sentiment d'appartenance, avec la mise en place de tuteurs et de situations d'entraide. L'enseignante affirme « *je ne suis pas le seul vecteur du savoir* », « *ensemble, on concourt à l'apprentissage de tous* ». Cette coopération mise en place au sein de la classe est un observable du sentiment d'appartenance car les élèves comprennent qu'ils avancent mieux ensemble, lorsque tout le

monde se sent bien et que tout le monde a trouvé sa place. C'est le climat de classe serein et apaisé qui permet le bon fonctionnement de ce système d'entraide.

Pour finir, l'enseignante explique que ses élèves accordent beaucoup d'importance au lieu. Cela est, pour elle, un observable du sentiment d'appartenance. Lorsque les élèves quittent la classe, le matériel est rangé et ils en prennent soin tout au long de l'année. Le respect du lieu montre qu'ils se sentent à leur place dans cet environnement et donc qu'ils se sentent appartenir à cette classe.

Le sentiment d'appartenance chez les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) :

Au sujet du sentiment d'appartenance chez les élèves PDC, l'interviewée indique que ces élèves ont un vécu particulier vis-à-vis de l'école et du regard enseignant. Néanmoins, elle « *efface l'ardoise* » lorsqu'ils arrivent en CM2 afin de leur donner une place au sein du groupe, sans prendre en compte ce qu'elle a pu entendre d'eux les années précédentes.

1.1.4 Thème 4 : Les apports du ou des dispositifs pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC)

L'enseignante interrogée explique qu'au début, la pratique du conseil a dérouté ses élèves présentant des difficultés comportementales. Les difficultés comportementales allant souvent de pair avec les difficultés scolaires, elle explique que le conseil d'élèves n'apporte pas forcément de progrès au niveau des apprentissages mais qu'il permet plus de sérénité, de calme.

Le conseil d'élèves crée une cohésion de groupe car les élèves doivent décider ensemble, toutes les décisions passent par le vote.

De plus, ce dispositif permet de développer le sentiment d'appartenance des élèves PDC car, lorsque les élèves cherchent des solutions aux problèmes rencontrés, « *les solutions qu'ils proposent c'est une façon de ramener l'élève qui s'est écarté du groupe dans le groupe* ».

Pour développer le sentiment d'appartenance, elle explique également que tous les coupons sont gardés depuis le début de l'année, afin de créer « *une mémoire de classe* » qui, selon elle, « *concourt aussi au sentiment d'appartenance* ».

Néanmoins, elle nuance : cette évolution positive du comportement des élèves PDC n'est pas due qu'au conseil d'élèves. Elle découle de l'ensemble des dispositifs mis en place dans cette classe ainsi que des différentes pédagogies innovantes mises en œuvre (comme la classe flexible).

1.2 Entretien 2

L'entretien 2 (annexe 4) s'est déroulé le lundi 17 avril avec l'enseignante d'une classe de CP dédoublée. Enseignante depuis 22 ans, elle a beaucoup travaillé en maternelle et enseigne en CP depuis 13 ans. Elle m'a accueillie afin de parler de sa pratique du conseil d'élèves et de la pédagogie de projet.

Cet entretien enseignant m'a permis, par la suite, de mener un entretien avec deux élèves de cette classe présentant des difficultés comportementales (annexe 8).

1.2.1 Thème 1 : Définition générale du ou des dispositifs (pédagogie de projet et/ou conseil d'élèves)

L'enseignante interrogée définit le conseil d'élèves comme un moment qui réunit tous les élèves d'une classe afin de discuter de la vie de la classe et de l'école. C'est une instance qui doit être menée régulièrement afin d'être efficace.

Concernant la pédagogie de projet, l'enseignante tient à la différencier de la pédagogie par thème. En effet, la première permet d'atteindre un « *but final* », avec « *un objet* ». Elle met donc en lumière la production finale concrète du projet. De plus, la pédagogie de projet est interdisciplinaire : elle touche un grand nombre de domaines et permet de les lier entre eux.

1.2.2 Thème 2 : Recueil des expériences personnelles

Ce second thème sera divisé en trois sous-thèmes.

Pratique du ou des dispositifs :

L'enseignante interrogée pratique le conseil d'élèves depuis sa deuxième année d'enseignement. Après des lectures d'ouvrages pédagogiques, elle s'intéresse à la pédagogie Freinet et à son « *conseil coopératif* ». Elle souhaite alors le mettre en œuvre, non pas pour répondre à une classe turbulente, mais pour créer une « *cohésion dans la classe* ». Elle montre l'importance d'une « *vie de classe* » : l'élève n'est pas qu'un simple exécutant, le conseil d'élèves lui offre la possibilité de proposer des choses pour la classe. En effet, « *chacun reçoit les apprentissages différemment* », le conseil d'élèves permet donc aux élèves de s'exprimer librement sur les activités réalisées et sur ce qu'ils aimeraient faire.

Pratiqué une fois par semaine, il dure entre 30 et 45 minutes et s'instaure dès le lendemain de la rentrée, afin de recueillir les impressions des élèves sur celle-ci. Un président du conseil occupe « *tous les rôles* » : il distribue la parole, relance et régule. Les élèves commencent par évoquer les choses positives de la semaine, avant de passer aux problèmes rencontrés. Ensuite, ils cherchent des solutions pour répondre à ces problèmes. Un vote à la majorité est effectué, l'enseignante considère qu'un vote à l'unanimité est trop compliqué à obtenir avec de jeunes élèves. Elle qualifie le conseil d'élèves de « *moment indispensable* » dont les élèves ont besoin pour apaiser certaines choses.

Concernant la pédagogie de projet, l'enseignante interviewée a pu évoquer quelques projets menés les années précédentes.

Tout d'abord, un projet « *bien-être à l'école* » mené de janvier à la fin de l'année scolaire par les classes de cycle 2. Il regroupait plusieurs thématiques : l'alimentation, le sommeil, l'activité physique, le bien-être psychologique et intellectuel. Au cours de ce projet, les élèves ont pu expérimenter des séances de relaxation afin de se détendre, et un travail sur les émotions a été mené. Des débats ont pu également naître comme : « *qu'est-ce qui est le plus important : participer ou gagner ?* », ou encore des discussions sur la triche et sa place dans le sport. Ce projet a mené à deux productions finales : la création d'un carré de jardin et une journée « *sport et bien-être* ».

Pour la première, l'enseignante avait donné un budget à ses élèves. Ils ont alors rédigé un petit texte et ont appelé une jardinerie afin d'obtenir des conseils sur les caractéristiques des plantes ainsi que leur prix.

Concernant la journée « *sport et bien-être* », elle a mobilisé de nombreux intervenants, notamment des intervenants associatifs ou du comité olympique. Les élèves ont pu découvrir le handisport grâce à des activités et au témoignage d'une sportive handisport. Elle a pu leur parler de sa pratique et de la manière dont elle a retrouvé goût à la vie après son accident.

En dehors de ce projet, l'enseignante a évoqué les correspondances entre écoles, projet qu'elle réalise souvent avec ses classes de CP. Les deux classes qui correspondent travaillent alors sur les mêmes thèmes et organisent des journées culturelles permettant aux élèves de se rencontrer. En guise d'exemple, elle parle de la journée « *Festirobots* » : les classes en correspondance ont mené, pendant un an, des projets en robotique afin de se rencontrer pendant cette journée particulière. De plus, un travail d'écrit a été mené car les élèves ont rédigé l'histoire de leur robot. L'interviewée parle de « *projets dans le projet* » : un grand projet se divise en plusieurs autres projets.

Place de l'enseignant et place des élèves :

Dans le conseil d'élèves, l'enseignante essaie d'intervenir le moins possible. Elle s'octroie tout de même un droit de veto justifié, afin de refuser des propositions qui ne pourraient pas être mises en place. Néanmoins, elle laisse le président organiser le conseil puisqu'elle considère que c'est « *un moment à eux* ». Elle limite donc ses interventions au minimum. Parfois, elle note des idées au tableau. Ainsi, lorsque les élèves n'arrivent pas à solutionner un problème rencontré, elle les invite à relire ce qui a été dit pour débloquer la situation. Elle adopte donc une « *posture d'étayage* ».

Les élèves, quant-à-eux, ne sont pas de simples exécutants. Ils ont leur mot à dire et peuvent faire des propositions, notamment pour réaliser de nouveau des activités qu'ils ont bien aimées.

Concernant la pédagogie de projet, c'est l'enseignante qui amène le projet puisque, dans un souci organisationnel, elle doit y réfléchir en amont. Elle affirme : « *ça ne vient jamais des enfants* ». Néanmoins, elle récolte les idées des élèves après leur avoir présenté le projet qu'ils mèneront. Ensuite, la classe se questionne sur les apports : « *on se demande ce que ça pourrait nous apporter au niveau des apprentissages* ». Ils réfléchissent, tous ensemble, aux étapes qui permettront de réaliser le projet.

Apports et limites :

Le conseil d'élèves permet, selon l'interviewée, de développer le langage oral des élèves. En effet, ils sortent du vocabulaire spécifique lié à un enseignement et prennent ainsi la parole avec leurs propres mots. En outre, ce dispositif libère la parole et apaise le climat de classe : les élèves apprennent à ne pas être d'accord et à respecter la parole de l'autre. Ils tiennent compte « *du bien commun* » en acceptant les idées de tous et en se mobilisant pour aider les élèves dans le besoin.

L'enseignante affirme que c'est un moment que les élèves attendent et apprécient, « *un moment dont ils ont besoin* ». La parole des élèves est prise en compte, ils ont une place à part entière dans ce dispositif qui pose les bases de « *la vie citoyenne et la vie démocratique* ».

L'enseignante admet : « *j'ai du mal à trouver les limites parce que moi je crois réellement en ce dispositif* ». Cependant, certains conseils peuvent tourner « *un peu en boucle* » autour de certains sujets parce que les élèves restent dans le descriptif et ne trouvent pas de solutions aux problèmes posés.

L'enseignante a cité de nombreux apports de la pédagogie de projet. Le premier est la motivation : par le sens que la pédagogie de projet donne aux apprentissages, les élèves s'engage davantage dans les activités. Selon l'interviewée, dans les activités classiques, certains élèves s'engagent de toute façon parce qu'ils sont en « *posture d'élèves* », d'autres ne s'engagent pas parce qu'ils ne trouvent pas de sens à ce qu'ils font.

Ce dispositif est également un moyen de développer la coopération au sein d'une classe : par le travail en groupe, les élèves doivent apprendre à s'organiser ensemble. Le

projet soude la classe, les élèves ont « *envie d'avancer ensemble* » et apprennent à « *s'engager pour le bien-être commun* ».

L'enseignante évoque également le « *sentiment d'appartenance* » en prenant l'exemple du projet de correspondance qu'elle a pu mener : elle affirme que les élèves des deux écoles parlaient « *des méthodes d'apprentissage* » et des « *pratiques* » de leur classe ce qui, selon elle, concoure au sentiment d'appartenance.

La pédagogie de projet, par le sens qu'elle apporte, lève l'abstrait qui peut entourer les apprentissages disciplinaires car la production finale est concrète et connue des élèves dès le début du projet. Lors de celui-ci, la classe est une « *micro-société* ».

Il permet également de développer des compétences transversales qui seraient moins développées sans le projet, telles que : les compétences organisationnelles, les compétences de créativité ou encore les compétences psychosociales.

Concernant les limites, elles sont plutôt d'ordre organisationnelles. De plus, il peut être difficile pour l'enseignant de comptabiliser les heures dédiées à chaque enseignement car le projet est interdisciplinaire. L'interviewée fait également un point sur les enseignants en posture de contrôle, qui peuvent avoir du mal à se lancer dans la pédagogie de projet car un certain lâcher-prise est nécessaire.

1.2.3 Thème 3 : Le sentiment d'appartenance

Ce troisième thème sera divisé en trois sous-thèmes.

Définition :

L'enseignante définit le sentiment d'appartenance comme le fait de ne pas se sentir isolé ni seul face à ses difficultés. Les élèves doivent pouvoir en parler et trouver des solutions à plusieurs, sentir qu'ils appartiennent à une communauté.

Les observables :

Pour traiter de ce thème portant sur les observables du sentiment d'appartenance, je me suis appuyée sur le QES, évoqué par St-Armand (2015) dans sa thèse. Dans le discours de

l'enseignante interrogée, nous retrouvons notamment l'énoncé « es-tu fier d'être un élève de cette classe ? ». En effet, elle met en avant une certaine fierté des élèves à appartenir à leur classe, notamment lorsqu'ils évoquent les pratiques et méthodes d'apprentissage mises en place. Par exemple, lorsqu'un élève arrive dans la classe, les élèves le prennent en charge et lui expliquent le fonctionnement de celle-ci.

Ce sentiment d'appartenance s'exprime également par les habitudes de classe prises au fur et à mesure : « *il y a toutes les habitudes de classe qui font qu'il y a vraiment un sentiment d'appartenance* ».

Le sentiment d'appartenance chez les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) :

L'enseignante affirme qu'il est difficile de dire s'il est plus ou moins présent chez les élèves présentant des difficultés comportementales. En effet, elle dit : « *je pense quand même qu'il est présent chez tout le monde* ». Le sentiment d'appartenance n'est donc pas une question de quantité, mais plutôt une question d'expression : elle est différente chez les élèves en difficultés comportementales. Ils ont davantage besoin que les autres de se raccrocher à ce sentiment, tout comme ils ont davantage besoin d'être proche de leur enseignant.

L'interviewée indique que les élèves PDC « *ont besoin d'exprimer leurs émotions encore plus que les autres* ».

1.2.4 Thème 4 : Les apports du ou des dispositifs pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC)

Le conseil d'élèves et la pédagogie de projet offrent un cadre sécurisant aux élèves ayant des difficultés comportementales. Ils ont un espace de parole et participent davantage que lors d'activités plus classiques parce qu'ils se sentent engagés dans la production finale.

Pour l'interviewée, « *le conseil d'élèves et la pédagogie de projet raccrochent les enfants qui ont des difficultés comportementales* ». Ils se sentent utiles à la classe, ils ont une

place en tant qu'individu, notamment car leur parole est prise en compte. Ils se sentent donc moins seuls.

De plus, les élèves PDC sont beaucoup plus intégrés à la classe avec ces dispositifs. En effet, l'expression de leurs émotions amènent les autres élèves à développer de l'empathie et à comprendre certains comportements inappropriés.

La validation par les pairs permet, selon l'enseignante, de développer le sentiment d'appartenance des élèves en difficultés comportementales : leurs idées sont prises en compte, ils ont une place et leur parole est écoutée.

Le conseil d'élèves est également perçu comme un moyen pour eux d'exprimer leurs émotions, ils sont alors davantage apaisés face à cette « *colère contenue* ».

1.3 Entretien 3

L'entretien 3 (annexe 5) s'est déroulé le lundi 26 juin avec une enseignante ayant treize années d'expérience, dont cinq en CM2. Nouvellement nommée Maître d'Accueil Temporaire (MAT) pour l'année 2023-2024, elle m'a accueillie dans sa classe afin que nous puissions échanger sur la pédagogie de projet.

Cet entretien enseignant m'a permis, par la suite, de mener un entretien avec un élève présentant des difficultés comportementales (annexe 9).

1.3.1 Thème 1 : Définition générale du ou des dispositifs (pédagogie de projet et/ou conseil d'élèves)

L'interviewée définit la pédagogie de projet comme un dispositif permettant de relier la majorité des compétences demandées aux élèves, à une réalisation particulière. Ainsi, un « *maximum de choses* » doit converger vers ce projet afin qu'il « *prenne du sens pour tout le monde* ». Elle utilise plusieurs fois le terme de « *sens* », en indiquant que la pédagogie de projet permet aux élèves de mettre du sens sur ce qu'ils sont en train d'apprendre et sur les compétences qu'on leur demande d'acquérir, notamment à la fin du cycle 3.

1.3.2 Thème 2 : Recueil des expériences personnelles

Ce second thème sera divisé en trois sous-thèmes.

Pratique du ou des dispositifs :

L'enseignante a mené, avec sa classe de CM2, un projet appelé « le silence des oiseaux ». Porté sur le développement durable et la préservation des oiseaux en milieu urbain, il a permis aux élèves de rencontrer un artiste et d'être sensibilisé à la cause animale à travers ce projet d'art. Cette résidence d'artiste concernait quatre classes et était découpée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, les élèves ont rencontré l'artiste-intervenant, qui a pu expliciter son projet. Ensuite, les élèves sont allés en forêt afin de récolter des matériaux qu'ils ont utilisé pour construire leur propre sculpture d'oiseaux, à partir d'un croquis réalisé préalablement. Chaque élève avait la sienne. Ensuite, toutes les sculptures des élèves ont été exposées dans un lieu culturel et montrées aux parents. Un film a également été réalisé par la classe de CM2, il prenait la forme d'un reportage sur le sort des oiseaux en ville, qui meurent notamment en se cognant contre les vitres. Puis, ce projet a perduré jusqu'au spectacle de fin d'année, où les élèves ont pu présenter leur travail à leur famille, notamment autour de chants et du visionnage du film.

L'enseignante indique que ce projet a eu lieu d'avril à juin et qu'il avait quatre finalités :

- L'exposition des sculptures d'oiseaux dans un lieu culturel
- Le spectacle de fin d'année
- Le film
- La déambulation : c'est une marche funèbre réalisée par les élèves devant leurs parents et les habitants de la ville, afin d'aller déposer leur sculpture sous le tronc d'un arbre.

Autour de ce projet, l'enseignante a travaillé des compétences en sciences avec des séances sur les oiseaux, en littérature avec des contes et des poésies, en arts visuels avec les sculptures et les représentations dansées.

Pour l'enseignante, la pédagogie de projet relève de la « *magie* ». Elle affirme qu'en grandissant, on se souvient toujours des projets que l'on faisait à l'école plutôt que « *de la dictée que l'on faisait toutes les semaines* ».

Place de l'enseignant et place des élèves :

Pour définir la place de l'enseignant et celle des élèves, l'interviewée utilise les termes de « *proposer* » et de « *guider* ». En effet, pour elle, le professeur des écoles doit être là pour proposer le projet aux élèves. Il doit tout organiser « *en amont* » puis laisser « *énormément de liberté* » aux élèves afin qu'ils puissent se l'approprier. En plus de la liberté laissée aux élèves, une certaine liberté doit être octroyée aux intervenants dans le but de « *laisser l'artiste complètement être dans ce projet* ». Pour l'enseignante interrogée, moins sa présence est nécessaire, plus la pédagogie de projet fonctionne car cela signifie que les élèves se sont approprié le dispositif. Elle affirme en effet : « *si ça fonctionne, il n'y a plus trop besoin de nous* ».

De plus, l'enseignant change de place lors d'un projet : il n'est plus en « *pleine action* », mais en situation d'observation et d'apprenant. En effet, il apprend aux côtés de ses élèves et des intervenants.

Apports et limites :

Le premier mot que l'enseignante prononce pour parler des apports de la pédagogie de projet est « *émulation* ». Pour elle, c'est un dispositif qui permet de resserrer les liens entre les élèves mais également entre l'enseignant et les élèves. Il crée une cohésion, une collaboration au sein de la classe mais aussi « *entre toutes les classes* » participant au projet car tout le monde est « *dans la même dynamique* ». Le projet est donc un moyen d'apprendre la solidarité et l'entraide. Porteuse de sens, la pédagogie de projet permet également de retrouver confiance en soi dans les apprentissages.

Néanmoins, l'interviewée pointe du doigt une limite : la pédagogie de projet semble facile à mettre en place en maternelle mais plus difficile en cycle 3 car il y a de nombreuses demandes institutionnelles. Le risque serait de prendre du retard sur le programme au profit du projet qui, selon ses finalités, peut prendre beaucoup de temps.

1.3.3 Thème 3 : Le sentiment d'appartenance

Ce troisième thème sera divisé en trois sous-thèmes.

Définition :

L'enseignante considère le sentiment d'appartenance comme le fait que l'élève « *se sente bien dans sa classe* ». Il devient alors une « *force collective* » qui permet à chacun de trouver sa place, malgré les différences et qui repose sur une relation de confiance et une « *rencontre* » entre l'enseignant et ses élèves.

Les observables :

L'enseignante observe le sentiment d'appartenance par la parole de ses élèves. En effet, certains l'expriment clairement à travers des phrases comme « *c'est ma classe* », « *ce sont mes copains* ». Ces termes utilisés par les élèves renvoient aux énoncés évoqués par St-Armand dans sa thèse (2015) lorsqu'il présente le QES.

Le sentiment d'appartenance chez les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) :

Dans sa classe, l'enseignante accorde des « *règles particulières* » à son élève ayant des difficultés comportementales, ces règles concourent selon elle au sentiment d'appartenance : « *c'est parce que justement mon élève a ses droits qui vont avec tous ses besoins, qu'il se sent appartenir* ». Le sentiment d'appartenance de cet élève PDC s'observe par un changement d'attitude par rapport aux années précédentes. En effet, il passe moins de temps en dehors de la classe donc il se sent davantage appartenir. Elle affirme qu'un élève qui passe son temps dehors ne se sent pas à sa place dans la classe.

De plus, le sentiment d'appartenance de cet élève est présent grâce à une certaine « *dynamique de classe* » : l'enseignante fixe des règles qui ne changent pas, elles restent constantes ce qui assure un cadre à tous. Pour elle, ce cadre crée le sentiment d'appartenance

chez les élèves en difficultés comportementales car « *ils savent très bien ce qu'ils vont trouver, où ils vont le trouver, comment ils vont le trouver* ».

L'élève PDC de cette classe a donc développé son sentiment d'appartenance grâce à un cadre qui est certes différent de celui des autres élèves, mais qui est tout de même présent et porteur de sens. Lorsqu'un élève se sent appartenir, il se sent bien. Alors, il s'engage dans les apprentissages : « *s'il se sent bien, il peut travailler* ».

1.3.4 Thème 4 : Les apports du ou des dispositifs pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC)

Lorsque l'on questionne l'enseignante sur les apports du projet mené pour son élève PDC, elle affirme qu'il n'a pas créé de sentiment d'appartenance chez son élève parce qu'il était présent avant le début du projet. Elle déplore d'ailleurs que le projet n'ait pas commencé plus tôt dans l'année, pour créer une cohésion de classe plus rapidement.

Néanmoins, la pédagogie de projet a permis à son élève de se concentrer davantage et d'entrer « *dans la même dynamique que les autres* ». Cet élève a réussi « *à gommer tous ses trucs qui sont plus forts que lui* », afin d'entrer pleinement dans le projet mené. Elle affirme qu'il « *lui a fait vachement de bien* » et que cette implication n'était visible que pendant le temps du projet. En effet, l'élève a développé une grande fierté de son travail et une meilleure gestion de son comportement lorsque les activités concernaient le projet des oiseaux. Pour elle, « *c'est la pédagogie de projet qui le permet* ».

Même si la pédagogie de projet n'a pas développé le sentiment d'appartenance, elle admet tout de même qu'il a contribué à la renforcer. Cependant, elle nuance : le projet a accru le sentiment d'appartenance de tous les élèves, pas seulement de son élève PDC.

A la question « *la pédagogie de projet est-elle susceptible de développer le sentiment d'appartenance au groupe-classe des élèves qui ne se sentiraient pas appartenir ?* », l'interviewée répond « *Ah oui, ça complètement !* ». Pour elle, ce sentiment se développe car les élèves voient la finalité du projet et donc s'investissent davantage que lors d'apprentissages classiques. Ce sentiment d'appartenance se développe d'ailleurs autant pour les élèves, que pour le groupe-classe et que pour l'enseignant car tout le monde « *avance vers le même but* ».

1.4 Entretien 4

L'entretien 4 (annexe 6) s'est déroulé le jeudi 29 juin avec l'enseignante d'une classe de CE1 dédoublée. Après une carrière d'architecte, elle passe le concours en candidat libre et l'obtient en 2016. Très investie dans les projets artistiques, elle m'a accueillie pour parler de la pédagogie de projet qu'elle a menée à plusieurs reprises dans des écoles différentes.

Cet entretien enseignant m'a permis, par la suite, de mener un entretien avec une élève de cette classe présentant des difficultés comportementales (annexe 10).

1.4.1 Thème 1 : Définition générale du ou des dispositifs (pédagogie de projet et/ou conseil d'élèves)

L'enseignante interrogée définit la pédagogie de projet comme un dispositif permettant de « *relier plusieurs enseignements* ». Il peut, notamment, offrir la possibilité d'un décloisonnement au sein d'une école. Construit sur le long terme, plusieurs classes peuvent travailler ensemble sur un même projet.

1.4.2 Thème 2 : Recueil des expériences personnelles

Ce second thème sera divisé en trois sous-thèmes.

Pratique du ou des dispositifs :

L'enseignante a tout d'abord évoqué un premier projet artistique qu'elle a mené il y a quelques années. Il a mobilisé beaucoup d'intervenants, notamment une artiste plasticienne travaillant la terre et qui est intervenue une fois par mois pendant l'année. Ce projet était destiné à quatre classes de cycle 2. Tout d'abord, l'intervenante principale est venue dans les classes pour parler aux élèves des masques que l'on retrouve dans de nombreuses civilisations et tribus. Puis, elle a invité les élèves à créer leur propre masque sur le monotype. L'intervenante est ensuite partie de trois ou quatre idées fortes présentes dans les masques des élèves, afin de construire un masque pour la classe. Le masque a été construit par des plastiqueurs sur une structure, pour une dimension finale de 2 mètres sur 1,50 mètres. Une

fois le masque construit, les élèves y ont ajouté des pigments naturels et ont effectué un travail de tissage avec du fil d'acier. Cette production a finalement été accrochée dans un lieu public, grâce à un partenariat avec les villes et les services municipaux, puis un vernissage s'est déroulé en présence des parents. A partir de ce projet, l'enseignante a travaillé sur les différentes cultures du monde ainsi que sur les tribus, mais aussi sur les techniques de travail de la terre. Ce projet a également permis une grande mobilisation du langage, notamment grâce à l'apprentissage de nouveaux termes pour désigner les techniques artistiques mises en œuvre dans l'élaboration du masque.

Le deuxième projet évoqué est le même que celui de l'interviewée 3. En effet, elles travaillent dans la même école et se sont investies dans le même projet avec leur classe.

L'enseignante rappelle la problématique de l'artiste qui est intervenu en résidence dans l'école : les oiseaux qui s'écrasent sur les vitres. C'est donc un projet de sensibilisation à la biodiversité et à la cause animale. Les classes de cycle 2 faisant partie de ce projet sont allées au Museum d'histoire naturelle afin d'acquérir de nouvelles connaissances sur les oiseaux et leur manière de vivre aux quatre coins du monde. En plus des étapes du projet réalisé par toutes les classes et évoquées par l'interviewée 3, la classe de CE1 de cette enseignante a réalisé de grands décors d'oiseaux pour le spectacle de fin d'année. Présents sur scène aux côtés des élèves, ces oiseaux les ont rendus très fiers.

Pour l'enseignante, ce dernier projet a permis aux élèves de comprendre que l'art est une « *performance* » et qu'il peut être utilisé pour « *faire réagir* ».

Place de l'enseignant et place des élèves :

Pour l'interrogée, le rôle des enseignants est de faire le lien entre les intervenants et les élèves car ces derniers peuvent être un peu fermés lorsqu'ils sont face à des inconnus. De plus, ils aident l'artiste à installer son action. Lors de la production, une aide est apportée aux élèves qui en ont besoin « *comme dans chaque apprentissage* ».

Les élèves, quant à eux, sont là pour apprendre et échanger. On reste, même en pédagogie de projet, dans « *un statut d'enseignement* » et d'exécution d'une tâche demandée, même si celle-ci est très libre. Néanmoins, pour elle, la place des élèves ne diffère pas vraiment de celle des apprentissages plus classiques. En effet, elle dit : « *je ne sais pas si la*

place des élèves change énormément. Leur manière d'être oui, mais leur place je ne pense pas ». Le changement s'opère donc dans l'attitude des élèves et non dans la place qu'ils occupent car ils restent en situation d'apprentissage.

Concernant l'attitude, elle remarque que les élèves en difficulté s'ouvrent davantage car ils ne vont plus être confrontés aux difficultés scolaires qui peuvent les bloquer dans l'apprentissage. Ils sont « *très étonnants, ils se lâchent, ils sont très créatifs* ». Elle parle de « *vraie libération* » : la pédagogie de projet, notamment les projets artistiques, permet de libérer les élèves en difficultés scolaires. A contrario, les élèves « *habitués (...) aux bons résultats* » sont déstabilisés car ils ne peuvent pas tout contrôler.

Apports et limites :

La pédagogie de projet apporte « *beaucoup de sens* » aux élèves en donnant une « *direction* ». Elle leur apprend à travailler ensemble ainsi qu'à persévérer. Elle devient également un moyen de valoriser les élèves grâce à leur production finale : « *c'est eux qui apportaient quelque chose aux autres, à un public ! Donc pour eux c'était hyper fort !* ». Valorisante, elle permet de tisser les apprentissages entre eux et apporte donc une cohérence essentielle pour les élèves.

L'enseignante évoque néanmoins une limite : le budget. Malgré des idées pour mener des projets avec les élèves, le manque de moyens peut être un frein à la pédagogie de projet.

De plus, l'entraide qui se développe pendant le projet peut s'atténuer lorsqu'il se termine : l'enseignante explique que les élèves de CM2 aidaient beaucoup les élèves de cycle 2 pendant le projet et qu'ils communiquaient même pendant les récréations, ce qui n'est désormais plus le cas.

1.4.3 Thème 3 : Le sentiment d'appartenance

Ce troisième thème sera divisé en trois sous-thèmes.

Définition :

L'enseignante considère que le sentiment d'appartenance peut concerner un groupe, une classe, une école et qu'il se construit sur un an.

Les observables :

L'enseignante observe le sentiment d'appartenance dans sa classe grâce à l'entraide qui se crée entre les élèves « *qui tournent bien* » et ceux « *en difficultés* ». Elle parle d'un « *collectif* » pour qualifier sa classe.

Le sentiment d'appartenance chez les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) :

Pour parler du sentiment d'appartenance chez les élèves PDC, l'interviewée 4 affirme qu'ils ont généralement un seul référent, l'enseignant de la classe. Pour elle, les élèves en difficulté vont développer leur sentiment d'appartenance à une seule classe et « *occulter un peu le reste* », voire percevoir les autres comme des « *ennemis* », alors que cette appartenance se crée naturellement chez les élèves ne présentant pas de difficultés comportementales. L'enseignante apparaît donc comme le « *repère* » de son élève PDC, son « *pilier* ».

