

Table des matières

1	Introduction	4
1.1	Sentiment d'appartenance	4
1.2	Pratiques dans la classe	4
1.3	Rentrée scolaire	5
1.4	Guide de lecture	6
2	Problématique	7
2.1	Question de recherche	7
2.2	Hypothèse centrale	8
2.3	Hypothèses secondaires	8
2.3.1	Le plan didactique	8
2.3.2	Le plan social	10
2.3.3	Le plan pédagogique	12
3	Cadre théorique	14
3.1	Composantes du sentiment d'appartenance	14
3.2	Différenciation pédagogique	15
3.3	Jeu	17
3.3.1	Jeux coopératifs	19
3.4	Rituels	20
4	Méthodologie	23
4.1	Echantillon	23
4.2	Etude de cas	24
4.3	Trois types de récolte de données	25
4.3.1	Observations en classe : fondement et présentation de l'outil	25
4.3.2	Entretiens avec les enseignantes : fondements et présentation de l'outil	26
4.3.3	Entretiens avec les élèves : fondements et présentation de l'outil	27
5	Présentation des résultats	29
5.1	Plan didactique	29
5.1.1	Classe A (3-4H)	29
5.1.2	Classe B (7H)	30
5.1.3	Comparaison des deux classes	30
5.2	Plan social	32
5.2.1	Classe A (3-4H)	32
5.2.2	Classe B (7H)	32
5.2.3	Comparaison des deux classes	33
5.3	Plan pédagogique	35
5.3.1	Classe A (3-4H)	35
5.3.2	Classe B (7H)	35
5.3.3	Comparaison des deux classes	36
5.4	Synthèse	38
6	Conclusion	40
6.1	Réponses à nos questions	40
6.2	En tant que chercheuses	41
6.3	En tant qu'enseignantes	42
7	Références bibliographiques	44
8	Annexes	48
8.1	Grille d'observation	48
8.2	Canevas d'entretien avec les enseignantes	49

8.3	Canevas d'entretien individuel avec élèves.....	51
8.4	Cartes d'émotions.....	53
8.5	Retranscription entretien élève 1 (4H)	54
8.6	Retranscription entretien élève 2 (4H)	56
8.7	Retranscription entretien élève 3 (3H)	59
8.8	Retranscription entretien praticienne formatrice 3-4H.....	61
8.9	Retranscription entretien élève 4 (7H)	65
8.10	Retranscription entretien élève 5 (7H).....	67
8.11	Retranscription entretien élève 6 (7H).....	69
8.12	Retranscription entretien praticienne formatrice 7H	71
9	Résumé.....	75
10	Mots-clés	75

1 Introduction

1.1 Sentiment d'appartenance

Dans le cadre de notre formation à la HEP Vaud, nous avons décidé de nous intéresser aux pratiques que l'enseignant-e met en œuvre durant la période de la rentrée scolaire pour favoriser le sentiment d'appartenance des élèves. Goodenow (1993, cité par Langlois, Laberge & Dusseault, 2011) définit le sentiment d'appartenance comme :

La perception d'être accepté et respecté par les adultes et par les pairs et d'être inclus au sein de l'environnement scolaire. En d'autres termes, c'est le fait que l'étudiant sente qu'il fait partie de la vie scolaire, notamment en participant aux activités. (p. 3)

Nous avons abordé de nombreuses fois ce thème et son importance dans le cadre de notre formation, notamment dans le cours de gestion de classe où la nécessité d'un climat de classe favorable était mise en exergue tout au long du module. Lors de notre pratique dans les divers stages, nous avons pu observer l'importance que prenait ce sentiment d'appartenance dans la construction des savoirs et les apprentissages. En effet, les élèves semblant les plus à l'aise et intégrés au sein de la classe présentaient généralement moins de difficultés scolaires. De plus, en discutant avec les enseignant-e-s de manière spontanée, nous nous sommes rendu compte de l'importance accordée au bien-être des élèves et à l'instauration d'un climat de classe agréable et positif. Ces aspects de l'enseignement nous ont interpellées, c'est pourquoi nous avons choisi de mener cette recherche sur les pratiques favorisant le sentiment d'appartenance chez l'élève. Nous reviendrons sur cet élément dans la suite de notre travail.

1.2 Pratiques dans la classe

L'intérêt de cette recherche est de rendre compte de la diversité des pratiques mises en place dans les classes par les enseignant-e-s pour favoriser l'intégration de tous les élèves. En consultant la littérature, nous nous sommes rendu compte qu'il existait de nombreux travaux sur l'intégration des élèves à besoins particuliers mais peu de recherches se focalisaient sur le

sentiment d'appartenance développé par les élèves dits ordinaires¹. C'est pour cette raison que nous nous sommes intéressées à ce sujet.