Ce sentiment d'appartenance se développe notamment par la mise en place de règles : « *ils ont nos repères, nos règles* », ce qui offre un cadre aux élèves en difficultés comportementales.

1.4.4 Thème 4 : Les apports du ou des dispositifs pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC)

L'enseignante affirme que son élève en difficultés comportementales s'est « *complètement révélé* » pendant le projet sur les oiseaux. C'est une pédagogie motrice pour les élèves PDC car elle leur offre un « *sens* », un « *objectif* », une « *direction* ». Le travail à deux permet, selon l'interviewée, d'apprendre aux élèves à gérer leur frustration et à s'ouvrir davantage aux autres. Dans le cadre du projet, ils se sentent aidés par les camarades de leur classe mais également des autres classes de l'école, ce qui les « *rassure* ».

A la question « *la pédagogie de projet est-elle susceptible de développer le sentiment d'appartenance au groupe classe des élèves présentant des difficultés comportementales ?* », l'interviewée 4 répond « *Ah oui oui, c'est sûr et certain* ».

Pour les élèves PDC, elle explique que la pédagogie de projet leur donne une place au sein de la classe et, plus largement, au sein de l'école.

2. Analyses croisées des entretiens enseignants

2.1 Thème 1 : Définition générale des dispositifs

Ce premier thème présente les définitions recueillies sur le conseil d'élèves et la pédagogie de projet.

2.1.1 Le conseil d'élèves

Pour les enseignantes 1 et 2, le conseil d'élèves est une instance qui se déroule toutes les semaines. Pour la deuxième, il permet de discuter de la vie de classe et de l'école, avec l'idée d'instaurer un climat de classe serein, idée que l'on retrouve dans la définition de la première enseignante.

L'enseignante 2 parle d'une « *instance* », terme que l'on retrouve dans le document Eduscol (2015)⁷. En effet, le conseil d'élèves y est défini comme « une instance de concertation et de décision qui réunit régulièrement tous les élèves d'une classe ».

La première enseignante indique que le conseil d'élèves doit faire partie d'un dispositif plus large pour être efficace, on retrouve alors la définition de Fernand Oury qui fait du conseil d'élèves la clef de voûte de sa pédagogie institutionnelle (Bénévent & Mouchet, 2014). Il prend alors place dans une pédagogie plus vaste.

2.1.2 La pédagogie de projet

L'enseignante 2 évoque, comme les enseignantes 3 et 4, la production concrète finale et la dimension interdisciplinaire de cette pédagogie. De plus, elles indiquent toutes les trois que le projet donne du sens aux apprentissages.

Cette définition consensuelle rejoint celle donnée par Huber (2005). La pédagogie de projet est une « entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux » (p.17). Pour lui, c'est la production

⁷ Document Eduscol (2015), « *Le conseil d'élèves* » en groupe classe à l'élémentaire ou au collège. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/37595/download> Page consultée le 15-12-2022.

finale qui permet de donner du sens aux apprentissages, par rapport à des activités plus classiques réalisées habituellement en classe.

Après avoir analysé les propos des enseignantes sur le thème 1, la partie suivante permettra de mettre en évidence les points communs et les différences concernant les expériences personnelles des interviewées, d'abord sur le conseil d'élèves puis sur la pédagogie de projet.

2.2 Thème 2 : Recueil des expériences personnelles

Ce deuxième thème traite des expériences personnelles des interviewées concernant, dans un premier temps, le conseil d'élèves puis, dans un second temps, la pédagogie de projet.

2.2.1 Le conseil d'élèves

Pratique du dispositif :

Pour l'enseignante 1, le conseil d'élèves permet la formation du citoyen et l'enseignement du respect des règles et du vivre ensemble. Son organisation est analogue à la pratique de Fernand Oury (Bénévent & Mouchet, 2014). En effet, on retrouve :

- Un conseil hebdomadaire qui réunit tous les élèves
- Un président du conseil, des secrétaires et un assistant (qui porte le nom de trésorier chez Oury)

De plus, il indique que le conseil d'élèves porte sur trois thèmes : la félicitation, la critique, la proposition. Nous les retrouvons dans le discours de l'enseignante 1, qui indique que toute la semaine ses élèves remplissent des coupons « *je félicite* », « *je veux discuter de* » ou « *j'ai un problème* ».

L'enseignante 2 ne met pas en place de système de coupon et ne dispose que d'un président du conseil. Les élèves abordent alors des choses positives puis les problèmes survenus au cours de la semaine, en essayant d'y trouver des solutions. Il a pour but de créer

une cohésion de classe, une vie de classe. On retrouve cette vision chez Oury, pour qui le conseil permet de voter les règles de classe et d'en garantir le respect.

Chez les deux enseignantes, on retrouve les fonctions du conseil d'élèves évoquées par Fernand Oury. Le conseil est :

- **L'œil** : il permet un état des lieux de la classe.
- **Le cerveau** : il sert à analyser des situations et y apporter des solutions trouvées collectivement.
- **Le rein** : le conseil met en évidence les sujets conflictuels qui affectent le climat de classe, afin de les résoudre. Il a donc une fonction de régulation.
- **Le cœur** : ce dispositif doit permettre d'apaiser le climat de classe.

Place de l'enseignant et place des élèves :

L'enseignante 1 occupe une place évolutive au cours de l'année : au tout début, elle intervient et vote avec les élèves. Puis, sa présence verbale et physique s'atténue puisque les élèves prennent en main le dispositif de manière autonome. Elle se positionne ensuite au fond de la classe et n'intervient plus, puisque son objectif est de rendre les élèves responsables du climat de classe. Cette place évolutive peut rappeler la pratique de Fernand Oury (Bénévent & Mouchet, 2014) qui montre que l'enseignant a un rôle de veillance : il est présent pour rassurer les élèves dans l'exercice de leur fonction pendant le conseil. C'est cette attitude que l'interviewée adopte, puisqu'elle reste présente le temps que les élèves s'approprient le dispositif.

L'enseignante 2 dit intervenir le moins possible, si ce n'est pour noter quelques idées au tableau dans le but de faire avancer le débat – ce qui s'explique aussi par l'âge de ses élèves. Elle adopte une posture d'étayage mais garde un droit de véto. Ce dernier est également mis en avant par Fernand Oury (Bénévent & Mouchet, 2014) : le droit de véto est un moyen de garantir la pérennité du conseil et la liberté des élèves.

Pour les deux enseignantes, les élèves sont acteurs. Ils sont responsables du climat de classe et trouvent des solutions ensemble face aux problèmes rencontrés, c'est par ailleurs ce que prône Oury (Bénévent & Mouchet, 2014) : les élèves votent les règles de vie de classe pendant le conseil d'élèves et en garantissent le respect. En effet, la Loi permet au conseil

d'exister, donc il se doit de faire respecter les règles établies par la classe. Ainsi, les élèves sont acteurs du dispositif mais aussi des apprentissages car ils peuvent, comme l'indique l'enseignante 2, faire des propositions au sujet d'activités qu'ils aimeraient réaliser.

Apports et limites :

Pour les enseignantes 1 et 2, le conseil d'élèves favorise le bien-être des élèves. Ils sont plus calmes, les relations entre les élèves sont plus sereines ce qui améliore le climat de classe et plus généralement celui de l'école. Les élèves apprennent à respecter la parole de leurs camarades. L'enseignante 2 affirme que ce dispositif pose les bases de « *la vie citoyenne et la vie démocratique* ». En effet, pour Connac (2019), le conseil d'élèves permet une expérience de la vie démocratique puisque les participants exercent leurs libertés individuelles et confrontent leurs points de vue. Il permet ainsi l'exercice de la citoyenneté et l'expression de son individualité.

Néanmoins, des limites ont pu émerger concernant ce dispositif. En effet, l'enseignante 2 évoque des échanges qui peuvent tourner « *un peu en boucle* » autour de certains problèmes, sans apport de solutions, lorsque les élèves sont jeunes. L'enseignante 1 considère aussi que le conseil d'élèves peut se focaliser sur un seul élève perturbateur, au détriment des autres.

Elle indique également que le conseil d'élèves n'a « *pas vraiment de sens* » lorsqu'il est pris comme dispositif isolé. Cette pratique rejoint celle de Fernand Oury (Bénévent & Mouchet, 2014) qui fait du conseil d'élèves la clef de voûte de sa pédagogie institutionnelle. Il s'inscrit, comme le défend l'interviewée, dans un dispositif plus large et est donc mis en place par nécessité de faire coïncider la parole des élèves, leurs désirs et la Loi de la classe. Cette idée est présente dans le discours de cette enseignante, mais on retrouve également une grande prise en compte du bien-être. Pour elle, le conseil d'élèves doit s'inscrire dans un dispositif plus large permettant l'apprentissage des compétences psychosociales, du respect et de la bienveillance.

2.2.2 La pédagogie de projet

Pratique du dispositif :

Pour les trois enseignantes interrogées sur la pédagogie de projet, ce dispositif permet la mise en place d'une interdisciplinarité qui tisse les apprentissages entre eux, comme le défend Perrenoud (1999).

L'enseignante 2 a mené un projet « bien-être » sur l'alimentation, le sommeil, l'activité physique et le bien-être psychologique. Elle évoque également des correspondances entre écoles et des projets en robotique.

L'enseignant 3 a réalisé, avec ses élèves, le projet artistique « le silence des oiseaux », pour sensibiliser aux décès des oiseaux en milieu urbain. Ce projet a permis plusieurs productions finales, comme des sculptures d'oiseaux exposées dans un lieu culturel et montrées aux parents, ou encore un film.

L'enseignant 4 a également mené ce projet artistique et de sensibilisation sur les oiseaux. Elle parle également d'un autre projet artistique ayant abouti à la création d'un masque pour la classe, qui a été accroché dans un lieu public à la suite d'un vernissage en présence des parents.

Les projets menés par ces enseignantes suivent les trois étapes évoquées par Huber (2005) lorsqu'il parle de la pédagogie de projet : une phase d'élaboration, une phase de réalisation et une phase de communication. De plus, tous ces projets sont tournés vers la production d'une réalisation concrète et socialisable, c'est-à-dire destinée à être vue par des acteurs extérieurs à l'école.

Place de l'enseignant et place des élèves :

Les trois enseignantes interrogées indiquent qu'elles amènent le projet auprès des élèves. En effet, la pédagogie de projet nécessitant une grande préparation en amont, il n'est pas envisageable qu'il vienne directement et entièrement des élèves. Ainsi, elles prévoient un projet qu'elles présentent ensuite aux élèves, il ne vient donc pas d'une réflexion commune.

Néanmoins, l'enseignante 2 prend en compte les idées des élèves après avoir présenté le projet, et s'interroge avec eux sur les étapes à suivre pour arriver à la production finale ainsi que les apports de ce projet pour les apprentissages.

L'enseignante 3, quant-à-elle, propose et guide mais laisse un grand espace de liberté aux élèves afin qu'ils puissent s'approprier le projet. Elle prend alors la posture de l'enseignant médiateur, puisqu'elle permet aux élèves de prendre en charge la construction de leurs savoirs. Comme le souhaite Vygotsky, l'enseignante est là pour guider les élèves et créer un climat propice aux apprentissages (Arpin & Capra, 2001).

L'enseignante 4 adopte également cette posture de médiateur puisqu'elle fait le lien entre les élèves et les intervenants. Néanmoins, la place qu'elle accorde aux élèves dans le projet diffère de celle prônée par Feuerstein, par exemple. En effet, il considère que les élèves doivent être pris en compte en tant qu'individus et non en tant que simples apprenants (Arpin & Capra, 2001). Or, pour cette enseignante, les élèves restent dans un statut d'enseignement et donc dans une posture d'apprenant puisqu'ils exécutent la tâche demandée. Elle relève un changement des élèves dans leur manière d'être mais pas dans la place qu'ils occupent. Par exemple, les élèves en difficulté s'ouvrent davantage car ils ne sont plus face à leurs difficultés scolaires, tandis que les élèves les plus performants peuvent être déstabilisés face à cette liberté nouvelle. Pourtant, malgré ce changement d'attitude, ils restent dans un statut d'élèves, et donc d'apprenants.

Apports et limites :

L'avantage indéniable, évoqué par les trois enseignantes, est le sens : la pédagogie de projet donne du sens aux apprentissages. Elle lève l'abstrait car la production finale est connue des élèves. En effet, pour Perrenoud (1999), cette pédagogie donne du sens aux savoirs et aux apprentissages car les élèves apprennent par nécessité de faire avancer le projet et deviennent donc acteurs de leurs apprentissages.

De plus, le projet crée une cohésion au sein de la classe : les élèves doivent apprendre à s'organiser ensemble, à coopérer pour mener à bien les différentes étapes permettant la réalisation de la production finale. Ces apports évoqués par les trois enseignantes le sont aussi par Perrenoud (1999) : les élèves travaillent ensemble et se répartissent les tâches en fonction de leurs compétences propres.

L'enseignante 2 indique également que la pédagogie de projet permet le développement du sentiment d'appartenance car les élèves avancent ensemble dans la même direction. De plus, la pédagogie de projet permet, selon elle, de développer des compétences transversales qui le seraient moins sans le projet. Elle évoque, par exemple, des compétences organisationnelles, de créativité et psychosociales. Perrenoud (1999) le défend d'ailleurs : la pédagogie de projet permet le développement de compétences scolaires mais aussi de compétences liées à la gestion du projet.

Pour l'enseignante 3, le projet resserre les liens entre les élèves et leur enseignant, idée que l'on retrouve chez Perrenoud (1999) et Huber (2005) : les liens entre tous les acteurs du projet se développent, puisque tous avancent dans la même direction, vers un but commun. De plus, pour cette interviewée, cette pédagogie est un moyen pour les élèves de retrouver confiance en eux dans leurs apprentissages. Cette idée est défendue par Perrenoud (1999) et Arpin & Capra (2001), qui considèrent que le projet permet aux élèves de prendre confiance en eux car ils construisent leur identité au contact de leurs pairs, en rencontrant des opinions qui divergent des leurs et donc en apprenant à défendre leurs idées. La pédagogie de projet est donc source d'une construction identitaire des élèves.

L'enseignante 4 considère que les élèves sont valorisés par leur production finale car ce sont eux qui apportent quelque chose aux autres, par le projet mené. Nous retrouvons cette idée dans la métaphore des miroirs de Huber (2005). Le projet permet, selon lui, de renforcer l'image de soi grâce à deux facteurs :

- Le nombre de miroirs, c'est-à-dire le nombre d'acteurs impliqués dans le projet.
- L'intensité du reflet que renvoie chaque miroir : plus les élèves reçoivent de signaux positifs, plus leur estime est renforcée.

Les miroirs les plus importants sont les autres élèves : c'est le regard que les élèves extérieurs au projet portent sur celui-ci, qui va renforcer l'image de soi des élèves acteurs du projet.

Après avoir traité les expériences personnelles des enseignantes au regard des sources citées dans le cadre théorique, la partie suivante sera consacré au sentiment d'appartenance, à travers trois sous-thèmes.

2.3 Thème 3 : Le sentiment d'appartenance

2.3.1 Définition

Les quatre enseignantes interviewées définissent le sentiment d'appartenance par rapport au groupe classe. Le sentiment d'appartenance c'est donc ne pas se sentir isolé ni seul face aux difficultés rencontrées. St-Armand (2015) le définit comme un besoin de se rapprocher de ses pairs : « Le sentiment d'appartenance en milieu scolaire renvoie à un sentiment d'acceptation, de valorisation, d'inclusion, d'encouragement et d'harmonie au sein du groupe » (p.16).

Pour l'enseignante 3, le sentiment d'appartenance est une « force collective » qui repose sur une relation de confiance et une rencontre entre l'enseignant et ses élèves.

On retrouve alors la définition d'Egron & Sarazin (2018) qui donnent deux aspects du sentiment d'appartenance :

- La dimension d'acceptation : c'est le sentiment d'être compris et accepté.
- La dimension d'intimité : il concerne l'attachement émotionnel de l'individu à ses pairs.

Ces deux dimensions, même si elles ne sont pas nommées, sont présentes dans les définitions données par les enseignantes interrogées sur le sentiment d'appartenance. En effet, on retrouve l'importance du groupe et des relations établies entre les différents acteurs de l'école, puis le sentiment de bien-être, qui semble être un indicateur de la présence de l'appartenance.

2.3.2 Les observables

Pour interpréter les observations des enseignantes interviewées sur le sentiment d'appartenance, mes analyses se sont basées sur le Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (QES) évoqué par St-Armand (2015) dans sa thèse. Il permet de mesurer le sentiment d'appartenance en milieu scolaire, à partir des propos tenus par les élèves.

St-Armand (2015) établit également quatre attributs permettant de mesurer le sentiment d'appartenance en milieu scolaire :

- **Attribut 1** : l'émotion de l'élève envers l'école doit être positive, il doit s'y sentir utile.
- **Attribut 2** : l'élève doit entretenir des relations sociales qualitatives avec ses pairs et les autres membres de l'école. Il doit se sentir valorisé par le milieu scolaire.
- **Attribut 3** : l'élève s'implique dans les activités proposées.
- **Attribut 4** : l'élève partage des valeurs communes avec les membres du groupe.

Les observations réalisées par les enseignantes convergent vers ces quatre attributs définitionnels.

En effet, les enseignantes 1 et 3 observent notamment le sentiment d'appartenance à travers des phrases telles que : « je me sens bien », « c'est ma classe ». De plus, l'enseignante 1 prend en compte le retour des parents sur le ressenti de leurs enfants. Des situations d'entraide et de tutorat sont également présentes au sein de la classe, pour les interviewées 1 et 4. Les enseignantes ne sont donc pas le seul vecteur du savoir et la coopération est, pour elles, preuve de la présence du sentiment d'appartenance chez les élèves. On retrouve donc, dans ce discours, les attributs définitionnels 1, 2 et 3 : l'élève se sent utile, il entretient des relations de qualité avec ses pairs et s'implique dans les activités proposées au groupe classe.

L'enseignante 1 ajoute également un axe de réflexion que l'on ne retrouve pas chez les autres enseignantes ni dans les attributs envisagés : les élèves montrent leur appartenance en prenant soin du matériel et du lieu dans lequel ils étudient. Pour l'enseignante, cela montre qu'ils s'y sentent à leur place et qu'ils se sentent appartenir.

L'enseignante 2 parle plutôt du sentiment de fierté des élèves d'appartenir à cette classe, ce qui concourt selon elle au sentiment d'appartenance. Par exemple, les élèves échangent avec d'autres élèves sur les méthodes d'apprentissage mises en place dans leur classe. De plus, ils prennent des habitudes de classe et les transmettent : on retrouve alors l'attribut définitionnel 4 puisque les élèves partagent des habitudes et des valeurs communes.

L'enseignante 4 qualifie, par ailleurs, sa classe de « collectif » : ce terme renvoie à l'attribut 4 parce qu'un collectif se crée par un partage de valeurs communes. Comme l'indique St-Armand (2015), le sentiment d'appartenance se mesure aussi par l'adoption d'habitudes, de normes et de valeurs communes.

2.3.3 Le sentiment d'appartenance chez les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC)

Dugravier, Saïas & Guédeney (2006) indiquent que les élèves présentant des difficultés comportementales vivent un attachement de type insécure : ils cachent leur détresse et n'accordent pas leur confiance aux personnes qui les entourent. L'enseignante 1 met en avant cet aspect lorsqu'elle indique que les élèves ayant des difficultés comportementales ont un vécu particulier vis-à-vis de l'école.

Therriault et ses homologues (2019) considèrent que leurs relations avec le cercle familial et leurs pairs sont de moins bonne qualité que chez les autres élèves. Au contraire, l'enseignante 2 affirme que le sentiment d'appartenance est présent chez tout le monde, mais s'exprime de manière différente chez les élèves PDC. Pour elle, ils ont *a contrario* davantage besoin de se raccrocher à leur enseignant, ce qui résulte notamment d'un fort besoin d'exprimer ses émotions.

Cette vision du sentiment d'appartenance que l'on retrouve chez l'enseignante 2 est similaire aux propos tenus par l'enseignante 4. En effet, cette dernière considère que les élèves PDC ont un seul référent, leur enseignant. Il devient alors un pilier, un repère, et le sentiment d'appartenance semble se cristalliser autour de sa personne. Néanmoins, cette pensée va à l'encontre des recommandations de Krotenberg et Lambert (2012) : l'élève présentant des difficultés comportementales doit pouvoir bénéficier d'une personne référente, différente de son enseignant.

L'enseignante 3 évoque, comme l'enseignante 4, la mise en place d'un cadre sécurisant découlant de règles. Pour la première, l'élève PDC doit avoir des règles particulières au sein de la classe. Celles-ci doivent dépendre de ses besoins et rester stables tout au long de l'année : ce cadre sécurisant et porteur de sens concourt au sentiment d'appartenance.

En effet, Bernier, Gaudreau & Massé (2021) considère que des règles de vie clairement définies sont essentielles pour accueillir un élève PDC au sein de la classe. Saint-Laurent (2008) le rappelle également : l'élève doit être encadré par des comportements sociaux adaptés et ses comportements inadaptés doivent être sanctionnés selon les règles stables instaurées au sein de la classe.

2.4 Thème 4 : Les apports du dispositif pour les élèves PDC

Pour ce thème, l'analyse des propos des enseignantes sera fondée sur quatre axes mis en place par Egron & Sarazin (2018). Ils permettent de développer le sentiment d'appartenance chez les élèves PDC. Le conseil d'élèves et la pédagogie de projet semblent, par certains de leurs aspects, se rapprocher de ces axes.

- **Axe 1** : l'enseignant doit permettre à l'élève PDC d'adopter des valeurs, des normes et des habitudes communes.
- **Axe 2** : l'élève doit connaître les différents acteurs de l'école afin de se sentir appartenir.
- **Axe 3** : l'élève doit sentir qu'il a une place au sein du groupe. Il doit s'inscrire dans une histoire commune et laisser des traces de son passage.
- **Axe 4** : l'élève doit participer à la réalisation d'un projet commun et y laisser une trace de son identité, de son individualité.

2.4.1 Le conseil d'élèves

Pour l'enseignante 1, le conseil d'élèves est tout d'abord une pratique qui a dérouté ses élèves ayant des difficultés comportementales. Elle considère que ce dispositif ne leur permet pas de réaliser des progrès au niveau des apprentissages – car difficultés comportementales et difficultés d'apprentissages sont liées, selon elle – mais il permet un apaisement du climat de classe. Elle considère qu'il est un moyen de développer le sentiment d'appartenance des élèves PDC car les solutions trouvées collectivement ramènent l'élève dans le groupe. Cela correspond à l'axe 1 : tous les élèves adoptent des valeurs communes. De plus, les coupons utilisés pendant le conseil d'élèves sont conservés tout au long de l'année afin de créer une mémoire de classe, cela concourt au sentiment d'appartenance puisque cette pratique correspond à l'axe 3 : l'élève s'inscrit dans une histoire commune. L'enseignante nuance cependant : cette évolution positive remarquée chez les élèves PDC n'est pas seulement le fait du conseil d'élèves. En effet, c'est un ensemble de dispositifs mis en place au sein de la classe, comme la flexibilité, qui permettent le développement du sentiment d'appartenance.

Pour l'enseignante 2, le conseil d'élèves instaure un cadre sécurisant. Les élèves PDC ont un espace de parole dans lequel exprimer leurs émotions. Ils ont donc une place en tant qu'individu, mais également un moyen d'apaiser leur colère. On retrouve ici l'axe 3 : l'élève doit avoir une place au sein du groupe pour se sentir appartenir, il doit pouvoir exprimer son individualité au sein du groupe. De plus, le système de validation par les pairs permet, selon l'interviewée, de développer le sentiment d'appartenance. En effet, les élèves PDC peuvent se trouver en mesure de proposer des solutions qui, si elles sont acceptées par leurs pairs, contribuent à développer leur sentiment d'appartenance au groupe. Cela signifie alors qu'ils ont adopté des valeurs communes à celles de leurs pairs (axe 1) et disposent d'une place en tant qu'individu propre (axe 3).

2.4.2 La pédagogie de projet

Par sa définition, la pédagogie de projet correspond à l'axe 4 : les élèves réalisent un projet commun prenant en compte leur individualité.

Pour l'enseignante 2, les élèves PDC participent davantage aux activités pendant le projet que lors des activités de classe plus classiques car ils se sentent engagés dans la production finale. On retrouve cette idée dans les propos de l'enseignante 3. Cette implication nouvelle peut être le témoin de la présence du sentiment d'appartenance car, selon St-Armand (2015), un élève qui se sent appartenir au groupe persévère et participe davantage. Ils se sentent également utiles : ils ont une place en tant qu'individu car leurs idées sont prises en compte dans la production finale. Ce discours correspond alors à l'axe 3 puisque l'élève s'inscrit dans une histoire commune tout en laissant, par ses idées, une trace de son passage.

Néanmoins, l'enseignante 3 nuance : la pédagogie de projet menée n'a pas créé le sentiment d'appartenance car il était déjà présent, le projet n'ayant pas commencé dès le début de l'année. Pourtant, elle admet que le projet a contribué à développer cette appartenance au groupe, pas seulement chez son élève PDC mais chez tous les élèves de la classe. L'enseignante 4 indique, elle aussi, que cette pédagogie permet de développer le sentiment d'appartenance chez les élèves PDC, en leur donnant une place au sein de la classe, et plus largement au sein de l'école.

L'enseignante 4 considère que la pédagogie de projet est motrice pour les élèves ayant des difficultés comportementales car elle donne du sens aux apprentissages ainsi qu'un

objectif commun à tous : les élèves s'inscrivent donc dans une histoire commune (axes 3 et 4). Pour elle, cette pédagogie les aide à se sentir rassurés face aux apprentissages car ils comprennent qu'ils ne sont pas seuls. De plus, ils apprennent quelque chose aux autres et se trouvent donc dans l'un des attributs définitionnels de St-Armand (2015) : *valued involvement*. Le sentiment d'appartenance c'est aussi l'expérience d'être valorisé par les autres, ce qui est possible dans la pédagogie de projet puisque la production finale est portée hors les murs de la classe afin de rencontrer un public différent des membres du groupe.

3. Analyses longitudinales des entretiens élèves

Après avoir réalisé les analyses longitudinales des entretiens enseignants, cette partie sera consacrée aux élèves des enseignantes interrogées.

Les thématiques retenues pour les élèves sont les suivantes :

- Recueil des avis sur le dispositif
- Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé
- Les apports du dispositif pour l'élève

3.1 Élèves enseignante 1

Pour l'enseignante 1, trois élèves de CM2 ont été questionnés sur le conseil d'élèves.

3.1.1 Élève 1

Recueil des avis sur le dispositif :

L'élève interrogé affirme que le conseil d'élèves est « *bien* » parce que l'avis des élèves est pris en compte dans cet espace qui devient le leur. Il explique rapidement la mise en place du dispositif, en évoquant le « *soleil* », les « *nuages* » et la « *pluie* » qui permettent de mesurer le climat de classe de la semaine. Il parle également du rôle des secrétaires et des assistants, comme a pu le faire son enseignante lors de l'entretien. Le conseil d'élèves lui plaît parce qu'il lui permet de raconter les événements heureux ou malheureux qui ont pu se dérouler dans la semaine.

Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé :

L'élève affirme se sentir bien puisque la classe est « *plus paisible* » et, pour lui, cet apaisement est permis par le conseil d'élèves. Plus généralement, le fonctionnement de cette classe flexible permet à l'élève de s'y sentir bien. Il dit également se sentir fier d'être un élève de cette classe, notamment car elle est flexible ce qui n'est, selon lui, pas courant.

Si l'on se réfère au QES évoqué par St-Armand (2015), les propos « *je suis fier* » et « *je me sens bien* » tenus par un élève sont un signe de son sentiment d'appartenance en milieu scolaire, puisqu'ils renvoient respectivement aux attributs définitionnels 1 et 3 :

- « Je suis fier d'être un élève de cette école »
- « Je me sens vraiment à ma place dans cette école »

Les apports du dispositif pour l'élève :

L'élève affirme que le conseil d'élèves lui permet de se sentir bien car des choses positives y sont évoquées et qu'il aime les entendre. Il réplique qu'entendre les choses positives l'aide à être plus sage, ce qui n'était, selon lui, pas le cas dans les classes précédentes : « *CP, CE1, CE2, CM1 j'ai pas été très sage* ». Le fonctionnement de la classe lui permet d'opérer un changement dans son comportement puisqu'il affirme : « *je fais moins de mensonges, je fais moins de bêtises et j'embête moins mes camarades* ». L'année de CM2 lui permet d'améliorer son comportement par le fonctionnement de la classe et les dispositifs mis en place (conseil d'élèves, classe flexible, travail sur le développement des compétences psychosociales...).

3.1.2 Élève 2

Recueil des avis sur le dispositif :

L'élève interrogé affirme bien aimer le conseil d'élèves car c'est un moyen de « *régler les problèmes* ». Il en rappelle le fonctionnement en évoquant les coupons que les élèves remplissent tout au long de la semaine et donnent le vendredi, avant le déroulement du conseil.

Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé :

L'élève dit se sentir bien dans la classe et éprouve une certaine fierté à parler d'elle : « *par rapport aux autres je pense que c'est la meilleure* ». L'environnement de travail, composé notamment de « *ballons* » et de « *tabourets* », ainsi que le travail adapté à ses besoins qui lui est proposé, lui permettent de se sentir à sa place. Le discours de son enseignante est également une source de motivation : « *la maîtresse me dit que j'ai cette place* ».

ici ». L'élève met en avant le fonctionnement de la classe, « *une classe flexible* », et se sent fier d'y appartenir.

Les propos tenus par l'élève peuvent donc se référer aux attributs définitionnels 1 et 3 du QES (St-Armand, 2015).

Les apports du dispositif pour l'élève :

L'élève indique que le conseil d'élèves l'aide à se sentir bien dans la classe car il lui permet de régler ses problèmes.