Plusieurs auteurs (Marsollier, 2012 ; Meirieu, 2006 ; Morissette, 2002) affirment que les élèves ont besoin d'un climat de classe agréable pour pouvoir apprendre, et c'est cet aspect qui nous a intéressées. Le sentiment d'appartenance est une des composantes d'un climat scolaire positif (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Par conséquent, ces deux concepts sont étroitement liés. Le sentiment d'appartenance permet la construction d'un climat scolaire agréable, mais quels sont les éléments déterminants pour qu'un élève se sente appartenir à une classe ?

Nous avons choisi de mener notre recherche sous la forme d'une étude de cas, dans deux classes, et cela à l'aide de plusieurs moyens de récolte de données à visées différentes et complémentaires, pour mieux comprendre comment se combinent ces pratiques. En effet, nous nous sommes basées sur nos observations afin d'analyser les pratiques effectives, sur des entretiens avec les élèves dans le but de rendre compte de leur vécu et, enfin, sur des entretiens avec les enseignantes des deux classes pour obtenir un discours sur ces pratiques. Etant chacune en stage dans un degré d'enseignement différent, notre recherche concerne le premier et le deuxième cycle primaire. Nous avons pu tirer profit de cet état de fait en comparant les pratiques mises en place dans chacun de ces deux cycles, et espérons ainsi apporter une richesse supplémentaire à notre travail.

1.3 Rentrée scolaire

L'accueil est donc une fonction proprement pédagogique : il introduit l'enfant dans un autre monde que celui de l'enfance, dans un univers où il va apprendre à grandir, quitter les satisfactions affectives que procurait le cocon familial pour affronter l'inconnu, le risque et la peur... abandonner ses certitudes, découvrir d'autres horizons, remettre en question ses conceptions et ses préjugés. (Meirieu, 1999, p. 9)

¹ Par « ordinaire », nous entendons les élèves ne présentant pas de handicap ou de trouble diagnostiqué.

La rentrée scolaire est une période clé dans la mise en route du fonctionnement de la classe, c'est pour cette raison que nous nous sommes intéressées plus particulièrement à cette période de l'année scolaire.

Jusqu'à aujourd'hui, nous n'avons pu assister qu'à une rentrée scolaire au début de notre dernière année de formation. Ce travail prend donc d'autant plus d'importance à nos yeux que ce sera à nous seules de gérer la prochaine rentrée. Afin qu'elle se déroule au mieux pour chacun des acteurs, il nous semble primordial de prendre conscience, dans un premier temps de la diversité des pratiques qui sont utilisées à la rentrée scolaire afin de favoriser le sentiment d'appartenance, puis dans un second temps, de cibler les pratiques qui sont réellement bénéfiques pour les élèves et que nous pourrions choisir dans notre propre classe.

1.4 Guide de lecture

Les termes abordés dans notre question de recherche, notre hypothèse centrale et nos sous-hypothèses vont être définis dans la partie « Problématique » de notre travail. Dans le cadre théorique, nous expliciterons les quatre éléments essentiels qui apparaissent dans nos hypothèses : les composantes du sentiment d'appartenance, la différenciation pédagogique, le jeu ainsi que les rituels. Nous aborderons ensuite la méthodologie de notre recherche en présentant notre échantillon, la méthode de l'étude de cas, les trois types de récolte de données que nous avons choisis et exposerons également les outils utilisés. Nous passerons ensuite à la présentation des résultats en suivant le schéma de nos hypothèses secondaires et présenterons tout d'abord les résultats en lien avec le plan didactique, puis le plan social et finalement le plan pédagogique. Puis nous ferons une synthèse des résultats obtenus et terminerons notre travail par une conclusion dans laquelle seront abordés les réponses aux questions que nous nous posions au début, notre positionnement en tant que chercheuses et en tant qu'enseignantes, et enfin les éventuels prolongements que nous avons imaginés pour notre recherche.

2 Problématique

2.1 Question de recherche

Pour guider notre travail nous avons formulé la question suivante : « **Quelles sont les pratiques mises en place par l'enseignant-e à la rentrée scolaire pour favoriser le sentiment d'appartenance des élèves au groupe classe et au collège ?** »

Il est en premier lieu essentiel de définir ce qu'est le sentiment d'appartenance, point central de notre recherche. Il concerne le processus par lequel l'élève se rattache à sa communauté – au groupe classe et au collège – et inversement. Le sentiment d'appartenance est défini comme « la conscience d'appartenir à un groupe, à une institution, au sens de « en faire partie » » (Foulquié, 1971, p. 27).