3.1.3 Elève 3

Recueil des avis sur le dispositif :

L'élève apprécie le conseil d'élèves, notamment son fonctionnement puisque les coupons rédigés tout au long de la semaine lui permettent d'évoquer certaines choses sans les dire à voix haute : « *on n'a pas besoin de le dire à tout le monde* ». Lorsque je le questionne sur sa participation au conseil d'élèves, il répond « *je me plains pas quoi* ». Les coupons remplis sont donc davantage de l'ordre des félicitations puisqu'il affirme régler les problèmes qu'il rencontre directement lorsqu'ils surviennent, avec la maîtresse : « *je préfère le dire à la maîtresse directement* ».

Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé :

Une nouvelle fois, l'élève interrogé met en avant le fonctionnement de la classe : « *j'aime bien, c'est une classe flexible* ». Il dit aimer sa classe et être fier d'y appartenir, ce qui renvoie aux attributs définitionnels suivants (St-Armand, 2015) :

- « Je suis fier d'être un élève de cette école »
- « J'aime mon école »

Les apports du dispositif pour l'élève :

A la question « *est-ce que le conseil d'élèves t'aide à te sentir bien ?* », l'élève interrogé répond « *pas trop* ». En effet, il ressent une légère anxiété à l'idée que des coupons « j'ai un problème » le concernent. S'il y a eu des problèmes dans la semaine, dans lesquels il était impliqué, le conseil d'élèves devient un moment stressant pour lui, plutôt qu'un moment de bien-être et d'échanges. Néanmoins, le conseil d'élèves l'aide à résoudre ses problèmes ce qui lui permet de se sentir bien une fois le conseil terminé. Il admet ne plus ressentir de stress lorsque les problèmes ont été évoqués et que des solutions ont été trouvées.

3.2 Élèves enseignante 2

Pour l'enseignante 2, deux élèves de CP ont été questionnés sur le conseil d'élèves. L'enseignante avait été interrogée sur le conseil d'élèves et la pédagogie de projet, mais les projets menés l'ont été les années précédentes, ils ne concernaient donc pas ces élèves.

3.2.1 Élève 1

Recueil des avis sur le dispositif :

Le conseil plaît moyennement à l'élève car « *ça prend trop de temps* ». Il en explique néanmoins le fonctionnement, en indiquant qu'il permet de parler des choses positives et des choses négatives de la semaine. Il affirme préférer parler de ce qui s'est mal passé, car « *les autres se font punir* ». Pourtant, d'après les dires de l'élève, les solutions sont trouvées à plusieurs et lui permettent de résoudre ses problèmes : « *je n'ai plus de problème maintenant* ».

Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé :

L'élève interrogé dit se sentir bien dans la classe et être fier d'y appartenir, on retrouve principalement l'attribut définitionnel 1 (St-Armand, 2015). Néanmoins, il ne se sent pas à l'aise dans l'école car elle est trop grande pour lui.

Les apports du dispositif pour l'élève :

Le conseil d'élèves permet à cet élève de se sentir bien car il peut parler des choses positives comme des choses négatives.

3.2.2 Élève 2

Recueil des avis sur le dispositif :

Pour l'élève 2, le conseil d'élèves « *c'est bien* » : il apparaît comme un moyen de parler des choses positives comme des choses négatives, des moments heureux et malheureux. De plus, il semble *a priori* être un moyen de calmer sa colère : « *je suis en colère du coup après je le dis au conseil d'élèves* ».

Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé :

L'élève interrogé se sent bien dans sa classe et se qualifie de « *bon travailleur* ». Sa classe est importante pour lui. On retrouve alors l'attribut définitionnel suivant (St-Armand, 2015) :

- « Cette école est importante pour moi »

Pourtant, il affirme ne pas être fier de cette école et vouloir changer d'établissement : on peut penser que l'influence de sa mère a impacté sa réponse, puisqu'il a été témoin d'une dispute entre sa mère et la mère d'un de ses camarades. En effet, elle ne veut pas que son fils soit dans la même école que ce camarade de classe et a donc menacé de le changer d'école. Par ces propos, on retrouve l'attribut définitionnel « Je préférerais être dans une autre école » (St-Armand, 2015), qui éloigne l'élève du sentiment d'appartenance. Ce conflit peut avoir entaché ce sentiment de fierté, il peut se retrouver pris entre l'importance que revêt cette classe pour lui, et le discours tenu par sa mère sur le changement d'école.

Les apports du dispositif pour l'élève :

L'élève ne se sent pas bien pendant le conseil d'élèves, il ressent une peur d'être « *accusé* » par ses camarades. Le conseil d'élèves lui permet de résoudre les problèmes qu'il

rencontre ou qui le concernent, mais à la question « *comment te sens-tu quand c'est résolu ?* », il commence par dire qu'il se sent en colère et qu'il a « *envie de se battre* ». Après avoir répété ma question, il change de réponse et indique qu'il se sent bien lorsque ses problèmes ont été résolus pendant le conseil. Plus tard, il affirme devenir méchant après le conseil d'élèves lorsque des propos ont été tenus à son encontre. Il reconnaît que la maîtresse l'aide et « *punit* », ce qui lui permet de se sentir bien puisqu'une réparation est obtenue. Le conseil d'élèves ne semble donc pas être un moment plaisant pour l'interrogé, qui ressent plutôt une angoisse puis une colère lorsqu'il se retrouve au cœur des échanges.

3.3 Élève enseignante 3

Pour l'enseignante 3, un élève de CM2 a été interrogé sur la pédagogie de projet, et plus particulièrement sur le projet « oiseaux » mené par sa classe. Cet entretien s'est déroulé en présence de l'enseignante.

Recueil des avis sur le dispositif :

L'élève a apprécié le projet mené avec ses camarades et son enseignante, notamment la fabrication des oiseaux, la déambulation et la chorale puisque « *on était en plein air* » et « *il y avait du monde* ». La présence de ses camarades ainsi que des personnes extérieures au projet lui ont permis de s'y investir pleinement.

Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé :

L'élève dit se sentir bien dans cette classe, l'aimer et être fier d'en faire partie, sans réussir à expliquer pourquoi il s'y sent bien, malgré l'étayage de son enseignante pendant l'entretien. L'aide nouvellement apportée cette année, avec notamment la présence d'une AESH, semble bénéfique pour le développement de son sentiment d'appartenance : « *avant on ne m'aidait pas beaucoup et maintenant oui* ». On retrouve alors les attributs définitionnels suivants (St-Armand, 2015) :

- « Je suis fier d'être un élève de cette école »

- « J'aime mon école »

Les apports du dispositif pour l'élève :

L'élève admet que le projet mené sur les oiseaux lui a permis d'être « *concentré* » et « *attentif* », ce que son enseignante a également remarqué. Il ne lui a cependant pas permis d'améliorer les relations qu'il peut entretenir avec ses camarades.

3.4 Élève enseignante 4

Pour l'enseignante 4, un élève de CE1 a été interrogé sur la pédagogie de projet, plus particulièrement sur le projet « oiseaux » mené par sa classe.

Recueil des avis sur le dispositif :

Lorsque je questionne l'élève sur le projet mené cette année avec sa classe, elle affirme : « *c'était bien (...) ça travaille le cerveau pour qu'on réfléchisse et ça vide la tête et ça nous donne beaucoup d'idées* ». Elle évoque notamment le film, le spectacle et les décors réalisés pour ce dernier.

Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé :

L'élève interrogée dit se sentir « *moyen* » dans sa classe et être embêtée par certains camarades, elle l'aime « *un peu* » et préférerai, à certains « moments », être dans une autre école. Cependant, elle est fière d'être élève dans cette classe. Elle répond donc aux attributs définitionnels suivants (St-Armand, 2015) :

- « Je suis fier d'être un élève de cette école »
- « Je préférerais être dans une autre école »

Les apports du dispositif pour l'élève :

Le projet sur les oiseaux a permis à cette élève de se sentir mieux dans sa classe et dans l'école : « *j'ai eu plein d'amies et ça s'est bien passé* ». De plus, elle semble avoir progressé dans les apprentissages puisqu'elle affirme « *avoir plus de force pour les devoirs* ». Quand je la questionne sur les apports de ce projet, elle dit se sentir un peu mieux avec le projet que sans.

4. Analyses croisées des entretiens élèves

Ces analyses portent sur les entretiens menés avec différents élèves lors de ma recherche. Pour cette partie, j'adopterai les codages suivants :

Pour le conseil d'élèves :

- Elève 1, élève 2 et élève 3 pour l'enseignante 1 (E1)
- Elève 4 et élève 5 pour l'enseignante 2 (E2)

Pour la pédagogie de projet :

- Elève 6 pour l'enseignante 3 (E3)
- Elève 7 pour l'enseignante 4 (E4)

Tous les élèves interrogés présentent des difficultés comportementales, définies dans le cadre théorique.

Selon la définition de Louis et Ramond (2010), les difficultés comportementales ne sont pas des troubles diagnostiqués ou spécifiques. En effet, elles varient d'un individu à l'autre. Néanmoins, dans le milieu scolaire, on retrouve une inadéquation entre le comportement de l'élève et les attentes scolaires. Gaudreau et Nadeau (2015) rappellent que les difficultés comportementales sont définies par leur fréquence, leur durée, leur densité et leur constance.

4.1 Le conseil d'élèves

4.1.1 Recueil des avis sur le dispositif

Tous les élèves interrogés apprécient le conseil d'élèves car ce dispositif leur permet de parler des choses positives et négatives qui se sont déroulées pendant la semaine. Ils considèrent tous que c'est un moyen de régler les problèmes qui peuvent survenir entre les élèves et donc d'apaiser le climat de la classe.

L'élève 1 indique que l'avis des élèves est pris en compte, ce qui est mis en avant par Bernier, Gaudreau et Massé (2021) : le conseil d'élèves est un moyen de favoriser le dialogue.

L'élève 3 aime le fonctionnement du conseil d'élèves et le principe des coupons car c'est un moyen d'évoquer les problèmes rencontrés sans en parler à voix haute devant toute la classe.

Pour l'élève 4, le conseil d'élèves permet de trouver des solutions à plusieurs, il développe donc une intégration de tous au groupe-classe (Bernier, Gaudreau et Massé, 2021).

L'élève 5 affirme que le conseil d'élève calme sa colère puisqu'il peut en parler à ses camarades. En effet, c'est un dispositif approprié pour amener les élèves à s'exprimer autrement que par la colère (Bernier, Gaudreau et Massé, 2021).

Le conseil d'élèves apparaît donc comme un moyen de parler des choses positives mais aussi des problèmes rencontrés lors de la semaine, afin de les résoudre collectivement en offrant aux élèves un espace de parole.

4.1.2 Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé

Pour mesurer le sentiment d'appartenance des élèves interrogés, ma grille d'observation repose sur le Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (QES) évoqué par St-Armand (2015) dans sa thèse.

Cet outil permet de mesurer le sentiment d'appartenance en milieu scolaire à travers des attributs définitionnels, dont les quatre retenus pour les entretiens élèves :

- « Je suis fier d'être un élève de cette école »
- « J'aime mon école »
- « Je me sens vraiment à ma place dans cette école »
- « Je préférerais être dans une autre école »
- « Cette école est importante pour moi »

Les réponses des élèves seront répertoriées dans le tableau suivant, afin d'obtenir une vue d'ensemble du sentiment d'appartenance des élèves pratiquant le conseil d'élèves.

	Enseignante 1			Enseignante 2	
	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5
Es-tu fier d'être un élève de cette classe ?	« Oui parce que ce n'est pas tout le temps qu'on croise une classe flexible. »	« Oui. (...) La maîtresse nous donne du travail adapté à notre voie. »	Oui	Oui	« Nan je veux aller à <i>nom d'une autre école.</i> »
Aimes-tu ta classe ?	Oui	Oui	Oui	« Pas trop »	Oui
Est-ce que cette classe est importante pour toi ?	Oui	« Bah oui parce que pour moi c'est le dernier CM2 que je ferai dans cette école et puis on a plein de choses qu'on peut tester ». »	Oui	Question non posée.	Oui
Préfèrerais-tu être dans une autre école ?	« Nan elle est bien. »	Non	« Non. (...) J'ai tous mes amis ici. La classe est bien et la maîtresse aussi. »	« Oui parce qu'il y a trop de classes dans l'école. »	Oui -Conflit avec un autre élève et entre les deux mères.

Tableau 1 : Le sentiment d'appartenance des élèves interrogés sur le conseil d'élèves

Au regard des données exposées dans le tableau ci-dessus, quelques hypothèses peuvent être émises. Les élèves 1, 2 et 3 (E1) semblent avoir développé un fort sentiment d'appartenance à leur classe grâce à son fonctionnement (classe flexible). En effet, ils aiment leur classe, elle est importante pour eux et ils sont fiers d'en faire partie.

Les élèves 4 et 5 (E2) n'ont pas un fort sentiment d'appartenance à leur école puisqu'ils affirment vouloir changer d'établissement. Néanmoins, l'élève 4 est fier de faire partie de cette classe et l'élève 5 aime sa classe et elle est importante pour lui.

Du point de vue de ces élèves, le conseil d'élèves ne permet donc pas à tous de développer leur sentiment d'appartenance au groupe classe. En effet, la manière dont il est mis en place et l'environnement dans lequel évoluent les élèves, comptent beaucoup.

4.1.3 Les apports du dispositif pour l'élève

Connac (2019) considère le conseil d'élèves comme un espace de parole et d'expression de son individualité. Il permet aux élèves d'apprendre à prendre des décisions collectives et c'est ce que l'on retrouve dans les propos tenus par certains élèves interrogés.

En effet, les élèves 1, 2 et 4 disent se sentir bien à l'évocation des choses positives lors du conseil d'élèves. Il apparaît comme un moyen de régler les problèmes rencontrés.

L'élève 1 affirme qu'entendre des choses positives, et donc valorisantes, l'aide à modifier son comportement pour être plus « *sage* » par rapport aux années précédentes. Ce changement n'est pas seulement dû à la mise en place du conseil d'élèves, il découle du fonctionnement flexible de la classe et de tout un travail mené par l'enseignante sur le développement des compétences psychosociales.

Pour les élèves 3 et 5, le conseil d'élèves n'est pas vraiment un moment plaisant. En effet, ils ressentent tous les deux de l'anxiété à l'idée que des problèmes les concernant soient évoqués par leurs camarades. Cependant, l'élève 3 nuance en indiquant que le conseil l'aide à résoudre ses problèmes, il se sent donc mieux après. Pourtant, chez l'élève 5, ce sentiment d'anxiété persiste voire se transforme en colère après le conseil puisqu'il évoque une « *envie de se battre* ». Il admet tout de même obtenir réparation le cas échéant, puisque l'enseignante semble prendre des sanctions.

Les apports du conseil d'élèves ne semblent donc pas faire consensus : pour certains, il apparaît comme un moment plaisant pour échanger et apaiser le climat de classe. Pour d'autres, il peut être vécu comme une punition voire un tribunal et provoque donc une angoisse persistante d'être accusé et puni.

4.2 La pédagogie de projet

4.2.1 Recueil des avis sur le dispositif

Pour les élèves 6 et 7, le projet mené a été un moment appréciable dans lequel ils se sont pleinement investis. L'élève 7 (E4) précise, par ailleurs, que « *ça travaille le cerveau* ». Elle a donc été en situation de réflexion. En effet, Philippe Perrenoud (1999) indique que la

pédagogie de projet permet aux élèves d'élaborer des connaissances, savoirs et savoir-faire au contact des difficultés rencontrées dans les différentes étapes menant à la production finale.

4.2.2 Le sentiment d'appartenance de l'élève interrogé

Les réponses des élèves seront répertoriées dans le tableau suivant, afin d'obtenir une vue d'ensemble du sentiment d'appartenance des élèves pratiquant la pédagogie de projet, au regard du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (St-Armand, 2015).

	Enseignante 3 – élève 6	Enseignante 4 – élève 7
Es-tu fier d'être un élève de cette classe ?	Oui	« Heu... oui ! »
Aimes-tu ta classe ?	Oui	« Un peu »
Est-ce que cette classe est importante pour toi ?	Oui	Question non posée.
Préfèrerais-tu être dans une autre école ?	Non	« Heu... il y a des moments oui »

Tableau 2 : le sentiment d'appartenance des élèves interrogés sur la pédagogie de projet

Au regard des données présentées dans le tableau ci-dessus, l'élève 6 semble avoir développé un fort sentiment d'appartenance à sa classe puisqu'il est fier d'en faire partie et elle est importante pour lui.

Néanmoins, le sentiment d'appartenance de l'élève 7 semble peu présent. En effet, lors de l'entretien, elle dit ne pas se sentir très bien dans sa classe et aimerait, parfois, changer d'établissement. Ses hésitations témoignent peut-être d'une peur d'admettre qu'elle se sent mal au sein de sa classe et qu'elle n'est pas fière d'en faire partie.

4.2.3 Les apports du dispositif pour l'élève

Pour Philippe Perrenoud (1999), la pédagogie de projet permet aux élèves de créer des liens solides entre eux. Pourtant, l'élève 6 affirme que le projet ne lui a pas permis d'améliorer ses relations avec ses camarades, contrairement à l'élève 7. En effet, ce dernier affirme se sentir mieux dans la classe grâce au projet car il lui a permis de développer des liens amicaux avec d'autres élèves participant à ce projet.

Philippe Perrenoud (1999) considère que le projet permet de donner du sens aux savoirs et apprentissages scolaires, ce que l'on retrouve chez les deux élèves interrogés. En effet, l'élève 6 a accru sa concentration, son attention et son investissement au sein de la classe tandis que l'élève 7 semble avoir progressé dans les apprentissages, elle évoque une « *force* » nouvelle dans les devoirs, par exemple.

La pédagogie de projet permet aux élèves PDC de tisser des relations avec les autres élèves faisant partie du projet, mais cela ne semble pas être le cas pour tous les élèves en difficultés comportementales. Néanmoins, il leur permet de développer des compétences transversales comme la concentration et l'attention.

III. Discussion

Ce travail de recherche porte sur le sentiment d'appartenance des élèves avec difficultés comportementales puisque ces élèves, pouvant se montrer violents et agressifs, sont souvent en situation de souffrance face à ce qu'ils ressentent. La gestion de leurs émotions étant difficile, ils éprouvent des difficultés à se sentir appartenir au groupe classe et peuvent, par ailleurs, être rejetés par leurs pairs (Louis & Ramond, 2010). Cette observation m'a permis d'établir ma question de recherche : comment développer le sentiment d'appartenance au groupe classe des élèves ayant des difficultés comportementales en élémentaire ?

Pour répondre à cette problématique, mon étude s'articule autour de deux hypothèses :

- **Hypothèse 1 :** La pédagogie de projet permet de développer le sentiment d'appartenance au groupe classe des élèves ayant des difficultés comportementales.
- **Hypothèse 2 :** Le conseil d'élèves est un dispositif pédagogique permettant de développer le sentiment d'appartenance au groupe classe chez les élèves présentant des difficultés comportementales.

Ces deux dispositifs semblent, a priori, se rapprocher des quatre axes mis en place par Egron & Sarazin (2018), axes sur lesquels l'enseignant doit s'appuyer pour développer le sentiment d'appartenance de ses élèves.

- **Axe 1 :** l'enseignant doit permettre à l'élève PDC d'adopter des valeurs, des normes et des habitudes communes.
- **Axe 2 :** l'élève doit connaître les différents acteurs de l'école afin de se sentir appartenir.
- **Axe 3 :** l'élève doit sentir qu'il a une place au sein du groupe. Il doit s'inscrire dans une histoire commune et laisser des traces de son passage.
- **Axe 4 :** l'élève doit participer à la réalisation d'un projet commun et y laisser une trace de son identité, de son individualité.

Au regard des entretiens menés avec les enseignantes pratiquant la pédagogie de projet, l'hypothèse 1 semble validée. En effet, par le sens qu'elle apporte aux apprentissages, les enseignantes considèrent que leurs élèves présentant des difficultés comportementales sont davantage engagés dans la tâche que lors de temps d'enseignement plus classiques. Selon St-Armand (2015), l'implication d'un élève au sein d'une activité témoigne de son sentiment

d'appartenance au groupe. Pour elles, cela est possible par le sens que le projet donne aux apprentissages : les élèves avancent ensemble vers une production finale commune dont ils ont connaissance dès le début du projet. On retrouve alors, par cette pédagogie, la valorisation des axes 3 et 4 (Egron & Sarazin, 2018). L'élève se sent appartenir à la classe car il s'inscrit dans une histoire commune et est engagé dans un projet collectif lui permettant d'exercer son individualité au sein du groupe. De plus, les élèves se sentent valorisés car ils apprennent aux autres, les apprentissages ont du sens puisqu'ils font avancer le projet. Or, le sentiment d'appartenance c'est aussi se sentir valorisé par les autres, ce qui est possible par le projet car il s'exporte en dehors de la classe, voire de l'école. On retrouve l'importance de la métaphore des miroirs dans le développement du sentiment d'appartenance (Huber, 2005) : le projet favorise une bonne image de soi par le nombre d'acteurs impliqués dans le projet et la place de ces derniers.

L'une des enseignantes (E3) va plus loin : le projet a développé le sentiment d'appartenance de tous ses élèves, pas seulement de ceux présentant des difficultés comportementales.

Ainsi, au regard des entretiens enseignants, la pédagogie de projet permet aux élèves PDC de développer leur sentiment d'appartenance au groupe, ce qui valide la première hypothèse.

Sur les deux élèves interrogés concernant la pédagogie de projet, l'un semble avoir développé un fort sentiment d'appartenance au groupe classe, tandis que celui du deuxième semble plus fragile. Néanmoins, pour ce dernier, le projet lui a permis de créer des liens amicaux avec certains élèves participant également au projet.

Si l'on se réfère aux entretiens élèves, avec les biais qu'ils comportent, la validation de cette première hypothèse est relative : le projet n'apporte pas la même chose à tous les élèves. Pour certains, il développe ou renforce le sentiment d'appartenance, pour d'autres il permet plutôt des progrès dans les apprentissages.

Au regard des entretiens menés avec les enseignantes pratiquant le conseil d'élèves, la validation de l'hypothèse 2 pose question. En effet, pour toutes, il permet un climat de classe plus serein et un apaisement des relations entre les élèves puisqu'ils apprennent à prendre en compte la parole de l'autre et réfléchissent ensemble à la résolution des problèmes rencontrés. Cette particularité du conseil d'élèves a, par ailleurs, été mise en avant par Connac (2019) : le

conseil d'élèves permet aux élèves d'expérimenter la vie démocratique. De plus, il semble être un moyen de développer le sentiment d'appartenance des élèves PDC au groupe pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les solutions trouvées collectivement ramènent les élèves au sein du groupe dans un souci d'apaisement du climat de classe. Ensuite, il instaure un cadre sécurisant qui permet à ces élèves d'exprimer leurs émotions, notamment une éventuelle colère contenue. Le conseil d'élèves concourt au développement de l'axe 1 (Egron & Sarazin, 2018) : les élèves, pour se sentir appartenir, doivent partager des valeurs communes. Par les solutions trouvées collectivement, ils développent des valeurs communes lors du conseil.

Pourtant, l'une des enseignantes (E1) considère que le conseil d'élèves seul n'a pas grand intérêt. Il doit, selon elle, s'inscrire dans un champ plus large prenant en compte le bien-être des élèves et le développement des compétences psychosociales. C'est ce travail, mené dès le début de l'année, qui concourt au développement du sentiment d'appartenance des élèves présentant des difficultés comportementales. On retrouve ici la vision de Fernand Oury (Bénévent & Mouchet, 2014) : le conseil d'élèves est la clef de voûte de sa pédagogie institutionnelle, seul il ne semble pas avoir beaucoup de sens pour les élèves.

Au regard des entretiens menés avec les élèves de l'enseignante 1 et ceux de l'enseignante 2, quelques remarques peuvent être émises. En effet, les élèves PDC de l'enseignante 1 qui fonctionnent en classe flexible et travaillent tout au long de l'année sur le développement des compétences psychosociales, semblent avoir développé un fort sentiment d'appartenance à leur classe.

Pourtant, les élèves de l'enseignante 2 qui pratiquent le conseil d'élèves de manière isolée, ont un sentiment d'appartenance fragile. Certains indiquent vouloir changer d'école ou ne pas vraiment aimer leur classe.

Ainsi, le conseil d'élèves semble être plus efficace lorsqu'il s'inscrit dans une pédagogie plus large prenant en compte le bien-être de l'élève et le développement de compétences psychosociales mettant en avant la bienveillance et le respect.

Ainsi, la validation de l'hypothèse 2 n'est pas évidente : le conseil d'élèves seul semble avoir un effet moindre que celui qu'il peut avoir lorsqu'il prend place dans un fonctionnement plus global et réfléchi pour être tourné vers le bien-être, l'entraide et la bienveillance.

Conclusion

Cette recherche a été menée afin d'évaluer le rôle de la pédagogie de projet et du conseil d'élèves dans le développement du sentiment d'appartenance chez les élèves présentant des difficultés comportementales.

Au regard des entretiens menés, l'hypothèse 1 semble être validée : la pédagogie de projet peut développer le sentiment d'appartenance des élèves présentant des difficultés comportementales car tous les membres du projet avancent ensemble pour une réalisation commune illustrant leurs individualités. Plus généralement, cette pédagogie développe le sentiment d'appartenance de tous les élèves

Néanmoins, la validation de l'hypothèse 2 n'est pas évidente. En effet, le conseil d'élèves semble être plus efficace lorsqu'il fait partie d'un ensemble plus vaste prenant en compte l'élève dans sa globalité et s'attachant à développer les compétences psychosociales de tous. Dans ce cas, le développement du sentiment d'appartenance chez les élèves PDC semble être plus fort que lorsque le conseil d'élèves est pris comme dispositif isolé.

Le travail de recherche mené comporte cependant des limites. En effet, la démarche méthodologique est qualitative, les données recueillies ne peuvent donc pas être généralisées puisque l'échantillon des enseignants et des élèves interrogés est restreint. Il serait intéressant de mener un nombre plus grand d'entretiens afin de confronter d'autres points de vue et d'affiner cette étude.

Quelques biais peuvent également être soulevés. La fiabilité des entretiens élèves peut poser question. En effet, leur posture d'élève peut les amener à fournir la réponse attendue et non pas celle qu'ils pensent. L'un des entretiens élèves s'étant déroulé en présence de l'enseignante (E3), cette posture d'élève et cette volonté de fournir la bonne réponse est renforcée, d'autant plus que l'élève peut être réticent à évoquer certaines choses par peur de blesser son enseignante. De plus, certains élèves interrogés sont jeunes (CP et CE1), ils éprouvent donc quelques difficultés à prendre du recul sur le dispositif afin d'en faire émerger les apports. Il est également difficile pour eux de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent et sur les dispositifs pouvant potentiellement les aider dans leur scolarité.

Ce travail de recherche m'a beaucoup apporté d'un point de vue méthodologique : être minutieuse, enrichir son travail, formuler des phrases claires pour retranscrire une idée, apprendre à mener des entretiens... Il me permettra également, à l'avenir, d'adapter ma pratique enseignante aux élèves présentant des difficultés comportementales. En effet, j'aurais davantage de clés pour gérer leur comportement, les aider à extérioriser leurs émotions tout en mettant certains dispositifs en place afin de les apaiser. De manière globale, ce mémoire m'a permis de comprendre comment aider les élèves d'une classe à se sentir appartenir à celle-ci. En outre, les recherches effectuées sur la pédagogie de projet me permettent de me projeter dans ma classe future, afin d'y mener des projets permettant de faire de cette classe un collectif soudé avançant ensemble dans la même direction.

Bibliographie

Arpin, L. & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Chenelière Didactique : Montréal.

Bénévent, R. & Mouchet, C. (2014). Chapitre 10 : L'édifice des institutions. In Bénévent, R. & Mouchet, C. (Ed.), *L'école, le désir et la loi, Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle* (pp. 372-440). Repéré à <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/l-ecole-le-desir-et-la-loi--9782353715770.htm> Page consultée le 10-03-2023.

Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves en difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue – Education et société inclusives*, n°89-90 Vol 1, 167-186. Repéré à <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2021-1-page-167.htm?contenu=plan> Page consultée le 08-12-2022.

Bordalo, I. et Ginestet, J-P. (2006). *Pour une pédagogie du projet*. Repéré à https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=eGcbHSDLYMoC&oi=fnd&pg=PT5&dq=la+p%C3%A9dagogie+de+projet+%C3%A0+1%27%C3%A9cole&ots=KalxYqDhAH&sig=CIgc bmgwszRw13RdE5IXxyWZlYg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Page consultée le 13-12-2022.

Connac, S. (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Education et socialisation*. Repéré à <https://journals.openedition.org/edso/7281> Page consultée le 10-03-2023.

De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (2009). Chapitre 1 : approche générale du recueil d'informations. In De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (Ed). *Méthodologie du recueil d'informations* (pp. 7-30). Bruxelles : De boeck, 4^e édition.

Dugravier, R., Saïas, T., Guédeney, A. (2006). Attachement et troubles du comportement. *Perspectives Psy*, Vol 45, 87-92. Repéré à <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/revue-perspectives-psy-2006-1-page-87.htm>Page consultée le 29-01-2023.

Egron, B. et Sarazin, S. (2018). *Troubles du comportement en milieu scolaire*. Paris : Retz.

Gaudreau, N. et Nadeau, M-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°72, 27-45. Repéré à <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-4-page-27.htm> Page consultée le 08-12-2022.

Huber, M. (2005). Première partie : Quelle genèse ? In M. Huber (Ed.), *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves* (pp. 11-48). Lyon : Chronique Sociale.

Huber, M. (2005). Troisième partie : Quels effets ? In M. Huber (Ed.), *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves* (pp. 11-48). Lyon : Chronique Sociale.

Krotenberg, A. et Lambert, E. (2012). *Scolarité et troubles du comportement*. Repéré à <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/scolarite-et-troubles-du-comportement--9782353711406.htm> Page consultée le 04-12-2022.

Liébert, P. Le besoin d'appartenance. In P. Liébert (Ed.). (2015). *Quand la relation parentale est rompue* (29-44). Repéré à <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/quand-la-relation-parentale-est-rompue--9782100721375.htm> Page consultée le 12-02-2023.

Löchen, V. (2018). Handicap et inclusion. In V. Löchen (Ed.), *Comprendre les politiques sociales* (pp 197-273). Repéré à <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/comprendre-les-politiques-sociales--9782100781133-page-197.htm> Page consultée le 20-11-2022.

Louis, JM. et Ramond, F. (2010). *L'élève contre l'école, scolariser les « a-scolaires »*. Paris : Dunod.

Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod. 2^e éd.

République Française, Légifrance. LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et la citoyenneté des personnes handicapées. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647/> Page consultée le 20-11-2022.

St-Armand, J. (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique*. Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14049/St-Amand_Jerome_2015_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y Page consultée le 29-01-2023.

Saint-Laurent, L. (2008). L'inclusion scolaire : historique et pédagogie différenciée. In L. Saint-Laurent (Ed.), *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (pp.7-19). Canada : Chenelière Education.

Saint-Laurent, L. (2008). Troisième partie : Les troubles du comportement et l'enseignement différencié. In L. Saint-Laurent (Ed.), *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (pp.97-155). Canada : Chenelière Education.

Therriault, D., Lemelin, J-P., Toupin, J., Dery, M. et Paquette, D. (2019). L'attachement aux parents et aux pairs chez les adolescents et adolescentes avec ou sans trouble du comportement. *Enfance*, n°4, 507-524. Repéré à <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/revue-enfance-2019-4-page-507.htm> Page consultée le 29-01-2023.

Annexe 1 : grille d'entretien enseignants

Questions principales	Questions complémentaires
<p>Généralités Introduction : remerciements, justification de l'enregistrement, principe de confidentialité et d'accès aux données.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous vous présenter et retracer votre parcours professionnel ? - Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignant(e) ? Quelle est votre ancienneté dans ce niveau ? - Age ?
<p>Définition</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle définition pourriez-vous donner du conseil d'élèves ? Et de la pédagogie de projet ? - Quels sont, selon vous et au regard de votre expérience, les apports et les limites de ces 2 dispositifs ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quels bénéfices ? - Quelle évolution des élèves (avant/après) ? - Qu'est-ce que cela leur apprend ?
<p>Pratique professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquez-vous ces deux dispositifs ? Ou bien l'un ou l'autre ? Pouvez-vous m'en parler ? - Dans votre pratique de ce(s) dispositif(s), comment définiriez-vous votre place en tant 	<p>Questions générales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel niveau de classe ? - Depuis combien de temps ? - Pourquoi avoir mis en place ce(s) dispositif(s) ? <p>Questions sur le conseil d'élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment s'organise-t-il ? <ul style="list-style-type: none"> • A quel moment a-t-il lieu ? • A quelle fréquence ? <p>Questions sur la pédagogie de projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous me donner un exemple de projet mené ? - Quand a-t-il été mis en place ? - Quelles sont les différentes phases de ce projet ? - Quelle est la production finale visée ? - A quel moment intervenez-vous et pourquoi ? - Quel est le rôle des élèves ?

<p>qu'enseignant ? Et celle de vos élèves ?</p>	
<p>Définition – appartenance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, qu'est-ce que le sentiment d'appartenance ? - Comment l'observez-vous dans votre classe ? - Que pourriez-vous dire du sentiment d'appartenance chez vos élèves PDC ou des troubles du comportement ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Définition - Les observables du sentiment d'appartenance - Avant la mise en place du/des dispositif(s) ? - Différence avec les élèves qui n'ont pas de difficultés comportementales ? - Est-il plus ou moins présent que chez les élèves sans difficultés comportementales ?
<p>Apports du dispositif chez les élèves PDC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avec la mise en place de ce(s) dispositif(s), avez-vous remarqué une évolution du comportement de vos élèves PDC ? - Selon vous, ce(s) dispositif(s) est-il/sont-ils susceptible(s) de développer leur sentiment d'appartenance au groupe classe ? - Dans l'optique de mener un entretien élève, quels sont les élèves avec lesquels il serait plus pertinent d'échanger ? 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Plus d'implication dans les activités de la classe ? - Plus intégrés au groupe ? - Meilleure gestion de leurs émotions ? ➔ Ou au contraire : pas de changement ou bien un changement négatif ? - Plus de crises ? - Refus des règles liées au(x) dispositif(s) ? - Moins bonne gestion des crises ? - Quel(s) élève(s) présente(nt) des difficultés comportementales ?

Annexe 2 : grille d'entretien élèves

Questions principales	Questions complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> - Remerciements - En quelle classe es-tu ? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Que penses-tu de (nom du dispositif) ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que c'est quelque chose qui te plaît ? - Pourquoi ? - Comment cela se passe-t-il pour toi ?
<ul style="list-style-type: none"> - Comment te sens-tu dans ta classe ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Es-tu fier d'être un élève de cette classe ? - Aimes-tu ta classe ? - Est-ce que cette classe est importante pour toi ? - Préférerais-tu être dans une autre école ?
<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui t'aide à te sentir bien dans ta classe ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que le conseil d'élèves/la pédagogie de projet, t'aide(nt) à te sentir bien dans ta classe ? - Pourquoi est-ce qu'il(s) t'aide(nt) ?

Annexe 3 : entretien enseignante 1

MH : Bonjour, je vous remercie de m'accueillir, de m'accorder un entretien. Est-ce que vous pouvez vous présenter et retracer votre parcours professionnel ?

Interviewée 1 : Alors je suis enseignante depuis vingt ans maintenant. Heu, j'ai enseigné en maternelle, longtemps en CP-CE1 et en cycle 3 en CM2, depuis six ans maintenant. Voilà, heu. Je pratique une pédagogie flexible dans la classe, avec des pédagogies innovantes telles que les pédagogies Montessori, Freinet, pédagogie par le jeu aussi, et des conseils d'élèves donc toutes les semaines. Voilà.

MH : Quelle définition pourriez-vous donner du conseil d'élèves et ensuite de la pédagogie de projet ?

Interviewée 1 : D'accord, alors je ne travaille pas beaucoup en pédagogie de projet, donc plutôt conseil d'élèves. Donc le conseil d'élèves, c'est un temps qui a lieu toutes les semaines où en fait les élèves heu... peuvent heu... Alors les élèves peuvent remplir tout au long de la semaine des coupons heu donc heu là-bas on a un endroit conseil d'élèves des coupons « je félicite », « je veux discuter de » ou « j'ai un problème ». Donc en fait quand il arrive que les élèves aient quelque chose à dire, ils vont en fait remplir un coupon si le problème n'est pas réglé par exemple avec les messages clairs ou en regroupement. Heu, sur ce temps-là, il y a un président, un assistant et des secrétaires. Donc en fait le président guide le conseil d'élèves, l'assistant ramasse les coupons, les classe, les lie et les secrétaires gardent une trace de tout ce qui se dit. Donc au début moi j'interviens un petit peu mais très vite l'objectif c'est que les élèves gèrent eux-mêmes en fait les relations entre eux dans la classe. Voilà, je déborde peut-être sur les autres questions d'après (rires).

MH : On y reviendra (rires). Et donc selon vous, heu, au regard de votre expérience, quels sont les apports et les limites du conseil d'élèves ?

Interviewée 1 : Alors, les apports sont indéniables, c'est-à-dire qu'il y a vraiment... Alors, heu, si on fait que le conseil d'élèves et qu'on ne travaille pas toutes les compétences psychosociales à côté dans sa classe avec heu, en rappelant le respect, la bienveillance, etc. Je pense que ça n'a pas vraiment de sens. Donc en fait le conseil d'élèves il fait partie d'un dispositif plus large en fait, sur heu... accorder du soin aux relations entre les élèves, accorder du temps, prendre le temps d'écouter, heu voilà moi je leur demande souvent on peut pas... je

leur dis souvent : « On peut pas être au travail tant qu'on n'est pas tranquille dans son corps, dans son cœur et dans sa tête ». Donc voilà, donc il y a vraiment un soin à apporter au bien-être de l'élève et donc en fait ça concoure à ça. Le conseil d'élèves est un élément parmi tout ce dispositif qui est mis en place dans la classe. Après les limites c'est quand on a vraiment des élèves avec des comportements très difficiles dans la classe, souvent les coupons « j'ai un problème », « je veux parler de », portent sur cet élève-là. Donc en fait à ce moment-là, moi je leur demande de ne plus mettre de prénom mais de dire : « Dans la classe, j'ai un problème avec un élève qui m'a fait ça ». Et heu... Je vais parfois encore plus loin et demander à l'élève, alors tout le monde sait de qui on parle mais on ne le nomme pas, de heu... d'apporter lui-même des solutions, en fait de trouver des solutions et j'ai souvent été très surprise et très agréablement surprise par les solutions qui ont pu être trouvées par les élèves en fait. Donc voilà, donc les limites elles seraient là en fait, de, heu... heu... Qu'il y ait une omerta sur un seul élève. Donc il faut être très vigilant à ça parce que, en plus quand, moi j'ai des CM2 donc quand on arrive en bout de cursus il y a des enfants qui sont avec des élèves qui sont plus pénibles que d'autres depuis la petite section donc il y a un lourd passif, et donc voilà il faut gérer tout ça à travers les conseils d'élèves.

MH : D'accord. Donc si je résume pour être sûre d'avoir bien compris : le conseil d'élèves oui à condition qu'il y ait d'autres dispositifs autour et que ce ne soit pas un dispositif isolé sinon il a peu d'intérêt finalement.

Interviewée 1 : Voilà, tout à fait.

MH : Et attention à ne pas se concentrer sur un seul élève au détriment des autres.

Interviewée 1 : Exactement, voilà. Tout à fait.

MH : D'accord. Donc votre pratique vous en avez bien parlé mais je voulais savoir depuis combien de temps vous pratiquez le conseil d'élèves.

Interviewée 1 : Depuis longtemps heu... Heu oui, ça fait une dizaine d'années à peu près.

MH : Et pourquoi, à l'origine, avez-vous mis en place ce dispositif ?

Interviewée 1 : Parce qu'en fait je me suis aperçue que les élèves pouvaient trouver eux-mêmes des solutions et que la réponse elle ne venait pas forcément toujours de l'adulte. Et elle n'était pas toujours heu... Elle n'était pas toujours heu... efficace et que quand les élèves réfléchissaient eux-mêmes sur les relations qu'ils entretenaient les uns avec les autres, heu et

bah souvent c'était plus efficace. Alors voilà ça s'accompagne des phrases que je répète souvent « on n'est pas obligé de s'aimer mais on n'est obligé de se respecter », enfin voilà. Comme je disais, il y a tout un, il y a toute une ambiance de classe qui concoure à ça aussi en fait.

MH : D'accord, donc en fait l'idée c'est que les élèves soient acteurs finalement des dispositifs que vous mettez en place.

Interviewée 1 : Tout à fait. Je leur dis qu'on va passer toute l'année ensemble au début de l'année, alors on n'est pas comme une famille mais quand même. On est tous ensemble et il va falloir qu'on porte attention aux relations les uns avec les autres. On va passer beaucoup de temps ensemble et que si on a envie que tout le monde soit bien, il faut que chacun fasse attention à l'autre.

MH : D'accord. Heu... Et donc, est-ce que vous remarquez, pour les élèves en général, une évolution avant/après la mise en place du conseil et qu'est-ce que ça leur apprend ?

Interviewée 1 : Alors heu... Je travaille beaucoup sur la formation du citoyen en fait, quand on est enseignant on est vraiment dans l'optique de former les citoyens de demain et donc voilà de, de respecter les règles, de vivre ensemble, heu... les élèves heu, sont plus calmes. Mes collègues me disent, alors maintenant on est plusieurs à pratiquer ça dans la classe, mais au début les collègues me disaient c'est incroyable comme voilà on n'entend plus parler de lui ou voilà il était tout seul mais ça y est il joue avec les autres. Donc oui, on voit visuellement en fait dans la cour de récréation il y a un changement et puis dans la classe les relations sont plus, sont plus sereines en fait entre les élèves. Je travaille beaucoup sur la coopération aussi, sur le travail de groupe, etc.

MH : D'accord, donc globalement ça améliore le climat de classe mais aussi en général le climat de l'école, surtout si plusieurs enseignants pratiquent ce dispositif.

Interviewée 1 : Exactement.

MH : Heu... Donc dans votre pratique du conseil d'élèves, comment définiriez-vous votre place en tant qu'enseignant et comment définiriez-vous la place de vos élèves ?

Interviewée 1 : Alors les élèves sont acteurs, entièrement, complètement. Pas seulement pendant le conseil mais tout au long de la semaine quand ils remplissent les coupons. Ça veut dire qu'ils prennent heu, ils prennent la décision d'intervenir lors du conseil. Heu, donc,

comme je disais ma place au début est un peu plus présente parce que les élèves ne connaissent pas toujours donc il faut vraiment faire plusieurs conseils où moi j'interviens en disant : « ça on va pas pouvoir dire et ça on va pouvoir dire ». Et au fur et à mesure, spatialement aussi, ma place dans la classe évolue. C'est-à-dire qu'en début d'année je reste pas loin du tableau, là où le président et l'assistant se mettent et au fur et à mesure je m'éloigne en fait. Et là on arrive au mois de mai bientôt bah je suis tout au fond de la classe en fait et j'interviens pas et quand les élèves me regardent pour trancher pour avoir une décision, je fais non avec mes doigts et je renvoie au président. Donc là j'interviens plus du tout en fait. Entre eux, ils arrivent à gérer ça.

MH : Donc ils sont vraiment maîtres du dispositif, ils se le sont approprié et il y a vraiment une évolution de votre présence jusqu'à finalement ne plus être présente physiquement, même verbalement.

Interviewée 1 : Tout à fait. Ils ont un porte-vue en fait où on a décrit ensemble les règles. Il y a des petites formules toutes faites : « le gêneur n'aura pas le droit de parler au prochain conseil »... Enfin voilà, il y a tout un protocole en fait à respecter, qui permet voilà de bien cadrer les choses et justement que ça parte pas dans tous les sens, on peut pas prendre la parole comme ça, on peut pas, on n'a pas le droit de dire du mal... On est vraiment dans une démarche d'aide.

MH : Une démarche bienveillante. Donc au début vous les aidez pour qu'ils s'approprient les règles et qu'ils les découvrent aussi et puis au final après ils font seuls.

Interviewée 1 : Exactement. Je m'éloigne de plus en plus en fait et je les laisse gérer ça.

MH : On va revenir à une définition : selon vous, qu'est-ce que le sentiment d'appartenance ?

Interviewée 1 : Alors, moi tout de suite ça me fait penser au groupe, c'est-à-dire que le sentiment d'appartenance c'est le sentiment d'appartenance à un groupe. C'est le fait de se sentir à sa place. Je leur dis souvent heu : « il y a de la place pour tout le monde si chacun reste à sa place ». Donc un sentiment d'appartenance c'est le fait de se sentir appartenir à un groupe et d'avoir toute sa place et sa légitimité en fait au sein du groupe.

MH : Et comment vous l'observez ce sentiment dans votre classe ? Est-ce qu'il y a des petites choses que vous pouvez observer et qui, qui vous laisse penser que par exemple tel élève se sent vraiment appartenir à la classe ou au contraire ne se sent pas appartenir ?

Interviewée 1 : Alors très étonnamment, je pensais que ça passerait, alors ça passe verbalement par des petits mots comme : « je me sens bien » ou « cette année c'est bien dans la classe », « c'était difficile mais maintenant ça va ». Des retours des parents aussi en disant que l'enfant ne voulait pas venir à l'école et maintenant c'est plus serein. Et ça passe aussi par heu, par le matériel en fait. Ils prennent soin du lieu. Et à partir du moment où ils prennent soin du lieu classe, c'est-à-dire qu'avant de sortir, vous voyez là on est à la fin de la journée et la classe est rangée, enfin voilà. Parce qu'en fait heu, c'est leur endroit. C'est leur classe et ils en prennent soin en fait. Donc je pense qu'ils sentent vraiment qu'ils appartiennent et que ici, l'espace est le leur et ils ont leur place dans ce groupe et dans cet espace.

MH : Donc ils s'approprient en fait la classe, leur environnement, le matériel. Donc ils le respectent et donc ça vous montre qu'ils se sentent vraiment bien dans le groupe classe.

Interviewée 1 : Oui. Il y a à la fois ça et à la fois les relations qu'ils peuvent avoir les uns avec les autres. Il y a des tuteurs dans la classe en fait et il y a heu, il y a beaucoup d'entraide en fait, c'est-à-dire que je ne suis pas le seul vecteur du savoir. Je leur dis que parfois je n'arrive pas à expliquer mais heu que les élèves parfois expliquent mieux entre eux. Et donc en fait, ensemble on concourt à l'apprentissage de tous. Chacun a son rôle à jouer et voilà, et on a des responsabilités dans la classe et ils respectent toujours les responsabilités qu'ils peuvent avoir et les assument avec plaisir.

MH : D'accord. Et donc que pourriez-vous dire du sentiment d'appartenance chez vos ou votre élève(s) présentant des difficultés comportementales ? Je ne sais pas si vous en avez un ou plusieurs.

Interviewée 1 : Oui oui oui, il y en a quelques-uns dans la classe. Heu... Ce sont des pratiques qui les ont beaucoup déroutés au début, plus que les autres enfants, parce que ces enfants-là qui sont marqués entre guillemets quand même, dont on entend beaucoup parler depuis longtemps, ils ont un vécu vis-à-vis de l'école et vis-à-vis du regard enseignant aussi qui est particulier. Et là de dire heu, de leur dire, « moi ce qui s'est passé avant ça ne m'intéresse pas, en revanche je sais que tu as ta place ici et tu auras toujours ta place, mais les règles elles sont les mêmes pour tout le monde et donc elles seront les mêmes pour toi au même titre que pour ton voisin ». En fait j'essaie de renverser, de détricoter un peu tout ce qui s'est fait les années auparavant, en fait.

MH : Donc quand ils arrivent dans votre classe, ils repartent de zéro.

Interviewée 1 : Voilà. On efface l'ardoise et ensemble on va construire autre chose. Et ça marche plutôt bien, mais ça les dérouté.

MH : D'accord. Et donc avec la mise en place du conseil d'élèves, est-ce que vous avez remarqué une évolution de leur comportement ? Donc comment ils étaient avant, par exemple ce que vous avez entendu des classes ou même comment ils étaient dans votre classe, et ensuite maintenant, donc en avril, comment ça se passe ?

Interviewée 1 : Oui oui, effectivement. Il y a beaucoup plus de coopération, beaucoup plus d'autonomie aussi parce qu'en fait, de leur laisser la responsabilité de l'ambiance de classe, parce que c'est un peu ça quand même aussi, c'est-à-dire que s'il y a un élève qui est mal, c'est pas seulement la responsabilité de cet élève-là ou de celui avec qui il est en conflit, c'est la responsabilité de chacun, en fait. Et donc voilà, moi ça m'arrive aussi des fois de mettre des mots hein dans le conseil d'élèves en disant « moi j'ai un problème, voilà j'ai observé ça dans la classe cette semaine et ça me pose problème ». En fait on concoure tous à la bonne ambiance de la classe. Là il y a un climat qui est serein en fait dans la classe. C'est agréable. Alors après là il y a le collègue qui arrive et c'est des CM2 donc il y a d'autres choses qui viennent se jouer et il y a d'autres tensions qui entrent en jeu, donc heu voilà il faut, en fait il faut toujours être très vigilant à ça, c'est-à-dire qu'il faut jamais prendre pour acquis ce qui, toujours être très attentif voilà au groupe mais aussi à chacun. C'est des individualités à qui on demande de cohabiter et voilà c'est pas facile.

MH : Et donc juste pour recentrer sur vraiment vos élèves avec des difficultés comportementales, est-ce que le conseil d'élèves a permis une évolution ? Donc par exemple est-ce qu'ils s'impliquent plus dans les activités de la classe, est-ce qu'ils disent qu'ils se sentent plus intégrés, est-ce qu'ils gèrent mieux leurs émotions ?

Interviewée 1 : Oui. Oui, oui, ils disent que c'est moins difficile. Alors ils peuvent pas faire tout ça en même temps parce que voilà c'est des enfants qui présentent des difficultés multiples et voilà, qui vont souvent de pair avec des difficultés d'apprentissage. Alors on n'observe pas forcément un progrès au niveau des apprentissages mais en termes de, de sérénité, de calme, de détente... Alors je fais de la relaxation aussi, je fais d'autres choses, mais on observe quand même voilà... l'enfant me dit « bah moi je préfère là, je vais mieux. C'est plus facile de venir à l'école alors qu'avant c'était dur et tout le monde était contre moi ». Il y a moins ça en fait.

MH : Donc il y a quand même une évolution mais qui n'est pas dû qu'au conseil d'élèves. C'est vraiment un tout, de tout ce que vous avez conçu dans votre classe pour les élèves.

Interviewée 1 : Oui, exactement.

MH : Et donc selon vous, est-ce que le dispositif est susceptible de développer le sentiment d'appartenance au groupe classe, ou non ?

Interviewée 1 : Oui parce qu'en fait c'est rendre chacun responsable de ce qu'il se passe dans la classe. Et finalement, s'il y a un conflit comme je disais tout à l'heure entre deux élèves, ça ne concerne pas seulement ces deux élèves-là. Il appartient à tout le groupe de trouver des solutions pour que ce conflit se règle. Et donc ils doivent ensemble trouver une solution ou proposer des choses et voter ensemble pour que voilà, pour qu'une solution soit apportée à ces deux élèves-là par exemple. Et comme toutes les décisions passent par le vote à la fin, il faut vraiment l'adhésion du groupe. Donc en fait c'est le groupe, ensemble, fédéré, qui peut amener une aide en cas de conflit ou en cas de problème dans la classe.

MH : Donc il y a vraiment une cohésion qui fait que tout le monde se sent à sa place dans la classe. Et tout le monde a finalement un rôle à jouer pour que tout se passe bien.

Interviewée 1 : Tout à fait. Exactement.

MH : Au niveau des questions j'ai terminé mais si vous avez des choses à ajouter ou des précisions par rapport à mon sujet de mémoire, des choses qui vous semblent importantes.

Interviewée 1 : Juste heu... Dire qu'effectivement, la façon dont j'enseigne maintenant et où j'ai pu enseigner au début quand j'ai commencé ça n'a rien à voir en fait. Mais je pense que vraiment c'est vers cela qu'il faut tendre, c'est-à-dire qu'on est dans la formation de citoyens et il faut parfois faire un pas de côté et sortir de l'apprentissage pur maths, pur français parce que, une fois qu'on a instauré un climat de confiance et de sérénité dans la classe, les apprentissages en fait ça va tout seul. Et si ce climat-là on l'a pas, et si cette confiance-là réciproque on l'a pas, bah on pourra toujours développer plein de stratégies pédagogiques variées, bah je pense qu'en fait ça ne marchera pas.

MH : Donc tout part du climat de la classe et du climat de l'école en générale, mettre en place un climat apaisé, un climat de confiance, pour ensuite...

Interviewée 1 : Notamment un climat de confiance avec les parents aussi. Moi je leur dis on est vraiment dans la coéducation. Donc il y a l'enfant et autour de l'enfant gravitent plusieurs

personnes. Donc il y a les parents, la famille, l'école, l'enseignante, il y a aussi les camarades. Voilà, quand on marche tous dans la même direction, en général c'est plus facile (rires). Et puis ce qui est chouette c'est que dans l'école voilà, les collègues maintenant aussi pratiquent ça. Quand les élèves arrivaient au début dans la classe de CM2 ils étaient un peu déroutés, voilà parce que ça demande du temps le conseil d'élèves. Voilà.... Heu... On parle de temps horaire pour les maths, pour le français, heu voilà ça ça rentre dans l'EMC mais parfois ça dure une heure les conseils et tant que les solutions sont pas trouvées on ne peut pas clore le conseil en fait. Mais maintenant que les collègues pratiquent aussi ce genre de choses et travaillent les compétences psychosociales, et parlent de bien-être etc., bah en fait ça se met très très vite en place.

MH : Donc dans votre classe le conseil est clos une fois que les problèmes sont résolus ?

Interviewée 1 : C'est ça.

MH : Parce que j'ai vu des classes où le problème peut être reporté à la semaine qui suit, au prochain conseil.

Interviewée 1 : D'accord. Alors je pense que ça dépend de la nature du problème. Parce que je pense que si c'est quelque chose qui envahit les relations avec les élèves et si on a vraiment deux élèves en situation de blocage, en plus moi ça a lieu le vendredi donc vraiment on arrive à la fin de la semaine et on fait le bilan, je pense que c'est bien de trouver une solution. Quand vraiment les élèves peuvent pas trouver de solution parce que c'est trop difficile, parce qu'il y a beaucoup de tensions et... je leur dis « on reprend le lundi matin ». Mais on reporte pas, en fait, je leur dis « on laisse le weekend pour y réfléchir » et je leur dis dans les devoirs « vous réfléchissez à quelle solution on peut trouver pour aider cet enfant-là, et vous pouvez en parler avec votre famille, mais le lundi matin on s'y remet ». On ne laisse pas traîner les choses. Et là on a lu un livre récemment, dans lequel il y avait une worry box, une boîte à problèmes, et donc heu voilà ils m'ont dit « mais nous on aimerait bien aussi mettre une worry box dans la classe. Donc en fait ils sont aussi très, eux ils amènent aussi plein d'initiatives. Donc voilà, ils sont chez eux ici en fait et ils trouvent des solutions pour que ça aille bien, que ça se passe bien.

MH : Ils sont vraiment acteurs finalement. Ils s'approprient le lieu, le dispositif, ...

Interviewée 1 : Bon là je travaille en plan de travail, ils sont très autonomes. C'est à eux de gérer leur temps, c'est à eux de gérer les exercices en fonction de ce qui est demandé, par

contre ils savent qu'à la fin des trois semaines du plan de travail – alors il y a des degrés d'autonomie etc. – mais voilà c'est à eux d'organiser.

MH : D'accord. Est-ce que vous avez autre chose à ajouter ?

Interviewée 1 : Moi nan (rires).

MH : Bah je pense que heu... qu'on a fait le tour.

Interviewée 1 : Et puis on garde une trace de tous les coupons aussi, donc parfois ils relisent les problèmes qu'il y a eu en début d'année. Dans le porte-vue on glisse tous les coupons en fait et ils reprennent. Voilà ça crée aussi une mémoire de classe. Ça concoure aussi au sentiment d'appartenance.

MH : Ah j'avais une dernière question ! Est-ce que vous voyez une évolution entre les premiers problèmes qu'ils ont pu noter sur le papier et les solutions qu'ils ont apportées, et les solutions qu'ils apportent maintenant.

Interviewée 1 : Oui. En fait au début ils étaient très dans « ah bah il a fait ça donc on va le punir. On va lui faire ça. » ou bah « tant pis ils vont plus jouer ensemble ». Je leur dis « mais ça c'est pas des solutions, c'est des punitions en fait ». Donc il va falloir trouver autre chose à proposer parce que ça, vous vous allez peut-être voter tous oui mais moi je vais voter non en fait. Parce qu'au début je vote avec eux en fait, au fur et à mesure je ne vote plus mais au début je vote. Et donc voilà, donc ils étaient assez dépités parce qu'ils ne savaient pas quoi proposer parce que ça a toujours fonctionné comme ça : il a fait une bêtise donc on le sanctionne, etc. Et là il a fait une bêtise et je leur demande d'apporter de l'aide. Donc là c'est un peu dur en fait pour un enfant parce que non seulement il a blessé le groupe, mais en plus on doit venir le soutenir et l'aider. Mais voilà, ça vient au fur et à mesure. Il y a deux ans, ils m'avaient proposé, pour un élève qui était particulièrement difficile, un concept de tuteur personnel. Et donc en fait, et donc l'enfant avait accepté... Dans la cour de récréation il n'arrivait pas du tout à négocier les relations avec les autres, et donc en fait il y a un enfant, donc ils tournaient à tour de rôle, qui était tout le temps avec lui dans la cour de récréation et qui lui disait « attention, là ce que tu vas faire, là tu peux pas dire ça, là tu vas pas dire ça ». Et donc en fait je pense qu'il faut leur faire confiance parce qu'ils sont plein de ressources, c'est juste qu'ils n'ont pas l'habitude toujours de fonctionner comme ça.

MH : Oui ils n'ont pas l'habitude d'avoir des responsabilités, de l'autonomie, des décisions à prendre finalement pour la classe.

Interviewée 1 : Voilà. C'était la maîtresse qui gérait tout le temps finalement, c'est la maîtresse qui gère les élèves à problème. Et donc moi je leur dis « non ce n'est pas que mon problème, c'est notre problème. Donc c'est à nous de trouver des solutions et pas des punitions ».

MH : Et est-ce que vous pensez que le fait d'avoir justement des élèves à difficultés comportementales dans la classe, ça renforce aussi ce sentiment d'appartenance puisque les élèves vont devoir l'aider finalement à s'intégrer au groupe ?

Interviewée 1 : Alors oui, mais dans une certaine mesure. C'est-à-dire que parfois, heu, quand on a des comportements extrêmement violent, qui ne sont pas acceptables, ce n'est pas non plus aux élèves d'endosser ce rôle de réparation. C'est-à-dire qu'il ne faut pas oublier que ce sont des enfants qui ont dix ans, ils ne peuvent pas prendre en charge ça, assumer ça, et trouver les solutions adéquates. Parfois, l'adulte doit dire « bah là je m'en occupe », parce que ça déstabilise trop le groupe en fait, parce que c'est trop compliqué pour le groupe de venir en aide à cet enfant-là parce qu'il a été trop violent avec le groupe. Donc je pense que dans une certaine limite ça peut fonctionner mais voilà pas toujours. Et une fois dans l'école on avait eu un élève autiste qui ne supportait pas les enfants blonds, qui leur tirait les cheveux en arrière, qui se déshabillait... On ne peut pas demander à des enfants des solutions pour cet enfant-là parce qu'à mon sens cet enfant-là n'a pas sa place à l'école. C'est trop difficile pour lui. C'était violent pour lui, c'était violent pour l'enseignant, c'était violent pour les enfants. D'ailleurs il est resté très peu de temps, très vite il a été orienté. Mais heu... Mais c'est pas aux autres élèves de trouver la solution aux difficultés de cet enfant-là.

MH : Oui, il y a quand même des limites.

Interviewée 1 : Exactement. Je pense que l'inclusion a ses limites aussi.

MH : Est-ce que vous voyez un lien entre les solutions que les élèves apportent à un problème et le sentiment d'appartenance qu'ils peuvent développer ?