Quant au groupe classe nous le définissons comme :

Une réunion d'élèves au sein de l'institution scolaire, réunion caractérisée par l'interdépendance et l'interrelation de ses membres. [...] Cette réunion d'élèves est artificielle, et n'est pas arbitraire : elle obéit d'abord exclusivement à des critères d'âge, puis intègre de plus en plus, au fur et à mesure du déroulement de la scolarité, des critères de réussite scolaire et de choix d'orientation. (Leca & Billard, 2005, p. 2)

Lorsque nous évoquons la rentrée scolaire, nous ciblons principalement les trois premières semaines de la rentrée. C'est sur cette durée-là que nous avons fait notre récolte de données. Le collège est le bâtiment scolaire fréquenté par les élèves et constituant l'environnement physique proche des élèves.

Dans cette recherche, nous nous centrons sur les deux acteurs de la classe, à savoir l'enseignant-e et les élèves, en tenant compte de leur point de vue et de leur discours. Nous nous centrons également sur les pratiques réelles en menant des observations.

2.2 Hypothèse centrale

Pour répondre à notre question de recherche et élaborer les guides d'entretien, nous avons formulé une hypothèse centrale basée sur trois aspects, didactique, social et pédagogique, qui nous ont amenées à établir trois sous-hypothèses afin d'affiner notre recherche.

« L'enseignant-e met en place à la rentrée scolaire des pratiques sur les plans didactique, social et pédagogique pour favoriser le développement du sentiment d'appartenance des élèves au groupe classe et au collègue. »

Nous avons choisi d'étudier la construction du sentiment d'appartenance sur trois plans, car il s'agit d'une notion relativement abstraite et complexe nécessitant divers points de vue. Pour Calin (1999), la construction du sentiment d'appartenance est un processus complexe pluridimensionnel. Nous avons divisé notre recherche en trois plans distincts : le plan didactique (Marchive, 2003) où toutes les pratiques seraient mises en œuvre dans le but que les élèves intègrent les savoirs prescrits par le plan d'études, le plan social qui concerne l'ensemble des relations élève-élève et enseignant-e-élève, et enfin le plan pédagogique, qui implique l'organisation et le déroulement des activités scolaires.

2.3 Hypothèses secondaires

Nous avons décliné chacun de ces plans en hypothèses secondaires.

2.3.1 Le plan didactique

Hypothèse 1 : sur le plan didactique, l'enseignant-e utilise la différenciation pédagogique pour favoriser le développement du sentiment d'appartenance au groupe classe et au collègue.

Le plan didactique – au sens large – regroupe toutes les pratiques mises en œuvre dans le but que les élèves intègrent les savoirs prescrits par le plan d'études romand.

Afin que les apprentissages soient fructueux, il est nécessaire que l'élève se sente bien dans la classe, sur le plan didactique, ce qui « [...] constitue le principal enjeu des premiers jours de classe » (Marchive, 2003, p. 30). Marchive n'établit pas de lien direct entre pratiques

didactiques et sentiment d'appartenance. Toutefois, ses propos expriment le lien étroit présent entre l'affiliation à la « communauté classe » et l'enjeu didactique :

Cette capacité à interpréter la règle n'est pas seulement un enjeu social (devenir membre affilié à la « communauté classe » et être reconnu comme tel par ses pairs), c'est un enjeu didactique de premier plan, comme capacité à anticiper et à répondre de manière idoine aux réquisits des situations d'enseignement. (p. 27)

Marchive explique la complexité des liens entre l'aspect social et didactique de la classe. En effet, l'acquisition d'une culture scolaire commune mènera à une meilleure anticipation des enjeux didactiques et donc à des apprentissages fructueux.

Dans notre travail, nous nous centrons sur une pratique du plan didactique : la différenciation (ou pédagogie différenciée). Dans leur *dictionnaire des concepts clés* en pédagogie, Raynal et Rieunier (2010) la définissent de la manière suivante :

Les adeptes de la pédagogie différenciée savent que chaque élève apprend à sa manière, selon des « styles d'apprentissage » différents, et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques. Pour réguler et optimiser l'activité d'apprentissage, ils estiment donc indispensable de tenter de connaître les difficultés individuelles afin de différencier les traitements pédagogiques en fonction des caractéristiques de chacun. (p. 372)

Selon nous, ce concept entre en ligne dans le développement du sentiment d'appartenance des élèves. Il n'existe pas de classe homogène, c'est pourquoi l'enseignant-e se doit d'adapter ses pratiques en variant au maximum les contenus, les formes de travail et les outils présents dans son enseignement afin que chaque élève soit sollicité dans sa zone proximale de développement (Vygotski, Piaget, Sève, 2013) et que les apprentissages puissent être fructueux.