Interviewée 1 : Oui parce qu'en fait à chaque fois maintenant les solutions qu'ils proposent c'est une façon de ramener l'élève qui s'est écarté du groupe dans le groupe, comme ce tuteur

personnel, c'est-à-dire le faire revenir parmi eux en fait, parmi le groupe qui très majoritairement respecte les règles en fait.

MH : Et est-ce que c'était le cas au début ?

Interviewée 1 : Nan, nan. Au début ils cherchaient des punitions en fait... On va le mettre au poteau... (rires).

MH : Ils se sont approprié le dispositif, ils ont réussi à finalement être dans cette démarche.

Interviewée 1 : Exactement. Donc en fait je leur dis souvent, je travaille beaucoup sur l'empathie, je leur dis voilà « mettez-vous à sa place. Il a fait une bêtise, il en est pas fier, il a honte, et en plus pendant le conseil on cherche une solution pour cet enfant-là et vous voulez tous le punir. Qu'est-ce qu'il ressent à votre avis ? ». Donc toujours essayer de leur renvoyer les choses... Ah bah oui, peut-être qu'il ressent ça... Peut-être qu'on ferait mieux de l'aider...

MH : Ça c'est un petit peu les messages clairs aussi.

Interviewée 1 : Oui, c'est ça.

MH : Je n'ai plus de questions. Je vous remercie.

Interviewée 1 : Je vous en prie.

Annexe 4 : entretien enseignante 2

MH : Bonjour. Je vous remercie de me recevoir. Est-ce que vous pouvez vous présenter et retracer votre parcours professionnel ?

Interviewée 2 : Alors je m'appelle X. J'enseigne depuis 22 ans et heu j'ai essentiellement enseigné en école maternelle. J'ai fait tous les niveaux de l'école maternelle dans plusieurs écoles différentes et puis j'ai ensuite enseigné en CP. Et là ça va faire heu 12-13 ans que je suis en CP. Heu voilà. Je n'ai jamais fait de cycle 3 pendant ma carrière par contre j'ai fait fonction en tant qu'enseignante spécialisée, ce qui a été aussi une expérience très enrichissante.

MH : D'accord. On va partir de définitions plutôt générales pour aller ensuite vers votre pratique professionnelle. Donc quelle définition pourriez-vous donner du conseil d'élèves pour commencer ?

Interviewée 2 : Le conseil d'élèves pour moi c'est une instance qui doit être régulièrement menée pour qu'elle soit efficace. Donc je sais qu'il peut y avoir des conseils d'élèves hebdomadaires, mais il peut aussi y avoir des conseils d'élèves quotidiens parfois, surtout en école maternelle souvent c'est des temps très courts mais ça peut se faire quotidiennement. Donc ça c'est une chose qui ne définit pas le conseil d'élèves mais qui pour moi est importante. Et heu... Le conseil d'élèves c'est un moment où l'on réunit en fait tous les élèves de la classe pour discuter de la vie de la classe et de la vie de l'école en général.

MH : Concernant la pédagogie de projet, est-ce que vous auriez une définition aussi à donner ?

Interviewée 2 : Alors c'est un petit peu compliqué la pédagogie de projet parce que pour moi il y a une nuance entre pédagogie de projet et pédagogie où l'on travaille à partir d'un thème. La pédagogie de projet pour moi c'est vraiment une pédagogie dans laquelle on a un objectif, un but final, avec un objet. Donc ça peut être une fabrication vraiment concrète ou bien monter un spectacle, monter un film. Voilà il y a vraiment un objectif final, une concrétisation quoi. Et la pédagogie de projet en fait c'est interdisciplinaire, c'est-à-dire qu'on met vraiment tout en œuvre pour réussir à ce projet-là. Ce n'est pas quelque chose qui touche un seul domaine d'enseignement en fait.

MH : C'est bien parce que vous marquez vraiment la différence entre pédagogie de projet et pédagogie à thème, mais ce n'est pas toujours évident. Et donc selon vous et au regard de votre expérience, quels sont les apports et les limites du conseil d'élèves ?

Interviewée 2 : Alors heu... Les apports du conseil d'élèves, il y en a quand même un certain nombre. Alors je ne vais pas les hiérarchiser, je vais les donner en vrac. Un des apports c'est le langage oral, c'est-à-dire que parfois le langage oral peut être délaissé dans certaines classes. Le langage oral c'est vraiment un moment où les élèves s'expriment donc ils s'expriment avec des mots du quotidien et non pas avec un vocabulaire spécifique à un enseignement, donc ça permet à tout le monde de pouvoir prendre la parole avec ses propres mots. Donc c'est aussi un moment de parole, donc c'est le premier intérêt. Et puis après il y a des apports plus pour le climat de classe, dans le sens où libérer la parole, libérer les émotions, ça permet généralement d'apaiser les choses, de pouvoir mettre des mots, de pouvoir finalement discuter un petit peu de ce qui a pu se passer et puis de trouver des solutions. Voilà ça permet d'apaiser les choses et c'est quand même ça, je dirais, le but principal. C'est d'apaiser le climat de classe et puis de favoriser la confiance en l'école des élèves.

MH : Donc il y a des apports plutôt scolaires, comme favoriser le langage oral, et des apports en termes de climat de classe et de climat de confiance au sein de la classe et de l'école plus généralement.

Interviewée 2 : Oui, c'est ça.

MH : Est-ce que vous trouvez des limites au conseil d'élèves ?

Interviewée 2 : Il y a certains conseils dans lesquels on a l'impression que les choses n'ont pas vraiment avancé et c'est peut-être le cas. Il y a certains conseils d'élèves où les propos tournent un peu en boucle sans trouver réellement de solutions. Heu... Voilà il y a certains conseils d'élèves dans lesquels les choses n'avancent pas beaucoup. Après est-ce que c'est inutile, je ne sais pas. Mais en tout cas c'est difficile d'évaluer vraiment ce que chaque conseil d'élèves apporte mais heu... J'ai du mal à trouver les limites parce que moi je crois réellement en ce dispositif, je trouve que ça apaise vraiment les choses. Les enfants aiment le conseil d'élèves, c'est un moment dans lequel ils participent beaucoup, ils s'investissent beaucoup. Ils sont pratiquement tous volontaires pour parler, c'est rare qu'il y ait un élève qui

ne s'exprime pas pendant le conseil. Je pense que c'est un moment dont ils ont besoin en fait pour libérer certaines choses.

MH : Est-ce que vous voyez une évolution avant/après la mise en place de ce dispositif au sein de la classe ?

Interviewée 2 : Juste après ou à moyen terme ?

MH : Par exemple entre le début de l'année où vous avez commencé à mettre en place ce dispositif, et maintenant, est-ce qu'il y a une évolution des élèves.

Interviewée 2 : Ouais d'accord, à long terme. Heu... Bah les élèves ont davantage l'habitude du dispositif donc effectivement au début d'année les propos étaient très répétitifs : « j'ai bien aimé ci, j'ai bien aimé ça. » Et là c'est vrai que je trouve qu'il y a des sujets peut-être un peu plus variés. Alors pas tous les élèves, il y en a qui sont encore un peu dans le descriptif, mais il y a beaucoup d'élèves qui sont maintenant davantage dans l'analyse je trouve, notamment dans la recherche de solutions. Ils cherchent davantage d'arguments en faveur d'une solution ou d'une autre donc je trouve que ça évolue.

MH : Et qu'est-ce que cela leur apprend, le conseil d'élèves ?

Interviewée 2 : Alors moi je trouve que ça leur apprend déjà à respecter la parole de l'autre et à se dire qu'en fait chacun a le droit d'avoir un avis et on a le droit de ne pas être d'accord. Donc ça c'est la première chose. La deuxième chose c'est qu'on peut discuter quand on n'est pas d'accord, on peut essayer de se mettre d'accord aussi. Après parfois il y en a qui reste avec leurs désaccords, mais dans ces cas-là bah on tranche à la majorité. Donc c'est aussi un petit peu la vie citoyenne et la vie démocratique qui se joue dans ce conseil je trouve.

MH : Donc finalement ça apprend à faire face à des opinions différentes des nôtres, donc à s'adapter, à discuter et à faire évoluer ses représentations.

Interviewée 2 : C'est ça ! Et puis aussi, bah finalement à tenir compte du bien commun. Qu'est-ce qui est le mieux pour la classe ? Qu'est-ce qui est le mieux pour la vie de classe dans son ensemble et non pas pour tel ou tel élève ?

MH : D'où le vote à majorité ?

Interviewée 2 : Voilà, oui.

MH : Parce qu'il y a des conseils où c'est à l'unanimité.

Interviewée 2 : Moi c'est à la majorité parce qu'il est rare – alors ça peut arriver – mais il est rare quand même d'avoir l'unanimité. Je trouve qu'avec des petits c'est plus difficile, ils restent plus focalisés quand même des fois sur leur opinion.

MH : Après avoir fait le conseil d'élèves, si l'on reparle de la pédagogie de projet. Quels sont selon vous – on va reprendre les mêmes questions – les apports de la pédagogie de projet pour les élèves ?

Interviewée 2 : Alors pour moi l'apport principal ça va être l'engagement dans les activités et la motivation. Heu... parce que, comme il y a un objectif final concret, ils vont avoir envie de concrétiser quand c'est un projet qui leur plaît... Mais bon, on essaie quand même de trouver des projets qui peuvent les amener à s'engager. Donc pour moi c'est vraiment ça, c'est l'engagement dans l'activité. Ils savent pourquoi, ils mettent du sens. Ils savent pourquoi ils font les choses. C'est vrai que lorsqu'on propose des activités en classe, sans lien les unes avec les autres, c'est un petit peu un listing d'activités. Bon alors ça dépend des élèves, il y en a qui vont faire de toutes façons parce qu'ils sont en posture d'élèves, puis il y a des élèves qui ne vont pas s'engager parce qu'ils ne vont pas voir l'intérêt de faire. Et je dirais que plus les élèves grandissent, plus c'est important de mettre du sens et du lien dans ce que l'on fait.

MH : Et est-ce que vous trouvez quand même des limites à ce dispositif ?

Interviewée 2 : Alors les limites ce serait plus peut-être au niveau organisationnel, dans le sens où c'est pas évident quand on fait de la pédagogie de projet de se dire « on a fait tant d'heures de français, tant d'heures de maths... ». Finalement, comme on est régulièrement dans l'interdisciplinaire, c'est difficile de comptabiliser tout ça. Voilà ça reste un équilibre à essayer de trouver. Moi je n'essaie plus de quantifier. On essaie de rééquilibrer sur l'année pour aborder un peu tous les éléments du programme, mais après voilà c'est une limite purement organisationnelle et je trouve ça dommage de se limiter à cause de ça.

MH : Oui ça reste une belle expérience pour les élèves et les enseignants.

Interviewée 2 : Après pour les enseignants qui ont besoin, on va dire, de se rassurer, d'être cadré, de contrôler un peu leur programmation... C'est compliqué de se lancer dans la pédagogie de projet. Je pense qu'il faut commencer par des petits projets.

MH : Oui il faut avoir une posture de lâcher-prise pour se lancer.

Interviewée 2 : Pour moi, oui. C'est presque indispensable. Je pense que quand on est dans le contrôle, c'est difficile de se lancer là-dedans.

MH : Est-ce que vous avez remarqué une évolution des élèves entre le début de la mise en place d'un projet et finalement quelques mois plus tard, ou même une fois arrivée à la réalisation finale ?

Interviewée 2 : Je ne sais pas parce que souvent, dès le début, ils sont dedans. Quand on lance le projet en général ils sont déjà à fond. Heu... C'est vrai que parfois ils ne voient pas forcément où on veut en arriver, donc c'est vrai que plus on avance plus ils ont envie quand même. Souvent, quand c'est des gros projets, il y a quand même un moment où ils vont se demander quand est-ce qu'on va arriver au bout, parce que ça prend du temps.

MH : Il y a une impatience.

Interviewée 2 : Oui, il y a une impatience parfois dans le projet.

MH : Qu'est-ce que ça leur apprend, la pédagogie de projet ?

Interviewée 2 : Alors la pédagogie de projet, généralement, on travaille quand même en groupe. C'est rare de faire des projets avec des choses très individuelles. Donc ça leur apprend à coopérer et à s'organiser ensemble. Je dirais que c'est la première chose. Au niveau du langage oral c'est pareil parce que quand on coopère on doit parler, on doit discuter. Il y a aussi des décisions de groupe qui sont prises, un petit peu comme lors du conseil, où par moment on est obligé de faire des choix collectifs. C'est même obligatoire, lors d'un projet il y a forcément des choix à faire dans la mise en place. Ça c'est important. Et puis ça leur apprend que les apprentissages disciplinaires ce n'est pas que de l'abstrait, ce n'est pas que des notions abstraites. Ça sert à quelque chose quoi, ça met du sens. Ça leur apprend que les maths ça ne sert pas à rien, que la grammaire ça ne sert pas à rien.

MH : Tout est concret et ça leur apprend à faire des choix.

Interviewée 2 : Oui c'est ça ! Tout est décidé ensemble donc ça leur apprend à faire des choix, on revient un petit peu sur l'histoire du climat de classe. On est obligé de coopérer quoi.

MH : La classe est soudée finalement autour d'un même but, donc les relations sont apaisées.

Interviewée 2 : Oui.

MH : Dans votre pratique professionnelle, est-ce que vous pouvez me parler de la pédagogie de projet ou du conseil d'élèves ? Comme vous voulez, dans l'ordre que vous voulez.

Interviewée 2 : Heu décrire peut-être plus ?

MH : Oui, après j'ai des questions plus précises pour aider mais si vous pouvez vous lancer.

Interviewée 2 : Heu... Alors le conseil d'élèves moi je le pratique une fois par semaine. J'essaie vraiment de m'y tenir, maintenant il y a forcément des semaines où il est passé à la trappe pour des raisons x ou y, en général c'est les semaines qui ne sont pas complètes pour des raisons de grève ou de jours fériés, ou bien pour des raisons d'absence. C'est rare que ça passe à la trappe parce que pour moi c'est un moment indispensable. Il y a un président du conseil qui est nommé pour chacun des différents conseils donc c'est vraiment lui qui va distribuer la parole, relancer et réguler. Donc il a vraiment tous les rôles. On commence par voir les choses qui se sont bien passées pendant la semaine ou les choses qui ont plu comme les projets ou les activités. Il faut essayer de dire pourquoi ça a été intéressant de travailler sur ces projets-là. Et puis ensuite, une fois qu'on a fait le tour des choses qui s'étaient bien passées et qu'on a essayé de comprendre pourquoi elles s'étaient bien passées, heu on passe plutôt aux problèmes qui ont pu avoir lieu pendant la semaine. On décrit un petit peu ce qu'il s'est passé et après on essaie de trouver des solutions pour pas que ça se reproduise. Ou alors des solutions de réparation lorsqu'il n'y a pas eu réparation. Donc ça c'est un peu le déroulé du conseil. Le conseil dure entre une demi-heure et 40 minutes, 45 minutes grand maximum. C'est vrai que souvent ils auraient envie de parler plus. C'est vraiment un moment où il n'y a pas de lassitude, ils ont toujours envie de parler. Donc on est forcé à un moment donné, en tant qu'adulte, de dire stop. Je les préviens un peu avant, je leur dis par exemple on s'arrête dans 5 minutes, on a le temps encore parfois d'aborder une question. Voilà donc c'est un moment indispensable, c'est je trouve important d'avoir mis des routines de déroulement parce qu'ils savent exactement comment ça va se passer. C'est le président qui voit un petit peu comment on peut passer des choses qui se sont bien passées aux problèmes, quand il sent qu'il y a beaucoup de problèmes.

MH : Il a été mis en place dès septembre le conseil d'élèves ?

Interviewée 2 : Dès le début de l'année, dès le lendemain de la rentrée.

MH : Très rapidement donc.

Interviewée 2 : Dès le lendemain justement pour voir comment s'était passé leur rentrée, leur premier jour.

MH : Et pourquoi avoir mis en place ce dispositif ?

Interviewée 2 : Heu... Pourquoi je l'ai mis en place... C'était pas forcément par rapport à un besoin précis. C'était... En fait moi je lis beaucoup d'ouvrages pédagogiques, j'aime bien me tenir au courant. Très rapidement, sur ma 2^e année d'enseignement, je me suis intéressée à la pédagogie Freinet. Dans la pédagogie Freinet, le conseil d'élèves, ce qu'ils appellent le « conseil coopératif » est mis en place et heu... Et donc j'avais moi, dès ma 2^e année d'enseignement, voulu mettre ça en place pour justement voir un peu ce que ça faisait. Depuis j'ai jamais arrêté.

MH : Donc ça fait longtemps que vous pratiquez le conseil d'élèves.

Interviewée 2 : Effectivement, j'ai un peu évolué dans ma pratique mais c'est vrai que je trouvais que c'était important de le mettre en place. Donc c'était pas par rapport à une classe plus turbulente ou à une cohorte, dès le début j'ai pensé que c'était important qu'il y ait une cohésion dans la classe et qu'il y ait vraiment une vie de classe en fait. Les élèves peuvent proposer des choses, des orientations : « tiens, si on refaisait tel jeu ».

MH : Les élèves sont pris en compte en tant qu'individus et pas en tant que simples apprenants. On prend en compte leur parole.

Interviewée 2 : On prend en compte leur parole et en fait ils participent à l'élaboration finalement des apprentissages. Beaucoup de choses se mettent en place s'ils ont des arguments pour. Et ça leur apprend aussi justement à se justifier : « ça, ça serait utile parce que... ».

MH : Défendre ses idées et argumenter.

Interviewée 2 : Effectivement, il y a aussi leurs besoins et leurs envies qui sont pris en compte pendant ce conseil.

MH : ça prend en compte l'élève dans sa globalité.

Interviewée 2 : Oui, oui ! Et puis il n'est pas là, effectivement, en tant que simple exécutant. Il a son mot à dire quoi, et je trouve que ça c'est important. Et puis finalement, chacun reçoit les apprentissages différemment et c'est important qu'ils puissent formuler si ça leur convient ou

pas, et pourquoi, et ce qui leur conviendrait plus. Je pense qu'on apprend mieux quand il y a des choses qui correspondent plus à ce qu'on attend. C'est ce que je disais tout à l'heure, on ne peut pas dire oui à tout mais on essaie de justifier un petit peu ce qui va être fait ou pas fait.

MH : Oui, impliquer les élèves dans la vie de la classe.

Interviewée 2 : Voilà, et puis tout s'entend ! Si je dis « moi là je ne trouve pas ça judicieux », la parole de l'adulte a quand même son importance. Mais en tout cas c'est justifié et argumenté.

MH : Est-ce que vous vous accorder un droit de véto sur les décisions qui ont été prises par les élèves, même si elles ont été prises à l'unanimité ?

Interviewée 2 : Oui, c'est ce que je disais. Parfois je dis « non, ça ne va pas être possible ».

MH : Concernant la pédagogie de projet, est-ce que vous pouvez m'en parler ? Par exemple me donner un exemple d'un projet que vous avez pu mener.

Interviewée 2 : J'ai plein de projets en fait qui m'ont plu ! (rires) Je vais parler du plus récent, un projet qui a été mené l'année dernière. C'était un projet sur le bien-être à l'école. Donc le projet a été mené de janvier à la fin de l'année. Donc heu... En fait il y a eu plein de choses dans ce projet-là. On a commencé par définir un petit peu ce que c'était le bien-être, qu'est-ce qui pouvait faire qu'on se sentait bien. Et puis on est parti vraiment des différentes idées pour lancer différentes thématiques, avec quand même le projet de monter des journées qui ont été réalisées avec les classes de CP, de CE1 et de CE2. Donc voilà, il y a eu plusieurs thématiques qui ont été lancées, comme la thématique de l'alimentation, parce qu'il y a le bien-être vraiment physique donc l'alimentation, le sommeil, l'activité physique. Heu... Le fait de pouvoir bien respirer, d'être dans un bon environnement, donc tout ce qui était jardin. Heu... Et puis ensuite, le bien-être plutôt psychologique et intellectuel. Donc là on a fait des séances de relaxation, on a mis en place un projet pour réussir à se détendre nerveusement. On a parlé de la parole, des émotions. Il y a eu un gros projet sur les émotions. Heu... Voilà. Donc il y a eu vraiment toutes ses thématiques-là. Donc on a mis en place, pas tout en même temps, mais voilà il y a les thématiques qui se sont chevauchées les unes les autres une fois qu'elles étaient mises en place. Heu... Et puis donc à la fin ça a donné lieu à la création d'un petit carré de jardin et puis à la journée qu'on a appelée « sport et bien-être ». Donc là c'était quand même une grosse organisation parce qu'on a fait venir des intervenants extérieurs, des intervenants associatifs, des intervenants du comité olympique... On a fait venir une sportive handisport

(une pongiste en fauteuil), qui a pu parler de sa pratique et du fait de réussir à se relever parce qu'elle n'est pas née handicapée. Donc voilà, comment elle a pu se relever de ça et comment on peut finalement transformer un grand mal-être en quelque chose de positif. Donc il y a eu beaucoup de débats, beaucoup d'ateliers sur le fonctionnement des muscles. Donc là ce qui était intéressant c'est qu'il y avait des maquettes, des choses à manipuler, les enfants voyaient vraiment le fonctionnement des muscles. Il y a eu des petites vidéos aussi. Il y avait des débats du type : « qu'est-ce qui est le plus important : participer ou gagner ? ».

MH : C'est une question importante à leur âge.

Interviewée 2 : Très importante ! Il y a beaucoup d'enfants qui disent « quand on fait un jeu, un sport, le plus important c'est de gagner ». L'idée c'était d'arriver à leur faire comprendre que le plus important c'est le moment passé à se dépenser physiquement et qu'il y avait un bien-être à se dépenser, bien-être à la fois physique et mental parce que ça permet d'évacuer certaines émotions. Ça permettait aussi de travailler sa concentration, son attention, en se focalisant sur quelque chose. Voilà donc il y a eu des petites vidéos aussi sur la triche. Je trouvais que c'était intéressant de les faire s'exprimer justement sur ce que ça vaut de tricher. C'était intéressant de voir leurs réactions (rires). Ça questionne aussi l'éthique dans le sport. Après on a essayé d'évoquer un peu le dopage, ils étaient jeunes mais je trouvais que c'était important d'en parler. Voilà... Là on a parlé des sportifs pros, qui étaient plus à même de se doper parce que derrière il y avait des enjeux financiers. On a essayé d'évoquer ça, c'était un peu compliqué mais je pense qu'avec des grands ça aurait été un sujet très important. Et puis on a fait faire des petits jeux avec les yeux bandés, en travaillant sur le sport et le handicap avec toujours l'idée de bien-être. Malgré un handicap, trouver des choses qui fassent que la vie soit quand même positive. Donc on les a mis un peu en situation.

MH : Oui, se mettre à la place de. Ça travaille un peu l'empathie aussi.

Interviewée 2 : Complètement ! Cette journée-là a nécessité beaucoup d'organisation mais on l'a préparé avec les enfants. Par exemple pour le projet plantation, jardin, etc. j'avais donné un budget aux enfants et c'est eux qui ont appelé la jardinerie et qui ont demandé quelles plantes d'intérieur seraient intéressantes pour favoriser une meilleure respiration. Ils ont appelé directement au téléphone et c'est vrai que c'était sympa. On avait préparé le coup de téléphone, ils l'avaient écrit et lu, ils ont posé leurs questions. Ils ont demandé si c'était disponible en magasin, quand est-ce qu'on pourrait aller les chercher, etc.

MH : ça travaille vraiment le relationnel, être citoyen, des liens avec les disciplines scolaires et puis l'empathie. Puis exporter le projet en dehors de l'école finalement, en travaillant avec des partenaires.

Interviewée 2 : Et puis on avait fait une journée à la ferme aussi en lien avec ce projet-là, plutôt sur l'aspect végétal que l'aspect animal. On était vraiment sur les plantations, les cultures, etc. Donc c'est pareil il y avait beaucoup de discussions sur les champs, pourquoi on change de culture d'année en année, etc.

MH : C'est un projet génial !

Interviewée 2 : Carrément ! Et puis après un projet que je fais régulièrement mais que je n'ai pas fait cette année c'est le projet correspondance scolaire avec une autre école. Il faut que je remette ça en place l'année prochaine. Je ne l'ai pas fait cette année parce que la personne avec qui je faisais ça depuis 2 ans a changé de poste, et je n'ai pas pris le temps de rechercher une autre école partenaire. Mais c'est hyper riche la correspondance scolaire ! On s'écrit des courriers et on peut faire des journées communes : on fait des thèmes communs dans les classes et puis après il y a la rencontre avec des sorties spécifiques, ça peut être des sorties culturelles. On faisait des rallyes arts, des rallyes lectures, et après des sorties où ils pouvaient se rencontrer et échanger. Et ce qui est drôle c'est qu'ils parlaient chacun de leurs pratiques dans les classes, dans l'école.

MH : ça montre qu'ils étaient quand même fiers de leur établissement.

Interviewée 2 : Oui. Et ça je trouve que pour le sentiment d'appartenance, c'est quelque chose qui est important. Ils parlaient vraiment de ce qui se faisait dans leur classe et dans leur école et ils échangeaient vraiment sur leurs pratiques quoi. Même sur les méthodes d'apprentissage ! C'était « nous on apprend avec les Noums ! ». Je trouve que c'est vraiment un super projet la correspondance. Pareil, le « Festirobots » ! On avait fait ça avec les correspondants l'année dernière. C'est une journée autour de la robotique alors on avait monté des projets. On s'était rencontré à la journée et chaque classe avait présenté son projet à la classe des correspondants. Il y avait eu tout un projet d'écriture. On avait écrit une histoire et le robot était le personnage principal donc il se déplaçait dans les lieux. Et donc tout ça c'était aussi autour de la correspondance. C'était des projets dans le projet (rires) ! Si je pouvais quasiment – quasiment parce qu'on ne peut pas que fonctionner comme ça – fonctionner autour de grands projets, je le ferai !

MH : Dans votre pratique de ces dispositifs, quelle est votre place en tant qu'enseignant et quelle est la place des élèves ?

Interviewée 2 : Souvent c'est moi qui vais amener le projet parce que forcément, en tant qu'enseignant, on est obligé de réfléchir bien en amont avant de le présenter aux enfants. Il faut que ce soit quelque chose qui puisse être intégré aux projets qui peuvent être menés dans l'école parce que c'est intéressant aussi parfois de se raccrocher à des choses plus globales. ça ne vient jamais des enfants, je leur présente mais j'essaie quand même de beaucoup récolter les idées des élèves. Après on les organise quoi, on fait un état des lieux et on répond à des demandes, à des questionnements. Souvent on a différents pôles et on voit ce qu'on va pouvoir mener pour que ça ait du sens par rapport au plus grand projet. Puis on se demande ce que ça pourrait nous apporter au niveau des apprentissages.

MH : Donc l'idée de base de l'enseignant, et ensuite on raccroche les idées des élèves.

Interviewée 2 : Voilà, on essaie de raccrocher ! S'ils ont des idées, on leur demande ce qu'ils vont apprendre et quel va être le projet le plus intéressant pour les apprentissages. Moi j'essaie toujours de raccrocher ça aux apprentissages.

MH : Oui pour qu'ils comprennent finalement que c'est quelque chose de concret, qui va leur apporter quelque chose au quotidien et que ce n'est pas juste un projet pour faire un projet.

Interviewée 2 : Voilà ! Et puis une fois qu'on a choisi des petites choses, on se demande quelles sont les étapes qui vont permettre de réaliser le projet. Ça prend beaucoup de temps, mais je trouve que c'est très important au niveau de la réflexion. Ça leur apprend des compétences complètement transversales et c'est vrai que ça, dans les programmes, c'est un petit peu flou finalement : les compétences organisationnelles, les compétences de créativité, les compétences psychosociales.

MH : Elles ne sont peut-être pas autant développées sans le projet.

Interviewée 2 : Bah elles sont, je pense, moins développées. Il peut y avoir quand même des travaux de groupe, des choses dans les disciplines où il n'y a pas forcément besoin de projet pour travailler certaines compétences. Mais heu...je trouve que le projet c'est vraiment quelque chose qui va souder une classe et qui va faire qu'on a envie d'avancer ensemble. Et finalement dans sa vie de citoyen, je trouve que c'est important de s'engager pour le bien-être commun et collectif.

MH : Comprendre qu'il n'y a pas que son intérêt qui est important, mais qu'on va plus loin quand on avance ensemble.

Interviewée 2 : Voilà ! La classe c'est une micro-société. Je trouve que le projet permet ça et que des activités ponctuelles ne le permettent pas à ce point-là, ne permettent pas d'aboutir à quelque chose qu'on a construit ensemble. Là c'est vraiment l'idée de se dire, on a construit quelque chose.

MH : Puis ils le conscientisent, ils comprennent que tout seul ils n'auraient pas pu arriver à cette production.

Interviewée 2 : Alors c'est toujours pareil, certains élèves ne perçoivent pas encore tout ça et d'autres le perçoivent très bien. Mais le plus souvent il y a des élèves qui arrivent à le formuler. Des fois je les incite un peu à le formuler. Il y a une maturité différente chez les élèves, il y a des enfants qui sont encore très immatures. Leur cerveau n'est pas encore assez mature pour prendre conscience de tout ça. Des petits de 3-4 ans vont faire leurs activités pour eux. Certains enfants manquent encore de maturité en CP pour se rendre compte de ça, qu'on avance ensemble. Mais il y en a qui s'en rendent très bien compte.

MH : Pour le conseil d'élèves, quelle est votre place aussi ?

Interviewée 2 : J'essaie d'intervenir vraiment le moins possible. Autant dans les projets j'interviens quand même parce qu'il faut réguler régulièrement, même si on essaie d'intervenir le moins possible il y a une intervention qui est nécessaire dans l'organisation, c'est trop compliqué pour les enfants. Alors que le conseil, vraiment, j'essaie de ne quasiment pas parler. Alors j'essaie vraiment de laisser le président de séance organiser les choses. Là où j'ai quand même un rôle, c'est que des fois je note des choses au tableau pour fixer les idées. Et quand parfois je vois qu'il y a un sujet qui tourne en rond, je dis stop et puis on relit ce qui a été noté pour essayer de trouver une solution.

MH : Pour débloquer la situation.

Interviewée 2 : Voilà, pour débloquer. C'est la posture d'étayage. Mais c'est vrai que j'essaie d'intervenir le moins souvent possible et il y a des séances où je n'interviens pas, sauf pour dire « on arrête dans tant de minutes ». Il y a des séances qui se passent vraiment entre eux, et c'est chouettes ces séances-là.

MH : Ils se sont vraiment approprié le dispositif.

Interviewée 2 : En tant qu'enseignante des fois j'aimerais bien que ça aille plus loin, qu'il y ait plus de réflexion. Ça reste quand même assez dans le descriptif parfois, mais bon c'est aussi comme ça qu'ils vont évoluer. Des fois j'essaie de les faire un peu argumenter, leur demander d'expliquer en quoi ça leur a plu. Mais c'est vrai que j'évite parce que je trouve que c'est un moment à eux.

MH : Qu'est-ce que le sentiment d'appartenance, selon vous ?

Interviewée 2 : Bah c'est heu... C'est le sentiment de ne pas se sentir isolé, de pas être seul face à certaines difficultés. Bon c'est pas que les difficultés mais... Je parle des difficultés parce que quand on est à l'école et que parfois on est en difficulté par rapport à certains apprentissages, le fait de sentir qu'on appartient à une communauté, qu'on n'est pas seul dans cette situation-là, que tous les élèves connaissent des difficultés d'apprentissage, même ponctuelles, fait qu'on peut en discuter et partager aussi ce qui a fait qu'on a réussi à s'en sortir. Pour moi c'est ça le sentiment d'appartenance, se dire qu'on peut trouver des solutions à plusieurs et qu'on est plusieurs à faire partie du même groupe et à être dans la même situation. Ouais, c'est ça le sentiment d'appartenance.

MH : Et comment vous l'observez dans votre classe ?

Interviewée 2 : Heu... Alors... Concrètement... C'est une question compliquée. Alors c'est rigolo parce que parfois quand même, ils disent « moi je suis dans la classe de Mme... ». Et je trouve que rien que ça, il y a une certaine fierté, et ça on l'entend quand même assez régulièrement. Il y a aussi des enfants qui disent « ohlala je suis content d'être dans cette classe-là ». Donc il y a quand même ce sentiment-là de se dire, on appartient à une classe, et être fier de le dire. Donc ça c'est une manière dont ils l'expriment. Après c'est aussi des habitudes de classe qui se prennent au fur et à mesure. Et voilà, on sent qu'il y a cette appartenance-là par exemple quand il y a des élèves d'une autre classe qui viennent. Tout de suite les enfants de la classe prennent en main les choses et disent « les feuilles de brouillon sont là, ça c'est là ». Il y a toutes les habitudes de classe qui font qu'il y a vraiment un sentiment d'appartenance.

MH : Ils se sont vraiment appropriés les lieux et ils sont chez eux dans la classe.

Interviewée 2 : Oui : les lieux, les habitudes, le fonctionnement quoi. Donc voilà, ça c'est une manière assez visible quand même de voir ce sentiment-là.

MH : Et concernant votre ou vos élèves ayant des difficultés comportementales, que pourriez-vous dire du sentiment d'appartenance chez ces élèves-là ? Par exemple, est-ce qu'il y a des différences avec les élèves qui n'ont pas de difficultés comportementales ?

Interviewée 2 : (rires) C'est dur aussi !

MH : Est-ce qu'il est plus présent, moins présent, est-ce qu'il s'exprime différemment ?

Interviewée 2 : C'est difficile de dire s'il est plus ou moins présent parce que je pense quand même qu'il est présent chez tout le monde, quelque part. Je ne sais pas si c'est une question de quantité. Ce serait plus dans une expression peut-être un peu plus différente. Un besoin peut-être plus de se raccrocher à ce sentiment d'appartenance. Je pense à une élève quand même en particulier... C'est une élève qui était là de septembre à janvier. C'est une élève qui avait des problèmes de comportement et je pense à elle parce qu'elle avait vraiment une attitude par rapport au fait qu'elle soit dans cette classe-là. C'était exprimé d'une façon heu... C'était pas forcément verbal... Enfin c'est difficile à expliquer... Heu... Elle avait besoin quand même de se raccrocher à son enseignante et à « on fait comme ça dans la classe de ma maîtresse ». Vraiment c'est compliqué comme question, mais c'est important... Je pense effectivement que les enfants qui ont des troubles du comportement, on sait qu'ils ont besoin d'exprimer leurs émotions encore plus que les autres et qu'effectivement, le fait d'avoir un cadre sécurisant et un moment où on leur laisse un espace de parole – là je reviens un peu plus sur le conseil d'élèves et puis sur la pédagogie de projet où ils ont quand même beaucoup la parole – je pense qu'ils ont besoin de se sentir utile à la communauté et sentir qu'ils ont leur place en tant qu'individu dans la communauté. Et ces dispositifs permettent de voir qu'ils participent vraiment beaucoup. Ils prennent beaucoup la parole, plus que dans des activités classiques. Je trouve qu'il y a quand même un lien entre difficultés comportementales et difficultés d'apprentissage. Les enfants qui ont une difficulté comportementale ont souvent une difficulté scolaire. Heu... et heu... Effectivement quand on est dans des activités purement scolaires, ils s'engagent moins parce qu'on est sur de la réflexion purement didactique. Alors que quand on est vraiment sur du conseil d'élèves ou de la construction de projet, ça les engage eux dans quelque chose qu'ils ont envie de mener donc ils participent plus. Et ces enfants-là participent alors qu'en temps normal ils ne participent pas.

MH : C'est plus concret pour eux et ça porte sur quelque chose qu'ils ont envie de voir naître.

Interviewée 2 : ça touche l'affect, complètement ! Alors qu'une activité scolaire ça ne touche pas l'affect. Après je pense que c'est lié difficultés scolaires et difficultés comportementales. C'est imbriqué. Après il y a des élèves qui ont des difficultés scolaires mais qui n'ont pas de problèmes de comportement, il peut y avoir aussi des enfants qui n'ont pas forcément de difficultés scolaires mais qui ont des troubles du comportement. C'est vrai aussi. Mais c'est vrai que le conseil d'élèves et la pédagogie de projet rattachent les enfants qui ont des difficultés comportementales.

MH : Pour vous les deux sont liés, difficultés de comportement et difficultés scolaires ?

Interviewée 2 : Le plus souvent, pas toujours. Dans la majorité des cas.

MH : Avec la mise en place du conseil d'élèves ou de la pédagogie de projet, est-ce que vous avez remarqué une évolution du comportement des élèves présentant des difficultés comportementales ?

Interviewée 2 : Silence.

MH : Par exemple, est-ce qu'ils se sentent plus intégrés, est-ce qu'ils s'impliquent davantage, est-ce qu'ils gèrent mieux leurs émotions ? Ou au contraire est-ce qu'il n'y a pas de changement voire un refus des règles liées aux dispositifs ?

Interviewée 2 : Moi je les trouve beaucoup plus intégrés quand même. Je trouve que le fait de pouvoir vraiment discuter, ça les intègre vraiment dans la classe alors qu'à d'autres moments ça peut être compliqué.

MH : Est-ce que ce sont eux qui cherchent à s'intégrer, à s'impliquer davantage, ou alors est-ce que c'est vraiment le reste de la classe qui va davantage, dans le cadre du dispositif, prendre en compte cet élève ?

Interviewée 2 : C'est plus pour moi cette idée-là, la dernière. Mais c'est parce que cet élève-là a pu s'exprimer, ça permet aux autres de mieux comprendre parfois certains comportements. J'ai l'impression que c'est plus l'ensemble finalement, qui va davantage laisser la place à ces élèves-là qui peuvent être très désagréables en récréation ou en classe par des insultes ou des gestes. Et c'est vrai qu'à ce moment-là, comme il y a le dialogue et on essaie de comprendre le point de vue de l'autre, finalement l'intégration se fait quand même et ça aide.

MH : ça c'est plus pour le conseil d'élèves ?

Interviewée 2 : Alors effectivement pour le conseil d'élèves, mais même pour les projets en fait. Ces enfants-là d'eux-mêmes participent plus et parfois les autres disent « ah oui, c'est une bonne idée ! ». Il y a aussi ça finalement qui fait qu'ils vont être plus intégrés.

MH : Donc pour vous, que ce soit le conseil d'élèves ou la pédagogie de projet, ces deux dispositifs sont susceptibles de développer le sentiment d'appartenance chez les élèves présentant des difficultés comportementales ?

Interviewée 2 : Heu... Oui. Oui je pense, effectivement. Oui parce que leur parole est prise en compte, ils se sentent moins seuls. Et souvent les enfants qui ont des difficultés comportementales c'est parce qu'ils ne se sentent pas compris. Ils ont besoin d'exprimer quelque chose. Et là, il y a plus d'espace où ils peuvent s'exprimer.

MH : Donc le conseil d'élèves leur donne des clefs pour apprendre à s'exprimer autrement que par des gestes ? C'est cela que vous voulez dire ?

Interviewée 2 : Bah il leur donne une place en tant qu'individu finalement. Donc heu... Ils se sentent exister au sein de la classe. Alors que par ailleurs ils peuvent exprimer leur besoin d'exister par des gestes déplacés, là ils expriment leur besoin d'exister et d'avoir leur part du projet collectif. Donc effectivement, ça les aide à développer ce sentiment d'appartenance à une communauté, mais vraiment.

MH : Est-ce qu'il y a un dispositif qui aurait un impact plus positif que l'autre ou alors est-ce que ce sont les deux ensemble ?

Interviewée 2 : Ce sont deux dispositifs différents donc je ne sais pas s'il y en a un qui prévaut sur l'autre. Je pense que le conseil d'élèves permet davantage d'exprimer ses émotions et d'apaiser parfois certains enfants qui auraient une colère contenue. L'empathie est développée aussi. La pédagogie de projet c'est peut-être plus sur le sentiment d'appartenance dans le sens où on construit vraiment des projets communs. Après c'est difficile à dire, dans le conseil d'élèves il y a aussi le sentiment d'appartenance parce qu'on s'écoute tous et qu'on décide ensemble.

MH : Donc si je résume : le conseil d'élèves permet d'apprendre à l'élève à gérer ses émotions, à les exprimer, et en plus il se sent appartenir à un groupe parce que sa parole est écoutée et entendue.

Interviewée 2 : Est prise en compte, ouais.

MH : Et la pédagogie de projet permet de se sentir appartenir parce qu'on avance tous ensemble vers un but commun.

Interviewée 2 : Ouais, ça serait ça !

MH : Ok ! Bah de mon côté je n'ai plus de questions. Avez-vous quelque chose à rajouter ?

Interviewée 2 : Non, je pense que c'est pas mal (rires) !

MH : Je vous remercie de m'avoir accordé une heure de votre temps (rires) !

Annexe 5 : entretien enseignante 3

MH : Bonjour, je vous remercie de m'accorder un peu de votre temps. Est-ce que vous pouvez vous présenter et retracer un peu votre parcours professionnel ?

Interviewée 3 : Heu donc Mme... C'est ma treizième année d'enseignement. Heu huit ans de remplacement pour voir différents niveaux, toujours restée à peu près dans l'ordinaire. Et du coup là cinq ans que j'exerce dans le cycle 3 et particulièrement en CM2. Voilà et nouvellement nommée MAT pour l'année prochaine.

MH : D'accord. Alors pour rentrer dans mon sujet : quelle définition générale pourriez-vous donner de la pédagogie de projet ?

Interviewée 3 : Définition générale de la pédagogie de projet... Pour moi c'est vraiment le fait que toutes les compétences qui sont demandées aux élèves, tout l'environnement, soient au service et tournent autour de la réalisation de ce projet. Voilà. Une vraie pédagogie de projet c'est ça et comme j'ai pu l'expliquer, je trouve que c'est très facile à mettre en place en maternelle, plus compliqué à mettre en place au cycle 3 parce qu'on a tellement de demandes quand même, on va dire pédagogiques, au niveau du ministère, qu'on peut le faire peut-être sur un petit temps mais que tout converge vers ce projet heu voilà. Donc ce qui est sûr c'est qu'on va essayer quand même qu'un maximum de choses convergent vers ce projet pour que ça prenne du sens pour tout le monde parce qu'il faut que ça ait du sens. Et la pédagogie de projet permet aux élèves de mettre du sens sur les compétences qu'ils sont en train d'apprendre.

MH : Au regard de votre expérience, quels sont, selon vous, les apports et les limites de la pédagogie de projet ?

Interviewée 3 : Bah les apports ça va être vraiment, le plus gros plus c'est que justement il y a vraiment une émulation qui arrive. On est ensemble, tous ensemble, entre l'enseignant et les élèves, pour faire ce projet. Ça c'est le premier gros apport que ça va créer. Ça va resserrer les liens, on va tous être dans la même dynamique. Après, pour moi justement, la plus grosse limite c'est qu'on doit justement ne pas faire des choses... Vous voyez moi par rapport à ce projet-là, il y a plein de trucs moi dans mes compétences de CM2 que je n'ai pas pu faire, où j'ai pris quand même du retard. Et pour moi ça c'est une limite à un moment donné, si le

projet est très très gros, bah on a aussi quand même des demandes et on doit les amener quelque part en fin de CM2, et manque de temps. Voilà.

MH : Donc les apports seraient vraiment créer une cohésion.

Interviewée 3 : Oui une cohésion entre toutes les classes. Et puis après à un moment donné le projet va prendre vraiment beaucoup de temps et va manger d'autres compétences.

MH : D'accord. Et donc vous pratiquez la pédagogie de projet ?

Interviewée 3 : Bah là pour le silence des oiseaux justement on a vraiment pratiqué la pédagogie de projet en lien du coup avec les spectacles, où j'ai pu réussir à mettre mes sciences justement sur les oiseaux, puisque je suis la référente sciences donc heu on a vraiment fait trois séances sur les oiseaux pour que ça ait du sens dans la dimension scientifique du terme. Après j'ai mis toute ma littérature justement au service des oiseaux, ma poésie, mes arts visuels... Donc beaucoup de choses.

MH : Est-ce que vous pouvez justement me parler de ce projet sur les oiseaux ?

Interviewée 3 : Le projet « la résidence des oiseaux » particulièrement ?

MH : Oui particulièrement. Par exemple : pourquoi il a été mis en place ? A partir de quand ? Qu'est-ce qui a été travaillé avec les élèves ? Etc.

Interviewée 3 : Alors c'est une proposition du directeur, qui connaissait un artiste avec qu'il voulait travailler. Et justement notre directeur est tellement aussi, très très proche du développement durable et donc, dans cette dynamique-là, il nous a proposé de faire ce projet sur les oiseaux. Le but c'était vraiment qu'ils rencontrent un artiste, et les faire observer justement les oiseaux, mais les oiseaux dans leur environnement. Et aussi mieux les connaître pour mieux les défendre sur cette société qui prend de l'espace sur la vie des oiseaux. De ce duo-là, on a proposé à quatre classes, dont la mienne. Donc après ça a été vraiment la première rencontre avec l'artiste. Ensuite on a pu aller en forêt justement pour récolter du matériau pour pouvoir faire notre sculpture avec la cire, où là encore une fois l'artiste nous guidait. Il y avait vraiment aussi une vraie liberté pour les élèves de créer. Ensuite, ils ont produit un texte sur les étapes du projet ou encore un témoignage sur des oiseaux qu'ils avaient pu voir perdre la vie avec justement des vitres ou un accident. Après il y a aussi la réalisation du croquis qui a mis le dessin en action. Puis la touche finale qui est vraiment de réaliser une exposition. Donc là on rentre vraiment dans le cadre où c'est leur propre oiseau

qui entre dans un nouveau lieu, et après la vidéo donc voir les étapes de la vidéo, le caméraman... ça a été super. Nous on a fait plein de petits bouts de film et après le montage « ah ouais ça donne ça ». Donc ça pour mes CM2, tout s'est mis en lumière donc le rendu, pourquoi on fait les choses et ce que ça peut rendre, était magnifique. A la fin nous avons terminé par du chant et des lectures du conte que l'on avait travaillé ensemble, pendant le spectacle de fin d'année. Donc c'était quand même une bonne pédagogie de projet, un gros paquet.

MH : Et il a duré combien de mois ?

Interviewée 3 : Il a été très très fort de fin avril jusqu'à fin juin, on va dire qu'on a bien deux mois.

MH : Donc la production finale de ce projet était l'exposition ?

Interviewée 3 : L'exposition, le spectacle, la vidéo. Il y a quand même trois... et c'est ce qui est très beau dans ce projet-là. D'habitude c'est pour une finalité et là il y a eu trois finalités dans ce projet-là. Et là par contre c'est la première fois. Moi à chaque fois que j'ai fait un projet c'était pour une fin, là il y en a eu trois.

MH : ça a servi plusieurs fois pour montrer à différents publics finalement ?

Interviewée 3 : Oui c'est ça ! Et puis différentes façons en fin de compte de présenter un projet. Donc voilà c'était très bien.

MH : Autre question : dans votre pratique de la pédagogie de projet sur les oiseaux, comment définiriez-vous votre place en tant qu'enseignante ? Et celle de vos élèves ?

Interviewée 3 : Alors ma place a été vraiment de proposer et de guider. Puis avec l'artiste et la réalisation des sculptures, on leur a laissé un espace, énormément de liberté pour qu'ils se l'accaparent. En plus quand l'artiste aussi est venu, ce n'était plus moi qui présentais mais l'artiste. Donc ça c'était une grande différence aussi. Et il le présentait lui en tant qu'artiste et pas en tant qu'enseignant. Donc heu une autre façon de présenter, de voir les choses. Là je pense que vraiment dans une pédagogie de projet, l'enseignant doit vraiment tout organiser au mieux en amont pour qu'après justement chaque élève se l'approprie, et laisser l'artiste complètement être dans ce projet, puisque-là il y en avait un. En fait moins on est là, ça veut dire que plus ça prend, plus la pédagogie de projet a fonctionné. Parce qu'en fait si ça fonctionne il n'y a plus trop besoin de nous.

MH : Donc finalement organiser et ensuite se mettre en retrait pour laisser les élèves se l'approprier ?

Interviewée 3 : Exactement ! Après bien sûr les guider si besoin, mais voilà. Puis du coup après observer les élèves en création. Faire un autre travail qu'on ne peut pas faire quand on est en pleine action.

MH : Donc laisser les élèves vivre le projet et aussi d'autres intervenants...

Interviewée 3 : Ah ouais ouais, complètement. Et aussi de s'intéresser, d'apprendre, parce que moi j'ai appris plein de choses aussi grâce à Mr. J'ai appris plein de choses que je ne savais pas. C'est aussi chouette que les élèves le voient, qu'en tant qu'enseignant on est aussi en situation d'apprenant et qu'on apprend aussi avec l'artiste.

MH : Oui, vous découvrez avec les élèves.

Interviewée 3 : Bien sûr, moi j'ai découvert plein de choses grâce à lui, dont je n'avais pas conscience forcément. Donc heu c'est aussi ça, on apprend. La maîtresse elle apprend, j'aime bien cette idée-là, je trouve que ça va avec le projet.

MH : Oui, tout à fait. On apprend ensemble pour un but, enfin ici plusieurs buts, communs.

Interviewée 3 : Voilà, je trouve que la pédagogie de projet permet à l'enseignant de faire ça.

MH : Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter sur ce projet ?

Interviewée 3 : Nan, il était trop bien ! (rires)

MH : Donc on va retourner sur une définition plus générale : selon vous, qu'est-ce que le sentiment d'appartenance ?

Interviewée 3 : Pour moi le sentiment d'appartenance c'est de... Pour l'élève ? On est d'accord hein ?

MH : Oui oui.

Interviewée 3 : C'est vraiment qu'il se sente bien dans sa classe et qu'il sache que c'est bien sa classe. Voilà, que c'est bien tous ses copains. Et le sentiment d'appartenance on le voit bien quand ils disent « c'est ma classe », « ce sont mes copains »... On voit qu'il y a vraiment un collectif. Bien sûr ils sont chacun ce qu'ils sont, mais il y a vraiment une force collective. Voilà pour moi c'est ça l'appartenance, qu'ils se sentent bien.

MH : Se sentir à sa place dans cette classe.

Interviewée 3 : S'il ne se sent pas bien, il pourra appartenir pas du tout dans la classe pour moi.

MH : Oui, puis après ça bloque les apprentissages.

Interviewée 3 : Voilà. Donc moi je trouve que notre travail il est de faire en sorte que chacun se sente bien, malgré les différences comportementales, que chacun y trouve sa place. Et s'il se sent bien, il a sa place.

MH : Et donc justement, bah très bon lien : que pourriez-vous dire du sentiment d'appartenance chez vos élèves ayant des difficultés comportementales ?

Interviewée 3 : Bah donc heu... Moi en tant qu'enseignant, il y a les règles bien sûr collectives, mais il faut justement faire en sorte que ces élèves qui ont des profils particuliers ou des besoins particuliers, bah ils n'ont pas forcément non plus les mêmes règles que le collectif. Sans stigmatiser la différence, mais dire aux autres « non c'est bon, toi c'est pas la peine ». Et c'est vrai que du coup mon élève a besoin d'être debout en permanence, il a besoin de se déplacer. Normalement voilà, on est en CM2 on n'a pas le droit d'aller aux toilettes. Pour le coup, lui il a le droit beaucoup plus donc je lui dis « dis-moi juste que tu y vas, tu n'as pas à me demander ». Les élèves ce sont des choses qu'ils comprennent assez vite voilà, si c'est expliqué. Et c'est parce que justement mon élève a ses droits qui vont avec tous ses besoins, qu'il se sent appartenir et qu'il passe moins de temps dehors. Parce que si un enfant passe son temps dehors, c'est qu'il ne se sent pas bien dans la classe, qu'il n'arrive pas à trouver sa place.

MH : Et donc de manière générale, est-ce que le sentiment d'appartenance est pour vous plus présent chez des élèves qui ont des difficultés comportementales ou chez les autres élèves ?

Interviewée 3 : Alors c'est plus difficile pour moi la mise en route, au démarrage. Quand on démarre une classe, on explique les règles, il faut qu'ils s'habituent à nous, qu'on apprenne à se connaître tout ça. Donc déjà il faut le temps de les connaître, on voit que certains ont des besoins. Mais justement ça, ça met un petit peu de temps quand même, que la classe comprenne que l'on va laisser certains enfants avec des règles bah un peu plus particulière et heu... Bah après l'enfant le comprend aussi mais c'est pas tout de suite évident. Moi il y a vraiment tout un travail de confiance, de rencontre en fait, pour après qu'on arrive voilà. Ça

met pour moi un ou deux mois. Quand on est sur la première période, ça va vraiment souder ça. Et que les règles ne bougent pas ! Parce que pour moi, chaque enfant... Il faut que la dynamique de classe soit toujours la même, c'est parce qu'elle est toujours la même qu'ils sont rassurés, que ça fonctionne. Et qu'en fait, ils se disent « ah ok. Donc ce qu'elle met en place c'est comme ça mais ça bouge pas. » Et qu'ils créent le sentiment d'appartenance parce qu'ils savent très bien ce qu'ils vont trouver, où ils vont le trouver, comment ils vont le trouver... Et peu importe les besoins de chacun.

MH : Oui parce qu'il y a une dynamique qui reste.

Interviewée 3 : C'est ça. Et pour moi, en CM2 dans ce milieu REP, on a des enfants qui ont besoin de cadre. Si on ne cadre pas... On peut faire ce qu'on veut de liberté à l'intérieur, mais pour moi ces élèves-là ils ont besoin de cadre, parce que la plupart... C'est pas parce qu'on a un comportement un peu... Qu'il n'y a pas de cadre qui est donné. Il y a un cadre qui est donné, qui n'est pas tout à fait le même que pour les autres mais qui est là.

MH : Oui, il y a quand même un cadre qui rassure.

Interviewée 3 : Bien sûr. Il doit savoir pourquoi il est là, où est-ce qu'il est, ... Tout ça fait qu'un enfant se sent bien. Et s'il se sent bien, il peut travailler. Pour moi le bien-être est vraiment au cœur du truc. On doit faire en sorte que les élèves soient très contents d'arriver ici.

MH : Ok, donc tout part du bien-être ?

Interviewée 3 : Tout part du bien-être !

MH : Donc avec la mise en place du projet sur les oiseaux, est-ce que vous avez remarqué une évolution du comportement de votre élève qui présente des difficultés comportementales ?

Interviewée 3 : En soit je n'ai pas forcément remarqué une évolution au sein de ma classe parce que le sentiment d'appartenance il est là, par contre et ce qui était très beau – et là je pense que c'est le projet qui est porteur – c'est que mon élève il a de grandes difficultés à se concentrer, à ne pas parler, à être vraiment dans la même dynamique que les autres... Et avec justement cette production dansée qu'on a fait pour la vidéo. C'est vrai que nous n'en avons pas parlé de la représentation dansée... Donc en fait il y a eu quatre finalités ! Et bah là, il a réussi pendant 15 minutes à être complètement avec les autres. Il était concentré, il avait vachement envie de le faire et il a réussi là à gommer tous ses trucs qui sont plus forts que lui.

Et donc là pour moi oui, il a gagné c'est super. Ça a montré que dans un projet, et en plus un projet artistique et culturel, et bah là il s'est surpassé. Et ça c'était pour le coup réussi. Le projet a resserré encore plus l'appartenance, mais là pour tout le monde. Pas plus pour lui que pour d'autres. Pour tout le monde ça a gagné, par contre lui dans le projet, ça lui a fait vachement de bien à l'intérieur du projet. Il a fait un oiseau extra, il était à fond, il était dedans, et là pour moi c'est aussi la magie de l'art qui rentre en compte.

MH : Il y avait vraiment plus d'implication dans les activités, avec les autres...

Interviewée 3 : Oui mais vraiment que dans le projet. Il était à fond ! ça a vraiment marché ! Pour les élèves qui ont des besoins, la pédagogie de projet fonctionne à fond sur ces élèves-là.

MH : Est-ce qu'il a eu une meilleure gestion de ses émotions ? De son comportement ?

Interviewée 3 : Ah oui complètement ! Et surtout il était à fond dedans ! Il n'y avait plus de « jeter des gommes », « je vais amuser la galerie », ... Et puis en plus « T'as vu maîtresse ! Regarde maîtresse ! Il est beau ! Hein maîtresse ? ». Il était très très fier, fier de lui, fier de ce qu'il avait fait. Là il faisait, il avait tout de suite devant les yeux. C'est beau ça. Et ça, encore une fois, c'est la pédagogie de projet qui le permet. C'est pas en disant « Han j'ai trouvé sujet-verbe ! » que... qu'il y a cet heu... Hein ? (rires)

MH : (rires) Oui c'est parce qu'il y a un projet, une finalité, ils savent à quoi cela va servir... Ils mettent du sens et donc ils sont vraiment impliqués.

Interviewée 3 : Oui puis ça sort de l'ordinaire de l'école. Voilà il faut faire des trucs extérieurs parce que quand on est petit on se souvient des projets que l'on a mené. On ne se souvient pas de la dictée que l'on faisait toutes les semaines. Et il faut le garder ça en lumière, même si on ne peut pas tout faire comme ça. Mais il faut un peu de cette magie-là.

MH : Heu, autre question. Ça revient un peu à ce qu'on vient de dire.

Interviewée 3 : Oui puis je parle beaucoup, je pars dans tous les sens, désolée.

MH : Non mais tant mieux ! Donc est-ce que, selon vous, la pédagogie de projet est susceptible de développer le sentiment d'appartenance au groupe classe des élèves qui ne se sentiraient pas appartenir ?

Interviewée 3 : Ah oui, ça complètement !

MH : Et par quels moyens ?

Interviewée 3 : Par quels moyens ? Parce qu'ils sentent justement qu'ils voient la finalité du truc, donc ils s'investissent. Puis très souvent, la pédagogie de projet elle est pour une dynamique autre que juste apprendre des compétences. Donc forcément, que ce soit pour l'élève, pour l'enseignant ou pour le groupe classe, ça ne va faire que renforcer l'appartenance parce que là on avance vers le même but, la même vision.

MH : Avancer ensemble vers la même chose.

Interviewée 3 : Ah bah oui, bien sûr !

MH : ça ne marche pas si l'un n'avance pas dans la même direction que l'autre.

Interviewée 3 : Ah bah non, pas du tout.

MH : Donc c'est pour ça que ça crée vraiment un groupe ?

Interviewée 3 : Complètement ! Et c'est vrai que c'est bien, très souvent, de le faire plus en début d'année. Là ce qui est dommage c'est qu'il est arrivé un petit peu trop tard. Parce que comme ça renforce l'appartenance, on en a besoin en début d'année pour créer de la confiance, avancer, voilà. Donc la pédagogie de projet c'est bien si elle arrive assez tôt, pour moi, dans l'année.

MH : Oui pour vraiment créer un groupe.

Interviewée 3 : Voilà. Pour moi là c'est arrivé trop tard vraiment aussi. J'aurais aimé que ce soit beaucoup plus tôt parce que je pense que j'aurais pu être encore plus après dans le projet. J'aurais pu faire encore plus.

MH : Vous auriez pu faire plus de choses autour du projet s'il avait commencé plus tôt dans l'année ?

Interviewée 3 : Oui, carrément.

MH : Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter sur le projet, sur les difficultés comportementales ou l'appartenance ?

Interviewée 3 : Nan. Mais par contre vraiment je trouve que la pédagogie de projet c'est quelque chose de vraiment très important, que des fois on a tendance à oublier plus en cycle 3 alors que c'est vraiment porteur et que c'est vraiment porteur aussi pour les élèves en difficulté. Il y a les élèves avec des problèmes comportementaux mais aussi les élèves en

difficulté. Et là c'est aussi moteur et efficient, ils vont retrouver du sens. Voilà pour moi ce qui est important en pédagogie de projet c'est que ça va retrouver du sens et de la confiance en soi dans les apprentissages. Et c'est ce qui est important pour bien travailler. Voilà.

MH : Je n'ai plus de questions, merci beaucoup.

Interviewée : Je vous en prie Maéva !

Annexe 6 : entretien enseignante 4

MH : Bonjour ! Je vous remercie de m'accueillir. Est-ce que vous pouvez vous présenter et retracer votre parcours professionnel ?