Comme le dit Tardif (2005), il ne s'agit pas de créer un enseignement individualisé pour chaque élève – ce qui serait irréalisable – mais bien d'utiliser toutes les ressources à notre disposition afin de rendre son enseignement universel et de le rendre accessible à un maximum d'élèves.

Pour Janosz, Georges et Parent (1998), le sentiment d'appartenance est une composante d'un climat scolaire positif. Il permet aux élèves d'entrer dans les apprentissages. En effet, selon Debarbieux *et al.* (2012), les apprentissages des élèves sont plus fructueux lorsque ces derniers se sentent valorisés et que leurs enseignant-e-s se sentent fortement lié-e-s à la communauté scolaire. La différenciation, comme expliqué précédemment, permet de tenir compte des besoins de chaque élève, et par conséquent de les faire se sentir écoutés, compris et valorisés. En effet, un élève qui se sent accepté et compris par l'enseignant-e avec ses compétences mais également ses difficultés, et qui sent que l'on tient compte de ses spécificités, devrait voir son sentiment d'appartenance se renforcer.

2.3.2 Le plan social

Hypothèse 2 : sur le plan social, l'enseignant-e utilise divers types de jeux, dont des jeux coopératifs, pour favoriser le développement du sentiment d'appartenance au groupe classe et au collège.

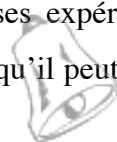
Le plan social concerne toutes les relations existantes entre l'enseignant-e et les élèves et les élèves entre eux.

Selon Duclos et Laporte (1995), l'école permet le développement de la socialisation afin de construire un sentiment d'appartenance à ce milieu scolaire. Ce devoir de l'école est aussi important que celui de transmettre des savoirs.

Nous avons choisi de nous concentrer sur les relations entre les élèves et de focaliser notre attention sur le jeu, qui représente une partie importante des interactions entre les élèves en classe.

Nous avons souhaité aborder cette pratique car elle nous paraît essentielle dans l'intégration des enfants au sein d'une classe :

Le jeu c'est la « vie en miniature »... comme une préparation à la vie [...] Quand il joue, l'enfant découvre le monde et intègre dans celui-ci ses expériences les plus précoces. L'enfant apprend à connaître les choses, il teste ce qu'il peut ou ne peut pas



en faire. En jouant avec d'autres enfants, il découvre leurs différences ; il ressent les réactions des autres, ses propres qualités et ses propres difficultés. (De Graeve, 2006, p. 16)

En effet, de nombreux éléments présents dans le jeu le sont également dans la vie courante, et donc dans la vie de la classe. Par exemple, il y a des règles à respecter, des choix à établir, de la coopération avec ses équipiers, de la concurrence avec ses adversaires, etc. Dans ces situations ludiques, l'enfant vit de nombreuses expériences qui sollicitent ses potentialités mentales, perceptives, motrices et sociales (De Graeve, 2006).

Le jeu permet donc aux élèves de développer des compétences cognitives, socio-affectives, coopératives, et permet d'apprendre à gérer ses émotions ainsi qu'à respecter des règles. Il remplit également une fonction de transition, qui conduit petit à petit l'enfant aux apprentissages scolaires. Selon De Graeve (2006), l'enfant va pouvoir structurer ses comportements sociaux grâce aux jeux de rôle, par exemple. Il mobilise également des opérations mentales qui vont lui permettre de progresser dans l'apprentissage.

En jouant, les élèves développent de multiples compétences qui vont contribuer à construire et développer leur sentiment d'appartenance à la classe. Les jeux en équipes permettent notamment de tisser des liens entre les différents participants et par conséquent de renforcer la cohésion de groupe et le sentiment d'appartenance.

Dans cette hypothèse, nous parlons de jeux coopératifs. Lontie (2012), parle globalement de jeux éthiques ; selon lui, ils développent des compétences « personnelles et sociales » et mettent la compétition de côté au profit de l'ouverture à soi, aux autres et au monde.

Il y a [...] les jeux dits « éthiques » qui amènent des apprentissages en termes de connaissance de soi, des autres, des normes et des lois. Parmi ces jeux éthiques, les jeux « de coopération » évacuent le modèle gagnant/perdant en posant comme objectif principal la réussite du groupe face à un défi commun plutôt que la réussite individuelle. Il s'agit de construire ensemble, avec les particularités et les capacités propres à chacun, la victoire de tous les participants. Il s'agit aussi, en cas d'échec, de faire face à plusieurs et de vivre une forme de solidarité dans la défaite. Ce qui

compte, au final, c'est plus ce qui a été vécu ensemble que le résultat. Soit rappeler la fonction première du jeu : le plaisir d'un moment partagé. (Lontie, 2012, p. 2)

Toujours selon Lontie, le fonctionnement de ce type de jeu repose sur la perception de soi, de l'autre, sur l'expression de soi, la confiance en l'autre, l'écoute et également sur le respect. Cela contribue à un climat scolaire favorable et par conséquent au développement du sentiment d'appartenance des élèves. En effet, les jeux coopératifs permettent aux élèves de créer des liens entre eux et donc de se sentir bien au sein de la classe. Le sentiment d'appartenance au groupe se renforce alors indéniablement.

2.3.3 Le plan pédagogique

Hypothèse 3 : sur le plan pédagogique, l'enseignant-e met en place des rituels pour favoriser le développement du sentiment d'appartenance des élèves au groupe classe et au collège.

Le plan pédagogique concerne le déroulement et l'organisation des activités scolaires. Nous avons choisi de nous focaliser sur les rituels, car c'est une pratique couramment utilisée par les enseignant-e-s.

Les diverses définitions du rituel nous renvoient systématiquement au terme « rite », c'est pourquoi nous avons choisi de définir ce dernier selon le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Champy & Etévé, 2005) : « Pratique soumise à des règles devenues invariables. En ce sens, il est des rites propres à un groupe social, à une famille, à un individu » (p. 424).

Le rituel peut donc être défini comme un ensemble de rites qui sont eux-mêmes composés de règles. D'après Gioux (2001), d'un point de vue pédagogique, les rituels sont un ensemble d'activités régulières bien qu'évolutives selon l'âge des élèves et la période de l'année scolaire. Un rituel se caractérise par sa répétition et sa courte durée. La fréquence et la régularité de ces moments permettent aux élèves de leur conférer un statut de rituel.

Selon Baranger (1999), le rituel permet de créer un sentiment d'appartenance, de se sentir faire partie d'un groupe. Les rituels sont partagés collectivement, ce qui leur attribue une dimension symbolique essentielle à la socialisation. Cette dernière joue un rôle primordial

dans la construction du sentiment d'appartenance, car elle permet à l'élève par ses interactions avec son environnement, ses pairs et ses enseignants de construire son identité sociale. Selon Lorcerie (2003) : « L'identité sociale d'un individu est liée à la connaissance qu'il a de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance » (p. 29).

3 Cadre théorique

3.1 Composantes du sentiment d'appartenance

Selon la pyramide de Maslow (1943), il existe plusieurs besoins fondamentaux chez l'être humain. Un de ces derniers est le besoin d'appartenance. Ce besoin implique le sentiment d'être accepté dans les groupes dont nous faisons partie. En effet, nous recherchons constamment la reconnaissance dans un groupe. Ce besoin s'applique donc inévitablement au monde scolaire.

Janosz *et al.* (1998) ont distingué cinq aspects entrant en jeu dans le climat scolaire :

- **Le climat relationnel ou social** (aspects socio-affectifs des relations au sein de toute la population scolaire) est marqué par la chaleur des contacts, la qualité du respect mutuel et l'assurance d'un soutien d'autrui.
- **Le climat éducatif** (valeur accordée à l'éducation) est déterminé par le dévouement de l'école envers la réussite des élèves et par la valeur et le sens accordés aux apprentissages.
- **Le climat de sécurité** (ordre et tranquillité) renvoie au sentiment de sécurité ou, à l'inverse, aux risques de victimisation.
- **Le climat de justice** dépend de la reconnaissance des droits de chacun, de par l'existence de règles justes, légitimes et équitables, et une application cohérente des sanctions.
- **Le climat d'appartenance** se manifeste par l'importance accordée à l'institution comme milieu de vie et par une adhésion à ses normes et à ses valeurs. (p. 294)

Selon eux, le sentiment d'appartenance serait lié à l'adhésion des élèves aux normes et aux valeurs de l'établissement, c'est par ce biais qu'il se manifesterait. Ils n'établissent pas de lien explicite entre le sentiment d'appartenance et le groupe classe, ni avec l'enseignant-e.