Interviewée 4 : Alors... Je m'appelle Mme. Je suis enseignante en classe de CE1 dédoublée en REP. Mon parcours a été long parce que je n'ai pas été maîtresse tout de suite. J'ai été avant architecte, donc pas mal de longues études. J'ai fait deux masters : un master d'histoire puis un master d'architecture. Finalement, quand j'ai commencé à travailler l'architecture ça ne m'a pas convenu. Donc du coup j'ai passé le concours en candidat libre tout en travaillant par des contrats dans l'enseignement en école catholique. J'ai eu le concours du premier coup. Donc après j'ai été sur le format trois semaines en classe, trois semaines ASP. J'ai validé mon année et du coup je suis enseignante depuis 2016-2017 et je suis arrivée dans cette école il y a un an et demi. Donc je suis enseignante depuis sept ans.

MH : D'accord. Pour rentrer dans le sujet de mon mémoire, quelle définition générale pourriez-vous donner de la pédagogie de projet ?

Interviewée 4 : Alors je dirais qu'une pédagogie de projet c'est quelque chose qui va relier plusieurs enseignements, qui va vraiment offrir un décloisonnement. Donc par exemple si tu as un projet d'arts plastiques, il va y avoir aussi du langage, de l'EMC, ... Voilà, ça va lier différents enseignements et être sur du long terme par rapport à un projet simple en classe. C'est aussi plusieurs classes qui peuvent travailler ensemble, donc il y a plusieurs niveaux qui peuvent travailler en même temps autour de ce projet. Et voilà c'est souvent sur une année. Je pense que ça peut être un trimestre tout ça, mais voilà la pédagogie de projet moi je vois ça sur vraiment du temps long, une année quoi.

MH : D'accord. Et au regard de votre expérience, quels peuvent être les apports et les limites de la pédagogie de projet ?

Interviewée 4 : Alors heu, les limites... Je vois très concrètement le budget. Ça va être ça qui va vite limiter. On a envie de faire plein de choses mais on est vite limité en moyens tout ça. Pour les interventions, etc. on est limité. Après je vois que des apports. Je trouve ça très enrichissant pour les élèves, pour nous, le fait de mélanger des classes, de vraiment tisser plein d'apprentissages, faire du lien avec plein de choses en classe, faire du langage oral écrit

autour de ce qu'on a fait... ça peut aller dans plein de direction. Tu peux même développer les maths autour. Et ça je trouve que ça donne de la cohérence, énormément, à un apprentissage.

MH : Et qu'est-ce que ça peut apprendre aux élèves la pédagogie de projet ?

Interviewée 4 : Bah ça met du sens, beaucoup de sens. Ça donne une direction, dès le début de l'année en général on leur en parle et c'est parti. Ça donne beaucoup de sens. Tu vois par exemple le projet des oiseaux on en a parlé en sciences, tout s'oriente autour de ça, et c'est vraiment une grande découverte sur un sujet précis. Donc on va plus en profondeur. Heu... Bah voilà. Ça leur apprend aussi à travailler ensemble je pense, parce qu'ils sont beaucoup moins tout seuls dans leur travail. Dans une pédagogie de projet ça va être vraiment toute une classe ensemble ou tout un groupe d'élèves. Moi j'ai des CE1 qui peuvent travailler avec des CM2 sur toute l'année. Donc voilà ça fait vraiment beaucoup de liens et on travaille à plusieurs. La persévérance aussi, parce que des fois il y a des moments on en a marre, mais on en a marre ensemble en fait et on continue, on pousse le truc et à la fin la satisfaction elle est énorme. Donc ça les valorise beaucoup.

MH : Donc ça crée une cohésion parce qu'ils avancent ensemble vers un but commun ?

Interviewée 4 : Complètement, il y a un but commun. Exactement.

MH : Est-ce que vous pourriez me parler d'un ou plusieurs projets que vous auriez mené en décrivant un peu le projet, quand est-ce qu'il a été mis en place, est-ce qu'il y a eu différentes phases et quelle était la production finale visée ?

Interviewée 4 : Alors moi j'en ai fait deux très différents dans deux écoles. Alors en fait, c'est intéressant parce qu'ils n'ont pas du tout été mené de la même manière. Les deux étaient en arts plastiques donc ce sont des artistes qui sont venus travailler avec nous. Le premier c'était Mme., une plasticienne artiste qui travaille la terre. Elle travaille la terre qu'elle tisse sur des structures métalliques. Donc ce qui est intéressant c'est qu'elle fait beaucoup de liens avec des artistes du territoire, ça mêle vraiment beaucoup d'intervenants. Elle travaille avec le collectif des plasticiens qui intervient beaucoup sur Rouen, avec beaucoup d'installations. Donc après les installations réalisées par les élèves sont redistribuées au public, elles sont installées dans les villes donc ça c'est valorisant aussi pour les élèves. Donc là c'était quatre gros masques à faire, sans trop de directives. Elle est intervenue tout le long de l'année, ça veut dire qu'elle est intervenue une fois par mois. On était quatre classes à travailler dessus. On travaillait à plusieurs classes mais sur des niveaux d'âges à peu près pareil. On était les CP, CE1, CE2. On

était sur ces âges-là, par contre voilà on était quand même interclasse quoi. Les élèves s'ouvraient aux autres quand même pas mal. Heu... Donc heu elle venait une fois par mois et ils ont découvert plein de techniques. On travaillait sur des monotypes, donc c'est un peu le papier carbone, des dessins comme ça. Elle nous a parlé des masques, elle a apporté plein d'images de civilisations et de tribus différentes et donc ils ont tous construit leur masque sur le monotype, donc c'est du dessin. A la fin, dans chaque classe, elle prenait 3 – 4 points, lignes fortes des masques des enfants. Donc elle part vraiment des dessins des enfants. En maternelle c'est pareil hein, donc c'est des formes très primitives, des dessins un peu grossiers des enfants. Mais elle part de ça et en fait, donc à partir de 3 – 4 idées fortes, elle va créer un masque de la classe et ce masque-là, une fois qu'on le valide, elle va le faire construire par les plastiqueurs sur une structure métallique et donc ça fait 2 mètres sur 1m50 quoi. C'est grand hein ! Et heu... Là après elle revient ici, on sculpte les parties en terre. Après les parties en terre il fallait les percer pour préparer le tissage. Après on a mis des émos dessus, donc c'est des pigments naturels pour faire de la couleur. Tout ça il faut qu'elle l'emmène les faire cuire dans les fours, après elle revient et il y a un travail de tissage avec du fil d'acier. Et il y a un accrochage. Donc forcément c'est tellement lourd qu'il y a aussi un partenariat avec les villes et les services municipaux. Le four aussi c'est les ateliers d'artiste et les services municipaux qui travaillent ensemble. Avec les élèves on n'avait pas pu aller, à cause du covid qui nous a embêtés, mais on pouvait emmener les élèves aller voir aussi la cuisson des pièces. Donc ça c'est carrément intéressant ! Et après bah c'est l'accrochage vraiment sur les murs. Et donc un vernissage à la fin avec les parents invités et tout ça. Donc les élèves ont adoré évidemment. Nous on est parti aussi en histoire, en civilisations sur les masques tout ça. Donc c'était hyper intéressant.

MH : Il y avait finalement plein de liens avec d'autres domaines, autres que l'arts plastiques.

Interviewée 4 : Bah oui parce que forcément on a fait du langage, on a parlé des techniques en sciences, on est allé voir tout ce qui était construction en terre dans les tribus africaines, etc. De là c'est un terreau pour partir, en fait c'est infini après tu en fais ce que tu veux. Tu peux construire toute ton année autour de ça, tu peux faire énormément de choses.

MH : Et le projet des oiseaux ?

Interviewée 4 : C'était plus court. Donc là il y a eu plusieurs niveaux de classe : CP, CE1, CM1, CM2. Donc là l'artiste est intervenu trois mois on va dire au sein de l'école, en

résidence. Donc ça a été différent. Il nous a présenté sa problématique : des oiseaux qui s'écrasaient sur les vitres. C'est de la sensibilisation qu'il est venu apporter à l'école. Sensibilisation à la mort par centaine des animaux. Donc après on est allé très vite faire une visite au museum d'histoire naturelle pour découvrir toujours plus les oiseaux, sur leur vie, ce qu'ils mangent, comment ils vivent voilà aux quatre coins du monde. Après on est allé sur le site en forêt ramasser des matériaux parce que là c'était vraiment très organique son travail. Une fois que chaque enfant a collecté ses matériaux, il est vite intervenu pour modeler avec de la cire, et donc tu modèles ton animal très très librement, il est là pour nous aider évidemment, avec une ventouse faite pour pouvoir les accrocher. A partir de là, chaque élève avait sa production et ce qui a été super c'est que du coup il a proposé, il est allé jusqu'au bout de la présentation, au-delà en fait de l'objet des élèves – on a fait du dessin évidemment avant pour se lancer – en fait il est allé au bout de la d »marche artistique et du travail des artistes parce que les élèves après ils ont fait une exposition physique de leurs animaux installés dans un espace culturel et ils ont aussi présenté une déambulation théâtralisée, dansée, aux parents. De sensibilisation aussi. Donc voilà ils ont compris que l'art ça peut être aussi un peu pour faire réagir, l'art c'est créer des pièces, sculpter, dessiner, exposer, c'est une performance aussi. Donc en fait voilà ils découvrent à chaque fois plein plein de choses. C'est vraiment très bien et très enrichissant.

MH : Donc dans votre pratique de la pédagogie de projet, comment définiriez-vous votre place en tant qu'enseignant et celle de vos élèves ?

Interviewée 4 : Heu bah du coup ça dépend de l'artiste beaucoup, enfin là quand on est sur un projet d'art. Ca dépend heu... Alors il y en a qui prennent vraiment le truc à cœur et il y en a d'autres qui vont avoir heu... Qui vont nous demander d'être en co-intervention avec eux. Là les deux artistes que j'ai vus moi, nous montrent en fait notre manière de faire et nous on est là pour faire le lien parce qu'on a des élèves un peu fermés qu'il faut détendre au fur et à mesure, apprivoiser, donc nous on est là beaucoup pour faire le lien avec ces élèves-là au début. On est là pour aider, en fait on aide l'artiste à installer son action, on le met bien en condition. Et on est là aussi pour aider les élèves à s'ouvrir à ça, et au moment de produire aider les élèves parce qu'ils ont leurs besoins aussi, comme dans chaque apprentissage.

MH : Donc une aide pour les élèves et une aide pour faire le lien avec l'intervenant ?

Interviewée 4 : Voilà. C'est ça.

MH : Et la place des élèves ?

Interviewée 4 : Alors eux ils sont, moi je pense vraiment, ils sont là pour apprendre, échanger. Je pense qu'on est quand même dans un statut d'enseignement. On leur apporte quelque chose et ils vont quand même exécuter, alors très librement quand on est en art, mais heu je ne sais pas si la place des élèves change énormément. Leur manière d'être oui, mais leur place je ne pense pas.

MH : Et leur manière d'être change comment ?

Interviewée 4 : Alors par contre, heu... ça va beaucoup ouvrir les élèves en difficultés parce qu'ils ne vont plus être du tout confrontés à leurs difficultés d'écriture. Moi je parle là des projets d'art, c'est une vraie libération pour eux. Des fois ils sont très étonnants, ils se lâchent, ils sont très créatifs. Et ça peut au contraire déstabiliser les élèves carrés, très sérieux, très bons, bah eux il faut se lâcher, faut y aller.

MH : Oui ils n'ont pas l'habitude donc il faut rentrer dans le projet.

Interviewée 4 : Oui puis ils sont habitués à maîtriser, aux bons résultats. Là c'est plus quelque chose de beau tout ça. Alors que ceux qui ont des difficultés ils se lancent en fait, souvent.

MH : Oui donc c'est vraiment un changement d'attitude.

Interviewée 4 : Oui, complètement ! Par contre au regard de l'artiste voilà ils apprennent. Puis ils sont acteurs par contre. Au moment de la déambulation, il n'y a plus d'adultes. Donc on s'est entraîné, on a répété, mais après voilà c'est à eux de jouer quoi ! Donc pour eux c'est énorme ça !

MH : ils s'approprient le projet, ils sont acteurs et ils montrent finalement à des intervenants extérieurs, à un autre public, ce qu'ils ont fait.

Interviewée 4 : Au moment de la déambulation, de la restitution, voilà de la performance... C'est eux qui apportaient quelque chose aux autres, à un public ! Donc pour eux c'était hyper fort !

MH : Selon vous, qu'est-ce que le sentiment d'appartenance ?

Interviewée 4 : Heu... Bah le sentiment d'appartenance à un groupe, à une école, à une classe, il est très fort dans une classe. Il se construit sur un an donc c'est énorme. Et du coup le projet,

souvent les projets c'est sur plusieurs niveaux, plusieurs classes, et je pense que du coup ça l'élargit. Donc c'est ce qui est très intéressant dans la pédagogie de projet.

MH : Et comment vous pouvez, au sein de votre classe, observer justement ce sentiment d'appartenance ? Comment vous savez que les élèves se sentent appartenir au groupe et ne se sentent pas exclus ?

Interviewée 4 : Bah souvent moi dans ma classe, chaque année, j'ai quand même les élèves en difficultés qui sont vite récupérés par ceux qui tournent bien. Du coup il n'y en a jamais un, puis c'est à nous de gérer ça aussi – sauf des fois il y a des cas très compliqués avec l'inclusion à l'école il y en a qui se ferment complètement, bon là il y a besoin de soins, voilà je mets ça à part – mais sinon dès qu'on en voit un un peu sur le côté, on va toujours le chercher. C'est vraiment un travail de groupe, vraiment collectif quoi.

MH : Et au niveau de votre ou vos élèves qui présentent des difficultés comportementales, comment pouvez-vous définir leur sentiment d'appartenance, à ces élèves-là en particulier ?

Interviewée 4 : Au moment du projet ?

MH : En général. En dehors du projet là, pour le moment.

Interviewée 4 : Alors comment ils se sentent appartenir à notre groupe-classe ?

MH : Oui, c'est ça.

Interviewée 4 : Heu... Bah parce qu'en fait ils ont nos repères, nos règles. D'ailleurs moi mes élèves souvent, si c'est un autre adulte en récré ou quoi, ils vont moins s'ouvrir. Souvent ces élèves-là ils ont un référent, une classe, et voilà ça va se limiter à ça. Le reste, c'est le reste de l'école. Donc du coup moi les miens je pense qu'ils se sentent appartenir parce que voilà, ils font partie de la classe des CE1. Entre eux aussi... moi dans ma classe cette année ceux qui ont des difficultés ont fait un groupe, ils se sont retrouvés ensemble. Les deux gros élèves en difficulté sont très très copains du coup et donc voilà il y a aussi l'appartenance avec un copain, au sein de la classe.

MH : D'accord. Et est-ce qu'on peut voir une différence entre le sentiment des élèves qui ne sont pas en difficultés comportementales et les élèves qui sont en difficultés comportementales ? Est-ce qu'ils se sentent mieux appartenir ou moins bien ?

Interviewée 4 : Ouais. Alors comment dire... je pense qu'en fait les bons élèves, ceux qui tournent normalement, je pense qu'ils vont être les moteurs de la classe, ils vont aider à donner les règles aux autres et tout ça. Donc eux ils se sentent appartenir à la classe parce qu'en fait ça se fait simplement chez eux. Je pense qu'en fait les élèves en difficulté c'est encore plus fort finalement, parce qu'eux ça va être vraiment, ils vont occulter un peu le reste, ce que ne font pas les autres élèves. Eux ils font bien la distinction « nous on est les CE1 » mais ils sont copains aussi avec les autres, alors que pour les élèves avec difficultés comportementales c'est vraiment le groupe classe et le reste ça va être un peu les ennemis. Le reste c'est les autres classes, enfin voilà. Pourtant il y a des conflits au sein de la classe aussi, mais on est quand même : il y a notre classe et les autres.

MH : Il y a vraiment une cohésion au sein de la classe pour tout le monde. Tout le monde sent qu'il a sa place.

Interviewée 4 : Je pense qu'encore plus que la cohésion, pour les élèves en difficultés on est leur repère en fait. On est leur entourage ici, tous les jours à l'école, et on est vraiment leur pilier, leur repère.

MH : D'accord.

Interviewée 4 : Alors que les autres s'ils vont dans une autre classe, si moi un jour je m'absente, c'est ok et ça tournera. Alors qu'eux, s'ils vont dans une autre classe, c'est un gros changement pour eux.

MH : Alors que les autres n'ont pas de difficultés à s'ouvrir ailleurs, aux autres enseignants, aux autres élèves... Alors que les élèves qui sont en difficultés comportementales ont vraiment leur référent qui est l'enseignant de leur classe.

Interviewée 4 : Voilà, c'est ça. Là j'en ai d'autres comme (élève 1), elle ne va pas se braquer si elle va dans une autre classe mais ça va être le bazar, elle va en profiter pour faire... Alors voilà quand elle est dans la classe, à force de me voir tous les jours et d'imposer les règles, bah elle va être obligée de s'y mettre. Alors que si elle va faire un tour ailleurs, il va falloir que l'enseignant refasse tout ce travail-là que moi j'ai fait pour la mettre au travail.

MH : D'accord ! Et avec la mise en place des projets, est-ce que vous avez pu remarquer une évolution du comportement chez justement ces élèves qui présentent des difficultés comportementales. Est-ce que par exemple ils étaient plus impliqués, plus intégrés ?

Interviewée 4 : Oui. Bah souvent, alors vu que moi c'était des projets d'arts ils se sont complètement révélés, très fiers d'eux. Donc du coup ça a été carrément bénéfique pour eux, vraiment moteur pour eux. Ces élèves-là ils ont besoin vraiment d'un objectif, d'un sens, d'une direction et ça les a beaucoup aidés là-dedans je pense.

MH : Et qu'est-ce qui les a aidés justement dans le projet à s'intégrer, à s'impliquer ?

Interviewée 4 : Bah des fois par exemple ils étaient obligés de travailler à deux. Le modelage des animaux ils étaient par deux, il fallait partager le matériel ou alors aider parce que la tête ne tenait pas. C'est tout bête mais des détails comme ça, au sein d'une heure de classe, ça peut changer le rapport. Ça peut être un élève qui s'ouvre plus. Les gros élèves en difficulté s'ouvrent un peu plus à l'autre parce que « ah bah il m'a aidé ! ». Et voilà ils peuvent s'aider en maths, en français, on fait souvent du tutorat, mais là sur de l'art c'était différent en fait. La déambulation aussi, on les a éparpillés au sein de la file de déambulation pour qu'il y en ait toujours un qui guide les autres « va plus vite, va moins vite ». Il y en a qui ont beaucoup de mal à s'organiser au niveau spatial alors là il y avait un CM2 derrière qui orientait un peu et ils sont quand même reconnaissants de ça. Ils se rendent bien compte, il y a une lucidité quand même. Ils se rendent compte qu'ils vont être aidés, ça les rassure.

MH : Donc il y a comme une relation de confiance qui se crée finalement entre tous les élèves et les enseignants qui participent au projet.

Interviewée 4 : Oui voilà. Au moment du projet. Et au sein des mêmes générations. Là en fin d'année, les CM2 qui ont pu aider les CE1 bah là ça se re-distant. En récréation, de nouveau ça ne se calcule plus trop. Alors qu'au moment du projet, on les voyait communiquer en récré tout ça.

MH : Donc c'est vraiment le projet qui a créé une cohésion entre tous les élèves, qu'ils aient des problèmes de comportement ou non, finalement c'est le projet qui les a rassemblés ?

Interviewée 4 : Ouais, ça cristallise parce qu'ils ont un but commun.

MH : Selon vous, est-ce que la pédagogie de projet est susceptible de développer le sentiment d'appartenance au groupe classe des élèves présentant des difficultés comportementales ? Bon on en a un peu parlé mais...

Interviewée 4 : Oui. Ah oui oui, c'est sûr et certain. Et puis même là je vois que pour un projet plus petit, comme les décors, bah ils étaient deux par deux mais ils se sontentraïdés quand

même en prenant bien conscience que ce sont des oiseaux de décor de la scène, là c'est encore autre chose. Mais ils s'entraident et ils avaient envie que les CE1 fassent de beaux décors pour l'école. Donc en fait c'était vraiment le travail des CE1, le travail de notre classe quoi. Donc ils étaient fiers de venir les apporter pour décorer la scène. Ils étaient fiers aussi de voir qu'il y avait que nous qui avons proposé des décors, donc ça les a valorisés encore plus. Ils étaient contents de se dire.

MH : Donc c'est vraiment quelque chose qui les valorise et qui leur donne une place finalement au sein de classe et plus largement...

Interviewée 4 : Au sein de l'école aussi !

MH : Je n'ai plus de questions, je ne sais pas si vous avez quelque chose à rajouter sur le projet, le sentiment d'appartenance, ...

Interviewée 4 : Nan...

MH : Bon bah j'ai terminé, merci beaucoup !

Interviewée 4 : De rien ! Merci à vous !

Annexe 7 : Entretiens élèves – enseignante 1

Elève 1 – enseignante 1

MH : Bonjour, je te remercie de m'accorder un peu de ton temps. En quelle classe tu es ?

Elève 1 : En CM2.

MH : D'accord. Je voulais te demander : qu'est-ce que tu penses du conseil d'élèves ?

Elève 1 : Je trouve que c'est bien parce que quand on fait le conseil après on demande notre avis, comment c'était bien. Par exemple on fait le soleil si c'était bien, le nuage et la pluie. Et aussi il y a des assistants qui ramassent tous les coupons et les secrétaires, sauf que ça on a arrêté parce qu'ils sont trop en retard pour écrire.

MH : D'accord. Donc en fait à la fin de chaque conseil vous donnez votre avis. Donc soleil si ça s'est bien passé c'est ça ?

Elève 1 : Oui.

MH : Nuages si c'était moyen et pluie si ça s'est mal passé ?

Elève 1 : Oui.

MH : D'accord. Est-ce que c'est quelque chose qui te plaît le conseil d'élèves ?

Elève 1 : Oui, c'est quelque chose qui me plaît.

MH : Pourquoi ? Pourquoi ça te plaît ?

Elève 1 : Heu bah... Parce qu'il y a un président, un comment on dit... Un secrétaire et un... Comment on dit... Celui qui travaille un peu....

MH : Ça va te revenir !

Elève 1 : Oui... Et je sais plus quoi d'autre... Voilà.

MH : Et donc pourquoi ça te plaît à toi, le conseil d'élèves ?

Elève 1 : Parce que tu peux dire tout ce qui s'est passé dans la semaine. Il n'y a pas beaucoup de choses où les camarades sont en dispute. Il y en a eu 5 ou 6 dans l'année, sinon il n'y a eu que du positif.

MH : Et donc ça t'aide de parler du positif ?

Elève 1 : Oui.

MH : Ça te fait te sentir bien de parler des choses positives qui se sont passées ?

Elève 1 : Oui.

MH : Et qu'est-ce que ça fait quand tu peux parler aussi des choses négatives ?

Elève 1 : Bah c'est que... Il y a plus de nuages et de pluie et le conseil se passe moins bien et après les gens ils sont fâchés entre eux parce qu'ils ont parlé de ce qu'il s'est passé au conseil des élèves.

MH : D'accord et est-ce que ça permet de régler ces petites disputes entre les élèves ?

Elève 1 : Bah oui. Et des fois, j'en ai vu une où ça s'est pas vraiment réglé et après lundi ils se parlaient pas et ils se disputaient dans la récré. C'était une seule fois et voilà.

MH : Et sinon en général ça règle quand même les petits soucis qu'il peut y avoir ?

Elève 1 : Oui.

MH : Et ça ça fait que tu te sens bien dans la classe si les soucis sont réglés ?

Elève 1 : Oui. C'est que la classe est plus paisible. Et c'est parce qu'aussi en fait je suis délégué.

MH : Ah tu es délégué !

Elève 1 : C'est moi en fait j'avais dit sur ma feuille dans toute la classe... Qu'est-ce que j'avais dit déjà ? J'avais dit un truc pour qu'il y ait moins de problèmes et tout.

MH : C'est un rôle qui te tient à cœur d'être délégué ?

Elève 1 : Oui.

MH : Tu l'es depuis le début de l'année ? Depuis septembre ?

Elève 1 : Non. Je sais plus c'était quel mois, le jour, je sais plus.

MH : D'accord. Ça fait quand même longtemps que tu es délégué ?

Elève 1 : Oui. Ma sœur aussi elle avait essayé d'être déléguée sauf qu'elle a pas réussi.

MH : D'accord. Et comment tu te sens dans la classe ?

Elève 1 : Je me sens bien parce que... comment dire... Bah on peut choisir sa place tous les jours alors que dans les autres classes, tu gardes la même place pour la même année et c'est un peu moins bien.

MH : Donc là tu peux t'asseoir où tu veux finalement ?

Elève 1 : Oui.

MH : Tu peux travailler où tu veux ?

Elève 1 : Oui. Moi je vais peut-être garder la même place parce que pour l'instant je crois que c'est la seule place où je me suis pas fait punir depuis 2 – 3 semaines.

MH : C'est une place où tu te sens bien ?

Elève 1 : Oui.

MH : Elle te convient ?

Elève 1 : Oui. Avec les étoiles aussi on peut réserver les places. Du coup moi je vais essayer de faire ça tous les jours.

MH : D'accord. Pour garder la même pour pas te faire punir ?

Elève 1 : Oui.

MH : Est-ce que t'es fier d'être un élève de cette classe ?

Elève 1 : Oui parce que c'est pas tout le temps qu'on croise une classe flexible. Alors que dans les autres classes CM1, CE1 et CP je crois, ils font pas la classe flexible. Il y en a que 2 sur 3 par exemple. Vous en trouvez 3 sur 10 des classes comme ça. Du coup c'est bien.

MH : Donc le fonctionnement de la classe fait que tu t'y sens bien et que t'es fier d'appartenir à cette classe parce qu'il n'y en a pas beaucoup des comme ça ? C'est ça ?

Elève 1 : Oui.

MH : D'accord. Est-ce que tu préférerais être dans une autre école ?

Elève 1 : Nan elle est bien.

MH : Tu te sens très bien ici ?

Elève 1 : Dans les autres écoles, apparemment il y en a... Par exemple au centre de loisirs il y en a un qui s'appelle A., il dit... c'est *Nom d'un école* ou *Nom d'une école* je crois... il dit que son école ils sont pas très gentils.

MH : Donc pour toi ici tout se passe bien ?

Elève 1 : Oui.

MH : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien dans ta classe ?

Elève 1 : Bah les camarades sont gentils, le matériel, le coin antarctique et heu... les ballons, les tabourets... Mais le problème c'est qu'il y en a qui l'ont toujours.

MH : Ah.

Elève 1 : Par exemple aujourd'hui j'ai réussi à l'avoir, c'est rare. Je crois que je l'ai même pas eu beaucoup dans l'année. C'est toujours Z. et T., c'est toujours les mêmes qui l'ont.

MH : Ah ça ça arrive, avec le matériel ça peut être compliqué de partager...

Elève 1 : Oui.

MH : Et est-ce que le conseil d'élèves t'aide à te sentir bien ?

Elève 1 : Heu oui. C'est bien parce que... ça m'aide à me sentir bien parce que j'aime bien entendre les choses positives. Et... Qu'est-ce que je voulais dire ? Bah je sais plus... Après c'est vrai que c'est bien le conseil des élèves.

MH : Alors pourquoi tu te sens bien grâce au conseil d'élèves ?

Elève 1 : Parce qu'il y a beaucoup de choses positives et pas beaucoup de choses négatives et moi j'aime bien entendre les choses positives.

MH : Ça te fait quoi quand tu entends les choses positives ?

Elève 1 : Bah ça m'aide à être plus sage parce que CP, CE1, CE2, CM1 j'ai pas été très sage et du coup bah... CM1, fin d'année, j'ai commencé à m'améliorer et du coup bah là ça fait que cette année j'ai été mieux que les autres années et j'ai eu un meilleur bulletin pour la première heu, pour le premier trimestre.

MH : Ah bah je te félicite ! Bravo ! Et qu'est-ce qui fait que cette année t'es sage et t'as un meilleur bulletin et que les autres années ce n'était pas le cas ? Qu'est-ce qui a changé ?

Elève 1 : Bah c'est que j'ai eu moins de croix comparé aux autres années, je fais moins de mensonges, je fais moins de bêtises et j'embête moins mes camarades.

MH : Et pourquoi ? Pourquoi maintenant et pas avant ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui a changé ?

Elève 1 : Oui c'est parce que j'en ai eu marre d'être puni à la maison. Heu... Et... Qu'est-ce que je voulais dire ? Et c'est mieux le conseil des élèves comme ça parce que l'année dernière le maître il oubliait tout le temps de le faire, il n'y avait pas de coupons, le conseil des élèves il écrivait juste dans un cahier et nous on parlait.

MH : D'accord donc là le fonctionnement te convient mieux parce que c'est toutes les semaines et que vous pouvez vous exprimer grâce à des coupons ?

Elève 1 : Oui.

MH : Et il y a une trace de ce que vous faites en fait à chaque fois, d'après ce que j'ai compris ?

Elève 1 : Oui.

MH : D'accord. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter sur le conseil d'élèves, sur la classe... ?

Elève 1 : Non. Je crois que j'ai tout dit.

MH : D'accord. Je te remercie.

Elève 2 – enseignante 1

MH : Bonjour. Je te remercie de m'accorder un peu de ton temps. En quelle classe es-tu ?

Elève 2 : En CM2.

MH : Je voulais te demander ce que tu penses du conseil d'élèves ?

Elève 2 : Bah j'aime bien parce qu'on peut régler les problèmes et aussi c'est amusant à faire.

MH : C'est amusant, c'est-à-dire ?

Elève 2 : Bah des fois on peut mettre des petits papiers positifs, d'autres bah c'est un peu moins le cas et d'autres c'est des questions qu'on peut poser.

MH : D'accord. C'est des questions sur la classe ?

Elève 2 : Sur la classe, sur le temps quand on est énervé, quand il y a un problème on peut le régler.

MH : D'accord. Et c'est des questions qu'on pose à la maîtresse ou aux autres élèves ?

Elève 2 : Non c'est les élèves qui lisent et après les élèves posent les questions sur comment le régler.

MH : D'accord. Comment ça se passe pour toi le conseil d'élèves ?

Elève 2 : Bah bien. Je trouve que quand j'ai des problèmes ou quand je veux poser des questions ou des trucs comme ça bah je les mets dans... enfin je les garde dans ma trousse et quand c'est le vendredi on les donne.