Alors que, Marsollier (2012) lui, identifie neuf besoins psychologiques secondaires qui doivent être pris en compte afin d'installer un climat de confiance constructif et serein, et de « créer une relation favorable aux apprentissages » (p. 20). L'un d'eux est « l'appartenance au

groupe : se sentir reconnu, intégré et considéré par ses pairs pour ce qu'on est » (Marsollier, 2012, p. 20). Cela implique le besoin d'appartenance. Ce dernier favorise la construction de l'identité de l'élève à l'école. L'enseignant-e évitera les marques de stigmatisation, les tentatives d'exclusion ou de victimisation des élèves entre eux, permettant ainsi de répondre à ce besoin fondamental de se sentir intégré. Plus concrètement, l'enseignant-e pourra par exemple demander à un nouvel élève de se présenter, organiser des travaux de groupe, des débats et des sorties scolaires. Toujours selon cet auteur, ces pratiques vont contribuer à l'intégration et au développement du sentiment d'appartenance chez les élèves et éviter que ces derniers se sentent exclus du groupe classe.

S'intéressant à la genèse de la construction du sentiment d'appartenance, Mucchielli (1986) pense que l'origine de ce phénomène provient de la relation du nourrisson avec sa mère puisqu'il ne se distingue pas de cette dernière. Selon Duclos et Laporte (1995) chaque personne est avant tout un être social. Faire partie d'un groupe est un besoin inné et le sentiment d'appartenance se développe grâce à des relations s'établissant, dans un premier temps, avec les proches puis, avec les camarades et les autres adultes. Les amis constituent, à partir de 7 ans, le réseau relationnel principal de l'enfant.

Puis, ils nous expliquent qu'il existe différents indices pour se rendre compte du sentiment d'appartenance chez l'élève ; par exemple, le fait que l'élève ait hâte de se rendre à l'école signifie qu'il s'y sent bien. Lorsqu'un élève a construit ce sentiment d'appartenance, il se sentira utile et solidaire à l'égard de ses camarades.

Selon Rocher (1968) : « Appartenir à une collectivité, c'est partager avec les autres membres assez d'idées ou de traits communs pour se reconnaître dans le « nous » » (p. 135). En effet, il est essentiel de créer une culture commune à la classe afin que chacun puisse s'identifier et se sentir appartenir à cette dernière.

3.2 Différenciation pédagogique

Cohen *et al.* (2009) considèrent la différenciation pédagogique comme l'un des éléments entrant en compte dans la construction d'un climat scolaire positif. Ce dernier joue un rôle dans la construction du sentiment d'appartenance et inversement. En effet, tout comme Janosz

et al. (1998), ils définissent cinq composantes du climat scolaire : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance. Pour eux, la différenciation pédagogique entre dans la catégorie « enseignement et apprentissage », car elle touche directement l'enseignement et permet des apprentissages à tous les élèves.

Pour Perrenoud (1992) : « Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (para. 2). De plus, Meirieu (1996) affirme que grâce à la pédagogie différenciée, l'élève se mobilisera dans sa tâche car il saura y trouver un sens et saura pourquoi il se rend à l'école.

La différenciation pédagogique est un élément clé d'un climat de classe agréable. L'enseignant-e adapte ses pratiques afin de tendre le plus possible vers une pédagogie universelle. Certains auteurs expliquent qu' « historiquement, le design universel [...] provient du monde de l'architecture et renvoie explicitement à la création d'environnements accessibles pour tous et répondant aux besoins de tous » (Bernacchio et Mullen, 2007; Renzaglia, Karvonen, Drasgow et Stoxen, 2003, cités par Bergeron, Leclerc et Rousseau, 2011, p. 91). En somme, pour Bergeron *et al.* (2011), la pédagogie universelle vise la transposition de ces principes d'accessibilité au contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, et mise sur une anticipation des besoins des élèves en contexte scolaire.

Il s'agit d'adapter ses pratiques afin de toucher un maximum d'élèves en tenant compte des besoins particuliers de certains. En effet, pour favoriser la motivation, l'engagement et les apprentissages, il est nécessaire que la relation enseignant-élève soit de qualité. Pour cela, varier son enseignement permettra à l'élève de se sentir écouté, soutenu et d'être mis au cœur des apprentissages (Association des enseignants franco-ontariens, AEFO, 2007).

Bonvin (2014) explique qu'il est par exemple possible de varier la police lors de la rédaction des fiches et des travaux écrits afin que les élèves présentant des difficultés en lecture ne soient pas lésés. Enseigner de manière différenciée va permettre de gérer l'hétérogénéité du groupe classe et, par conséquent, favoriser les apprentissages. Différencier implique d'être à l'écoute des élèves et de tenir compte de leurs spécificités. Selon Bonvin, une telle démarche

rendra le climat de classe plus agréable et favorisera le développement du sentiment d'appartenance et l'intégration des élèves. Grâce à cela, ces derniers se sentiront plus soutenus et valorisés et de ce fait développeront une meilleure estime d'eux-mêmes. Nous approfondirons le lien entre différenciation et climat de classe agréable au chapitre suivant.