MH : Comme ça toute la semaine tu peux noter si tu rencontres des soucis ou si tu as quelque chose de positif à dire ?

Elève 2 : Oui.

MH : D'accord. Et comment tu te sens dans la classe ?

Elève 2 : Bah bien. Je trouve que par rapport aux autres je pense que c'est la meilleure.

MH : Donc tu es fière d'être une élève de cette classe ?

Elève 2 : Oui.

MH : Pourquoi ?

Elève 2 : Bah la maîtresse elle est gentille, elle essaie de faire au mieux. Elle nous donne du travail adapté à notre voie si je pourrais dire, et voilà c'est cool.

MH : C'est cool ? D'accord ! Et est-ce que cette classe est importante pour toi ?

Elève 2 : Bah oui parce que pour moi c'est le dernier CM2 que je ferai dans cette école et puis bah on a plein de choses qu'on peut tester aussi dans la classe comme les ballons, les tabourets, le coin... Plein de choses.

MH : Donc il y a beaucoup de matériel pour vous ? Pour que vous vous sentiez bien ?

Elève 2 : Oui.

MH : Est-ce que tu préférerais être dans une autre école ?

Elève 2 : Non.

MH : Non ? Cette classe c'est la tienne ?

Elève 2 : Oui.

MH : Heu... Qu'est-ce qui t'aide à te sentir bien dans ta classe ?

Elève 2 : Bah c'est que la maîtresse elle est gentille, elle m'aide à régler tous mes problèmes, que j'ai du travail adapté pour moi, que je me sens bien dans cette classe et aussi que la maîtresse me dit que j'ai cette place ici.

MH : Tu te sens importante ?

Elève 2 : Oui.

MH : Tu sens que tu as ta place ?

Elève 2 : Oui.

MH : Et est-ce que le conseil d'élèves t'aide aussi à te sentir bien ?

Elève 2 : Heu oui, parce que quand j'ai des problèmes j'ai juste à marquer et puis bah après on lit. Et puis bah on dit à la personne qu'elle peut soit s'excuser ou soit on reste un petit peu de temps sans se parler et après peut-être que ça arrange les choses.

MH : D'accord. Donc le fait de pouvoir régler les problèmes que tu rencontres ça t'aide à te sentir bien ?

Elève 2 : Oui.

MH : Et donc le conseil d'élèves t'aide à te sentir bien, c'est ça ?

Elève 2 : Oui.

MH : D'accord. Est-ce que tu as autre chose à rajouter sur le conseil d'élèves, sur la classe, sur pourquoi tu te sens bien ?

Elève 2 : Bah j'ai la meilleure maîtresse.

MH : C'est mignon !

Elève 2 : Et que j'aime bien cette classe de CM2 par rapport aux autres. Et après c'est tout.

MH : Et pourquoi par rapport aux autres ? Elles ont quoi les autres ?

Elève 2 : Bah nous je pense qu'elle est mieux parce qu'on a des avantages. On a des ballons, on a les tabourets, on a plein de trucs. Les autres classes de CM2 peut-être qu'elles n'ont pas ce droit-là d'avoir une classe flexible.

MH : Donc c'est le fonctionnement de la classe qui fait que tu veux être dans cette classe et pas dans une autre ?

Elève 2 : Oui.

MH : D'accord.

Elève 2 : Puis bah je connais un peu tout le monde maintenant, toutes les maîtresses. Donc bah le fait c'est que je me sens mieux et je connais tout le monde.

MH : D'accord.

Elève 2 : Donc je suis, par exemple, plus à l'aise que dans les autres écoles.

MH : Donc tu te sens vraiment à ta place dans cette école et dans cette classe parce qu'il y a plein de choses qui font que tu te sentes bien ?

Elève 2 : Oui.

MH : Comme tes camarades, ta maîtresse, le matériel, le conseil d'élèves... C'est ça ou j'oublie des choses ?

Elève 2 : Nan.

MH : Non c'est bon ? C'est ça ? J'ai bien résumé ?

Elève 2 : Oui.

MH : D'accord. Est-ce que tu aurais autre chose à rajouter ?

Elève 2 : Nan.

MH : Bah je te remercie beaucoup de m'avoir accordé un peu de ton temps.

Elève 2 : De rien.

Elève 3 – enseignante 1

MH : Bonjour. Je te remercie de m'accorder un peu de ton temps. En quelle classe es-tu ?

Elève 3 : CM2.

MH : Qu'est-ce que tu penses du conseil d'élèves ?

Elève 3 : Bah c'est bien. On a toujours des petits papiers et on n'a pas besoin de le dire à tout le monde.

MH : D'accord. Est-ce que c'est quelque chose qui te plaît le conseil d'élèves ?

Elève 3 : Ça va.

MH : Ça va, c'est-à-dire ?

Elève 3 : Heu... Bah moi j'écris pas trop de trucs, je préfère le dire à la maîtresse directement.

MH : D'accord, donc tu ne participes pas beaucoup au conseil d'élèves, c'est ça ?

Elève 3 : Bah je me plains pas quoi.

MH : Tu te plains pas ? Parce que tu n'as pas de problème ?

Elève 3 : Bah souvent on en parle après la récré, alors c'est juste les problèmes qui n'ont pas été résolus qu'on fait, que je dis au conseil d'élèves.

MH : Tu en parles directement pour les résoudre tout de suite ?

Elève 3 : Oui.

MH : Et les autres élèves que j'ai interrogés m'ont dit aussi que vous disiez des choses positives au conseil.

Elève 3 : Oui.

MH : Et tu en dis aussi ?

Elève 3 : Oui.

MH : Donc tu participes quand même ?

Elève 3 : Parce qu'on peut dire « j'ai un problème », « je félicite » et « j'ai une idée ».

MH : D'accord. Et toi, tu mets quoi toi en général ?

Elève 3 : Je félicite.

MH : Et comment ça se passe pour toi du coup le conseil d'élèves ?

Elève 3 : C'est-à-dire ?

MH : Heu... Est-ce que tu t'y sens bien, est-ce que tu participes, est-ce que toi aussi tu reçois des mots, est-ce que tu en donnes ?

Elève 3 : Bah oui.

MH : Comment tu te sens dans la classe ?

Elève 3 : Bah bien. J'aime bien, c'est une classe flexible.

MH : Et ça, ça te plaît ?

Elève 3 : Oui.

MH : Pourquoi ?

Elève 3 : Bah parce que... On peut être en autonomie. Après chaque récré on va sur un coin regroupement pour parler de ce qu'on a aimé, ce qu'on n'a pas aimé. Après quand on a fini notre travail on peut aller au coin antarctique, il y a des petits jouets tout ça.

MH : Donc il y a plein de choses pour que vous vous sentiez bien ?

Elève 3 : Oui.

MH : Est-ce que t'es fier d'être un élève de cette classe ?

Elève 3 : Oui.

MH : Oui ? Tu aimes cette classe ?

Elève 3 : Oui.

MH : Est-ce que tu préférerais être dans une autre école ?

Elève 3 : Non.

MH : Pourquoi ?

Elève 3 : Bah parce que bah... J'ai tous mes amis ici. Heu la classe elle est bien et la maîtresse aussi.

MH : Qu'est-ce qui fait que la classe est bien ? Le matériel ?

Elève 3 : Oui et la maîtresse elle est gentille.

MH : Qu'est-ce qui t'aide à te sentir bien dans ta classe ?

Elève 3 : Je ne sais pas.

MH : Est-ce que, par exemple, le conseil d'élèves t'aide à te sentir bien ?

Elève 3 : Heu... Pas trop.

MH : Pourquoi ?

Elève 3 : Bah... A chaque conseil d'élèves, s'il y a des trucs sur moi je stresse un peu.

MH : Ça te fait stresser parce que tu ne sais pas ce qu'on va dire sur toi, c'est ça ?

Elève 3 : Oui.

MH : Donc tu ne te sens pas très bien ?

Elève 3 : Bah... Quand il n'y a pas eu de problèmes dans la semaine ça va, mais s'il y en a eu...

MH : Quand il y a eu un problème qui te concerne, ça te stresse d'aller au conseil d'élèves ?

Elève 3 : Un peu...

MH : Parce que tu as peur de quoi ?

Elève 3 : Je ne sais pas. Mais c'est les élèves qui le gèrent, la maîtresse elle n'intervient pas.

MH : Oui. Donc ça s'organise comment ? Tu peux me raconter un petit peu ?

Elève 3 : Bah, au début de l'année la maîtresse elle a demandé qui voulait être président. Après le président il lit les petits papiers, il y a aussi un assistant qui ramasse les petits papiers, qui les trie, qui les donne et heu il y en a qui écrivent les problèmes et les « je félicite ».

MH : Et ça dure longtemps ?

Elève 3 : Ça dépend s'il y a beaucoup de petits papiers.

MH : Est-ce qu'il y a quelque chose quand même dans le conseil d'élèves qui te fait te sentir bien ou alors est-ce que ça te fait tout le temps stresser ?

Elève 3 : Nan quand on me félicite je suis content.

MH : Pourquoi ?

Elève 3 : Bah... Je préfère largement avoir ça que il y a un problème.

MH : Et donc quand il y a un problème ça te fait stresser ?

Elève 3 : Oui.

MH : Est-ce que le conseil d'élèves permet de résoudre ce problème ?

Elève 3 : Oui.

MH : Et après tu te sens comment quand il est résolu ?

Elève 3 : Bah bien.

MH : Tu te sens bien ?

Elève 3 : Oui.

MH : Tu te sens mieux qu'avant d'y aller ?

Elève 3 : Oui.

MH : Donc tu n'as plus de stress ou tu en as quand même ?

Elève 3 : Non je n'en ai plus.

MH : D'accord. Est-ce que tu as quelque chose à me dire en plus sur le conseil d'élèves, sur la classe, sur comment tu te sens toi ?

Elève 3 : Non.

MH : Tu n'as plus rien à dire ?

Elève 3 : Nan.

MH : Je te remercie beaucoup de m'avoir accordé ton temps.

Elève 3 : De rien.

Annexe 8 : Entretiens élèves – enseignante 2

Elève 1 – enseignante 2

MH : Bonjour !

Elève 1 : Bonjour.

MH : En quelle classe tu es ?

Elève 1 : CP.

MH : Alors je voulais te demander ce que tu penses du conseil d'élèves.

Elève 1 : Je pense que, en fait, heu... En fait, il faut lever la main avant de parler.

MH : Et tu lèves la main pour dire quoi ?

Elève 1 : Ce qui s'est bien passé ou pas bien passé.

MH : Et ça s'organise comment ? Il y a tous les élèves ensemble ?

Elève 1 : Oui.

MH : Est-ce que c'est quelque chose qui te plaît le conseil d'élèves ?

Elève 1 : Heu je ne sais pas... Moyen.

MH : Pourquoi moyen ?

Elève 1 : Parce que ça prend trop de temps.

MH : Et tu aimerais faire quoi à la place ?

Elève 1 : Un autre petit jeu, un jeu qui dure même pas une minute.

MH : D'accord, donc ça te plaît moyen parce que ça prend trop de temps. En dehors de ça, est-ce que ça te plaît un peu quand même ?

Elève 1 : Oui.

MH : Qu'est-ce qui te plaît dans le conseil d'élèves ?

Elève 1 : Ce que j'aime pas c'est en fait qu'on perde de la voix tout le temps.

MH : Qu'on perde la voix ? C'est-à-dire ?

Elève 1 : Bah là t'as parlé.

MH : Oui.

Elève 1 : Bah tu perds de la voix.

MH : ça fait mal à la gorge, c'est ça ? Parce que vous parlez beaucoup ?

Elève 1 : Oui.

MH : Et vous parlez de quoi ?

Elève 1 : Bah de machin bidule chouette.

MH : Vous parlez de quoi au conseil d'élèves ?

Elève 1 : Je sais pas. Ce qu'il s'est bien passé ou pas bien passé.

MH : Et toi tu préfères quoi ? Tu préfères parler de ce qui s'est bien passé ou de ce qui s'est pas bien passé ?

Elève 1 : De ce qui s'est pas bien passé.

MH : Pourquoi tu préfères parler de ça ?

Elève 1 : Comme ça les autres ils se font punir.

MH : Et c'est ça ton but ?

Elève 1 : Oui. Parce qu'il y en a beaucoup qui me tape.

MH : Et est-ce que le conseil d'élèves ça peut t'aider à résoudre tes problèmes ?

Elève 1 : Oui.

MH : Est-ce que ça t'a déjà aidé à résoudre tes problèmes ?

Elève 1 : Oui. Avec *nom d'un élève* et *nom d'un élève*, parce que déjà ils m'ont traité de chien et ils m'ont mis une grosse balayette.

MH : Et le conseil d'élèves ça t'a aidé à résoudre ce problème ?

Elève 1 : Oui.

MH : Comment il a pu t'aider ?

Elève 1 : Bah je viens de le dire.

MH : Tu en as parlé au conseil d'élèves c'est ça ?

Elève 1 : Oui.

MH : Et après ça s'est résolu ?

Elève 1 : Oui.

MH : Qui est-ce qui t'a aidé à trouver une solution ?

Elève 1 : Heu *nom d'un élève* et *nom d'un élève*.

MH : Donc ce sont tes camarades de classe qui t'ont aidé ?

Elève 1 : Oui.

MH : Et après tu n'as plus eu de problèmes ?

Elève 1 : Plus de problèmes après. Je n'ai plus de problèmes maintenant.

MH : Et comment tu te sens dans ta classe ?

Elève 1 : Bien.

MH : Est-ce que t'es fier d'être un élève de cette classe ?

Elève 1 : Oui.

MH : Est-ce que tu aimes cette classe ?

Elève 1 : Pas trop.

MH : Pourquoi ?

Elève 1 : Pas trop.

MH : Est-ce que tu veux m'expliquer un petit peu ?

Elève 1 : Heu... Je sais pas.

MH : T'aimes pas trop la classe et tu ne sais pas pourquoi ?

Elève 1 : C'est ça. Je ne sais pas pourquoi j'aime pas la classe.

MH : Est-ce que tu préférerais être dans une autre école ?

Elève 1 : Oui parce qu'il y a trop de classes dans l'école.

MH : L'école est trop grande c'est ça ?

Elève 1 : Oui, il y a une trop grosse cour.

MH : D'accord. Donc dans l'école tu ne te sens pas très bien ?

Elève 1 : Oui.

MH : Et dans la classe ? Juste dans ta classe, tu te sens comment ?

Elève 1 : Bien.

MH : Donc dans l'école tu ne te sens pas très bien et dans la classe tu te sens bien ? C'est ça ou c'est pas ça ?

Elève 1 : Heu...

MH : Si je me trompe tu peux me le dire.

Elève 1 : Oui c'est ça. T'as tout compris en fait.

MH : (rires). Et qu'est-ce qui t'aide à te sentir bien dans ta classe ?

Elève 1 : Parce qu'on peut faire Mathéros, je vais bientôt débloquer la ceinture rose.

MH : Et est-ce que le conseil d'élèves t'aide à te sentir bien dans la classe ?

Elève 1 : Oui.

MH : Est-ce que ça changerait quelque chose s'il n'y avait pas de conseil d'élèves ?

Elève 1 : ça changerait quelque chose.

MH : ça changerait quoi ?

Elève 1 : Bah maintenant je peux dire les trucs qui sont pas bien.

MH : Donc le conseil d'élèves t'aide ou pas ?

Elève 1 : Oui.

MH : Parce que tu peux parler de ce qui ne va pas ?

Elève 1 : Oui.

MH : Et donc le conseil d'élèves tu aimes parce que tu peux parler de ce qui ne va pas ?

Elève 1 : Oui et de ce qui va bien.

MH : Tu aimes bien parler de ce qui va bien aussi ?

Elève 1 : Oui.

MH : ça t'aide à quoi quand tu parles de ce qui va bien ?

Elève 1 : ça m'aide à dire toutes les choses que je partage aux autres.

MH : D'accord. Est-ce que tu as autre chose à me dire sur le conseil d'élèves ou sur comment tu te sens ?

Elève 1 : Je n'ai pas d'autres choses à te dire, c'est bon.

MH : Je te remercie !

Elève 1 : De rien !

Elève 2 – enseignante 2

MH : Bonjour ! En quelle classe es-tu ?

Elève 2 : CP.

MH : Que penses-tu du conseil d'élèves ?

Elève 2 : C'est bien.

MH : Est-ce que tu peux m'en dire plus ?

Elève 2 : C'est parce que après c'était... Si t'es malheureux ou gentil avec les autres, si t'as envie de le dire bah tu peux le dire au conseil d'élèves.

MH : D'accord. Donc ça ça te plaît ?

Elève 2 : Oui.

MH : Parce que tu peux parler de ce qui te rend heureux et ce qui te rend malheureux ?

Elève 2 : Oui.

MH : Et comment tu te sens pendant le conseil d'élèves ?

Elève 2 : Pas très bien.

MH : Pourquoi ?

Elève 2 : Parce que j'ai peur que les autres m'accusent alors que j'ai rien fait.

MH : ça t'inquiète ?

Elève 2 : Oui.

MH : Est-ce que quand les autres t'accusent, après vous pouvez résoudre le problème, s'il y a eu un problème qui te concerne ?

Elève 2 : Heu oui.

MH : Et après tu te sens comment quand c'est résolu ?

Elève 2 : Je me sens... Envie de me battre.

MH : Tu as envie de te battre après ?

Elève 2 : Oui.

MH : Donc c'est que le problème n'est pas résolu ?

Elève 2 : Bah si, il est résolu.

MH : Et tu te sens mal après ?

Elève 2 : Nan.

MH : Tu te sens comment après, quand le problème est résolu ? C'est ça que je te demande.

Elève 2 : Ah ! Bah je me sens bien.

MH : Tu te sens bien quand le problème est résolu ?

Elève 2 : Oui.

MH : Pourquoi ?

Elève 2 : Parce que après on n'en parle plus.

MH : Et donc est-ce que c'est quelque chose qui te plaît le conseil d'élèves ?

Elève 2 : Un petit peu.

MH : Pourquoi ? Qu'est-ce qui te plaît et qu'est-ce qui ne te plaît pas ?

Elève 2 : Bah... Ce que j'aime c'est... Parce que le conseil d'élèves bah tu peux... (silence). Le conseil d'élèves c'est parce que quand tu as quelque chose ou tu as mal bah tu le dis au conseil d'élèves et tu es gentil. Et moi, parce que quand on frappe après je suis en colère du coup après je le dis au conseil d'élèves. Donc c'est pour ça que j'aime à moitié le conseil d'élèves et à moitié pas.

MH : D'accord. Et quand tu es en colère tu le dis, c'est ça ? Tu le dis au conseil d'élèves ?

Elève 2 : Oui.

MH : Et après tu te sens comment, une fois que tu l'as dit ?

Elève 2 : Bah...

MH : Est-ce que tu es toujours en colère ?

Elève 2 : Oui parce qu'après celui qui m'a frappé il va dire « mais c'est même pas vrai ! ». Du coup moi je réponds « t'as pas la parole, tu parles pas ! ». Du coup après je suis méchant.

MH : Après le conseil d'élèves tu es méchant ?

Elève 2 : Oui.

MH : Donc ça ne t'aide pas ?

Elève 2 : De quoi ?

MH : Si tu es méchant après le conseil d'élèves, c'est que le conseil d'élèves ne t'aide pas.

Elève 2 : Si !

MH : Il t'aide comment alors ?

Elève 2 : Bah la maîtresse elle m'aide.

MH : Elle t'aide comment la maîtresse ?

Elève 2 : Elle punit.

MH : Et après tu te sens mieux, quand les autres sont punis ?

Elève 2 : Oui.

MH : D'accord. Et comment tu te sens dans la classe ?

Elève 2 : Je suis un bon travailleur.

MH : Et est-ce que t'es fier d'être un élève de cette classe ?

Elève 2 : Nan.

MH : Pourquoi ?

Elève 2 : Je veux aller à *nom d'une autre école*.

MH : Tu veux changer d'école ?

Elève 2 : Oui.

MH : Pourquoi tu veux changer d'école ?

Elève 2 : Parce que ce matin, ma mère a parlé à la mère de *nom d'un autre élève*. Elle a dit : « soit c'est ton fils qui change d'école, soit c'est le mien ».

MH : Parce qu'il y a des conflits c'est ça ?

Elève 2 : Ouais.

MH : Entre toi et *nom d'un autre élève* ?

Elève 2 : Non entre ma mère et *nom de l'autre élève*.

MH : D'accord. Et est-ce que tu aimes ta classe ?

Elève 2 : Oui.

MH : Est-ce qu'elle est importante pour toi cette classe ?

Elève 2 : Oui.

MH : Si ta maman n'avait pas dit ça, est-ce que tu préférerais quand même changer d'école ?

Elève 2 : Oui.

MH : Pourquoi ?

Elève 2 : Parce que j'ai envie d'être avec mes cousins.

MH : D'accord. Donc tu te sens bien dans la classe et pas très bien dans l'école c'est ça ?

Elève 2 : Ouais.

MH : Et qu'est-ce qui t'aide à te sentir bien dans la classe ? Pourquoi tu te sens bien ici, dans cette classe ?

Elève 2 : Bah parce que j'aime bien quand la maîtresse me fait des calculs. Après j'aime aussi le cahier de français, de mathématiques. (silence). Après c'est bon !

MH : Est-ce que le conseil d'élèves t'aide à te sentir bien ?

Elève 2 : Oui.

MH : Pourquoi il t'aide ?

Elève 2 : Parce que... (silence). Je sais pas !

MH : Je te donne des exemples et tu me réponds. Est-ce que c'est parce que ça te permet de parler de tes problèmes ? Est-ce que c'est parce qu'il te permet de parler de ce qui va bien ? Est-ce que c'est parce que tu peux dire quand t'es malheureux ? Ou est-ce que c'est parce qu'il t'aide à résoudre tes problèmes ?

Elève 2 : Parce que ça m'aide à résoudre mes problèmes.

MH : Et tu les résous avec tes camarades pendant le conseil c'est ça ?

Elève 2 : Oui.

MH : Et donc ça, ça t'aide à te sentir bien ?

Elève 2 : Oui.

MH : J'ai bien compris, je ne dis pas de bêtises ?

Elève 2 : T'es le roi des bêtises maintenant !

MH : Donc là si je te redemande pourquoi le conseil d'élèves t'aide, tu me réponds quoi ?

Elève 2 : Parce que ça m'aide à résoudre mes problèmes.

MH : D'accord, donc j'ai bien compris ce que tu me disais. Est-ce que tu as autre chose à me dire sur le conseil d'élèves ou sur comment tu te sens dans ta classe ?

Elève 2 : Oui.

MH : Qu'est-ce que tu veux me dire ?

Elève 2 : J'aime bien quand on fait aussi les verbes. J'aime bien la classe. J'aime bien la maîtresse. Et c'est tout !

MH : Autre chose ?

Elève 2 : Nan.

MH : On arrête ?

Elève 2 : Oui.

MH : Merci beaucoup ! Au revoir !

Annexe 9 : Entretiens élèves – enseignante 3

Entretien réalisé en présence de l'enseignante (dans le but de rassurer l'élève).

MH : Bonjour ! Je te remercie de m'accorder un peu de ton temps. Je voulais te demander en quelle classe tu es ?

Elève : En CM2.

MH : Qu'est-ce que tu penses du projet sur les oiseaux ?

Elève : Pour moi c'est bien.

MH : Qu'est-ce qui t'a plu ?

Elève : Bah quand on a porté les oiseaux et qu'on a fait la chorale.

MH : D'accord. Pourquoi ça t'a plu ces moments-là ?

Elève : Parce qu'on était en plein air.

MH : ça s'est passé comment pour toi le projet oiseau ?

Elève : Bien.

MH : Est-ce que tu peux m'en dire un petit peu plus ?

Elève : (silence)

MH : Pourquoi c'était bien ? Qu'est-ce que vous avez fait et qu'est-ce qui t'a permis de te sentir bien pendant ce projet ?

Elève : Parce qu'il y avait du monde.

MH : Est-ce qu'il y a autre chose ?

Elève : Il y avait les copains.

MH : D'accord. Et toi, qu'est-ce que tu as fait dans ce projet ? Comment tu as participé ?

Elève : Bah en faisant les bons gestes.

MH : Donc il y avait la chorale...

Elève : Apporter les oiseaux et les poser.

MH : Et il y avait quoi d'autre dans ce projet ? Tu l'as fabriqué ton oiseau ?

Elève : Heu oui, avec de la cire.

MH : Comment tu te sens dans ta classe ?

Elève : Bien.

MH : Est-ce que t'es fier d'être un élève de cette classe ?

Elève : Oui.

MH : Est-ce que tu aimes ta classe ?

Elève : Oui.

MH : Est-ce que tu préférerais être dans une autre école ?

Elève : Nan.

MH : Qu'est-ce qui t'aides à te sentir bien dans la classe ?

Elève : Je ne sais pas.

Silence.

Interviewée 3 : Tu te sens bien mais tu n'arrives pas à savoir pourquoi ? Est-ce que tu t'es toujours senti bien dans toutes les classes ?

Elève : Nan.

Interviewée 3 : Alors qu'est-ce qui te gênait dans les autres classes ?

Elève : (silence)

Interviewée 3 : Qu'est-ce qui fait qu'ici tu te sens mieux ?

Elève : Parce qu'avant on ne m'aidait pas beaucoup et maintenant oui.

Interviewée 3 : Est-ce que c'est aussi en lien avec le rapport que tu as avec ton AESH ?

Elève : Oui.

Interviewée 3 : Il y a autre chose ou que par rapport au travail ? Est-ce que c'est que lié au fait qu'on t'aide plus à travailler ?

Elève : Oui.

MH : Et est-ce que le projet oiseaux ça t'a aidé à te sentir bien ?

Elève : Un peu.

MH : C'est-à-dire ? Pourquoi ça t'a aidé un petit peu ?

Elève : A être concentré.

MH : Et est-ce que ça t'a aidé aussi pour autre chose ?

Elève : Nan.

MH : Donc il t'a juste aidé à être concentré ?

Elève : Et attentif.

Interviewée 3 : C'est super ça tu vois parce que moi je l'ai remarqué, je l'ai même dit à Maéva. Donc ça c'est super, moi ce que j'ai vu tu l'as ressenti. Alors là tu vois, pour une maîtresse, c'est super !

MH : Et heu... Est-ce que ça t'a aidé dans ta relation avec tes camarades ?

Elève : Nan.

MH : C'était comme avant ? Qu'il y ait le projet ou pas, ça n'a pas changé ?

Elève : Nan.

MH : Est-ce que tu veux ajouter autre chose sur le projet ou sur comment tu te sens dans la classe ?

Elève : Nan.

MH : Très bien, je te remercie.

Annexe 10 : Entretiens élèves – enseignante 4

MH : Bonjour ! En quelle classe es-tu ?

Elève : Bonjour ! En CE1.

MH : Qu'est-ce que tu as pensé du projet sur les oiseaux ?

Elève : C'était bien.

MH : Est-ce que tu peux m'en parler un peu ? Qu'est-ce que vous avez fait ?

Elève : On a fait de la décoration, la déambulation, et ça travaille le cerveau pour qu'on réfléchisse et ça vide la tête et ça nous donne beaucoup d'idées.

MH : D'accord. Est-ce que ça t'a plu comme projet ?

Elève : Oui.

MH : Pourquoi ça t'a plu ?

Elève : Parce que on avait fait plein de décorations et aussi le premier jour qu'on devait faire les oiseaux c'est pour le spectacle, et après on devait faire les autres oiseaux du coup j'ai pensé à la même chose pour les autres oiseaux. Et après il y a eu le film, le spectacle et puis voilà.

MH : Et comment ça s'est passé pour toi le projet sur les oiseaux ?

Elève : Bah bien.

MH : Qu'est-ce que tu as bien aimé ?

Elève : La décoration.

MH : Et c'était quoi le but du projet ?

Elève : C'est de bien le décorer. Et heu, pour savoir que c'est un oiseau, pour qu'il soit coloré, on a mis de la teinture violette.

MH : Comment tu te sens dans ta classe ?

Elève : Moyen.

MH : Pourquoi moyen ?

Elève : Parce que des fois, il y a des élèves qui m'embêtent un petit peu.

MH : Dans ta classe ou dans l'école ? Ou les deux ?

Elève : Dans l'école.

MH : Est-ce que tu es fière d'être une élève de cette classe.

Elève : Heu... Oui !

MH : Est-ce que tu aimes ta classe ?

Elève : Un peu.

MH : Tu peux m'en dire plus ?

Elève : Oui. C'est que... Quand j'étais, le premier jour de ma classe, bah il y avait mes parents et tout. Après et bah mes parents étaient fiers sauf que il y avait les élèves que j'aimais pas trop qui étaient dans ma nouvelle classe.

MH : Est-ce que tu préférerais être dans une autre école ?

Elève : Heu... Il y a des moments oui.

MH : Pourquoi ?

Elève : Parce qu'il y a des gens qui m'embêtent.

MH : Est-ce que le projet pour les oiseaux t'a aidée à te sentir mieux ? Parce que tu m'as dit que tu ne te sentais pas très bien dans la classe.

Elève : Oui.

MH : Pourquoi ça t'a aidée ?

Elève : Parce que le coloré c'est ma partie préférée.

MH : Donc ça c'est quelque chose qui t'a plu ?

Elève : Oui !

MH : Et est-ce que ça t'a aidée dans ta relation avec tes camarades de classe ?

Elève : Oui, un peu.

MH : Qu'est-ce que ça a permis ?

Elève : ça m'a permis de m'aider et avoir plus de force pour les devoirs.

MH : Est-ce que ça t'a permis de t'entendre mieux avec les autres ?

Elève : Un petit peu.

MH : Et comment ça s'est passé ?

Elève : Bah déjà j'ai perdu une amie et j'en ai re eu une et j'en ai reperdu une. Du coup j'ai eu plein d'amies et ça s'est bien passé.

MH : Donc avec le projet tu te sentais mieux ou tu te sentais pareil ?

Elève : A peu près pareil mais un peu mieux oui.

MH : D'accord. Est-ce que tu as quelque chose d'autres à me dire sur le projet sur les oiseaux ?

Elève : Non.

MH : Et est-ce que tu as quelque chose à me dire sur comment tu te sens dans la classe ?

Elève : Heu... (silence). Non.

MH : Je te remercie.

Elève : De rien !