Tardif (2005) relève les aspects bénéfiques de l'enseignement différencié. Elle mentionne notamment le fait que cela permet de développer la fierté des élèves car chacun aura des objectifs en fonction de son propre niveau durant la période d'apprentissage et ce, dans le but de parvenir aux mêmes compétences fondamentales.

La pédagogie différenciée a pour but de réduire les inégalités scolaires (Perrenoud, 1995). Cela participe inévitablement à la construction du bien-être et du sentiment d'appartenance des élèves. Ces derniers se sentiront compris et écoutés, et cela implique inévitablement un meilleur climat de classe. En effet, un bon climat scolaire favorise les apprentissages ainsi que les bons résultats, et cela indépendamment des facteurs socio-économiques propres à chaque élève (Astor, Benbenishty & Estrada, 2009).

3.3 Jeu

Pour Sautot (2006), le jeu à l'école est bénéfique à la socialisation de l'élève, car il crée un vécu et tient un rôle de référent. En effet, il permet une structuration du temps et de la pensée. Il existe un avant, un pendant et un après le jeu. En ce qui concerne la structuration de la pensée, il est vrai que le jeu permet le développement de certaines manières de raisonner, d'argumenter ainsi que le perfectionnement des compétences langagières. Toujours selon le même auteur, il permet également la transmission culturelle ainsi que l'apprentissage de compétences sociales. L'une des trois finalités du jeu est d'ailleurs de favoriser le développement affectif et relationnel.

Selon Caillois (1958), le jeu est un agent d'intégration sociale et culturelle. Ceci signifie qu'il permet aux enfants de créer des liens avec leur environnement social, et par conséquent un sentiment d'appartenance au groupe. La socialisation est un élément clé de la construction du sentiment d'appartenance. Elle permet la création d'une identité sociale et donc d'une place au sein d'un groupe.

Bien entendu, le jeu a également d'autres apports, notamment aux niveaux cognitif et affectif. Selon Piaget (1945), il permet à l'enfant de comprendre le monde qui l'entoure et de mieux saisir les rapports entre les différents éléments de son environnement (J.-F. Dortier, 1993). Et selon Winnicott (1975), le jeu est l'espace intermédiaire où se négocie pour l'enfant l'acceptation de la réalité.

De Graeve (2006) identifie différents types de jeux : les jeux corporels et sensoriels, les jeux symboliques, les jeux de règles et de coopération, les jeux de communication et les jeux d'expérimentation.

Tout d'abord elle mentionne les jeux corporels et sensoriels. Il s'agit du tout premier apprentissage de l'enfant par le jeu. Il va être amené à découvrir son environnement par des mouvements accidentels et spontanés. Par la suite, ces mouvements deviendront intentionnels et l'enfant prendra plaisir à les effectuer. « L'enfant qui grandit explore son espace et les objets qui l'entourent en fonction de sa pulsion de mouvement » (De Graeve, 2006, p. 29).

Ensuite, De Graeve parle des jeux symboliques. Leur but est de permettre aux enfants de partager, de découvrir les normes et les valeurs de chacun et d'apprendre les codes sociaux : « Il s'agit de ces jeux par lesquels l'enfant imite la vie dans toutes ses facettes émotionnelles et sociales » (De Graeve, 2006, p. 32).

Le troisième type de jeux identifiés, ce sont les jeux de règles, de coopération. Ces jeux permettent à l'élève de tenir compte de l'autre et de communiquer avec ce dernier. Il va le considérer comme un partenaire ayant sa propre identité. Il ne faut toutefois pas confondre ces jeux avec les jeux coopératifs, que nous aborderons dans la suite de ce chapitre.

Il existe encore deux types de jeux mis en évidence par De Graeve (2006). Il s'agit en premier lieu des jeux de communication. L'auteure définit les enfants comme des « êtres de communication » (p. 35). Ces derniers peuvent communiquer par oral ou de manière non verbale par les gestes, les mouvements et le langage écrit. Utiliser le langage oral ou écrit permet donc à l'enfant d'effectuer des démarches intellectuelles et par conséquent d'affiner son niveau de communication.

Le dernier type de jeux abordé est celui des jeux d'expérimentation. Ces derniers permettent à l'enfant de résoudre des problèmes d'ordre scientifique et mathématique. Le fait de se trouver face à des situations-problèmes va susciter sa curiosité et permettre de construire les premiers concepts et raisonnements qu'il va être amené à utiliser dans la suite de son cursus scolaire en sciences et en mathématiques.

3.3.1 Jeux coopératifs

Il s'agit de jeux fondés sur le plaisir de jouer, sur la solidarité et l'entraide. Leur but est de développer la confiance en soi, le respect de l'autre, la cohésion du groupe et la solidarité entre pairs.

Un jeu coopératif est un jeu sans gagnant ni perdant, sans exclu ni éliminé, sans camp fixe et permanent. C'est ce qui le distingue des jeux de compétition et de beaucoup d'activités sportives. Loin de critiquer les jeux de compétition qui développent aussi des valeurs, ici l'accent est mis sur la convivialité, le plaisir de rencontrer les autres et un défi où l'enjeu est de gagner tous ensemble. Le jeu coopératif, c'est un jeu où le simple plaisir de jouer est mis en avant dans la poursuite de l'objectif de groupe qui sera atteint grâce à l'entraide dans les interactions. (Université de Paix, 2009, p. 2)

Rebetez et Amendola (2012) expliquent que contrairement au jeu compétitif, le jeu coopératif va permettre de se centrer sur la tâche et non plus sur la comparaison sociale où être le meilleur importe plus que le reste. Bien entendu, il ne s'agit pas de proposer uniquement des jeux coopératifs, mais il est important d'équilibrer la présence des deux types de jeux. Ces deux types de jeux favorisent la stimulation et la motivation des élèves. « Les jeux compétitifs sont source de stimulation (notamment de dépassement de soi), ils rendent visibles les compétences individuelles ou celles d'une équipe » (Rebetez & Amendola, 2012, p. 40). Quant aux jeux coopératifs, ils amènent au développement de compétences relationnelles et au développement de la cohésion du groupe.

Ces mêmes auteurs mettent en exergue les bénéfices relationnels et sociaux de ce type de jeu en affirmant que la coopération augmente la performance dans les apprentissages et favorise le développement de relations de qualité.

Les valeurs positives véhiculées par la coopération et la réflexion commune, ainsi que l'attribution d'un rôle à chaque participant, vont indéniablement permettre la construction du sentiment d'appartenance chez l'élève. Selon Druart et Waelput (2005), les jeux coopératifs permettent aux élèves d'acquérir des valeurs telles que le respect, l'entraide, la tolérance, l'autonomie, la responsabilité et de ce fait favoriser la cohésion du groupe. La cohésion au sein d'un groupe est un facteur de construction du sentiment d'appartenance. Duru-Bellat (2008) explicite ce lien :

Ce concept [le sentiment d'appartenance à l'école] recouvre un ensemble d'attitudes qui permettent d'appréhender l'inclusion subjective de l'élève dans l'école, école à la fois en tant qu'institution (adhésion aux valeurs de l'école, sentiment d'utilité de cette institution évalué à travers la perception de la pertinence de la formation reçue...) et en tant que groupe social (perception positive ou négative des relations avec les pairs et avec les adultes qui animent le groupe scolaire). (p. 39)

Cette citation nous montre donc l'importance qu'ont les relations avec les pairs dans la construction de ce sentiment d'appartenance. Ces dernières sont en effet favorisées par les valeurs véhiculées dans les jeux coopératifs, telles que le respect, l'entraide et la tolérance.

3.4 Rituels

Comme expliqué précédemment, le rituel est un ensemble de rites constitués de règles. Maisonneuve (1998) définit les rituels de la manière suivante :

C'est un système codifié de pratiques, sous certaines conditions de lieu et de temps, ayant un sens vécu et une valeur symbolique pour ses acteurs et ses témoins, en impliquant la mise en jeu du corps et un certain rapport au sacré. (p. 22)

Il est important de clarifier la différence entre les routines et les rituels. Ces derniers sont évolutifs et visent la progression dans les apprentissages, alors que les routines sont des habitudes qui se répètent sans cesse de manière très mécanique (Torreborre, 2013) et qui vise plutôt l'efficacité du fonctionnement quotidien de la classe (Nault, 2004 ; Pillot, 2004, citées par Amendola, 2016). Les routines sont d'abord explicitées, demandent un temps

d'appropriation, puis deviennent des réflexes, des automatismes. Elles servent alors de repères dans l'organisation du travail et permettent un gain de temps.

Meirieu (2015) explique dans sa chronique la nécessité et la fonction des rituels à l'école :

L'enfant, en effet, a besoin de rituels structurants : il a besoin que l'on identifie les espaces dédiés et les temps consacrés à chaque activité, non pour le brimer, mais, pour, au contraire, lui permettre de s'y adonner en toute sécurité. [...] L'enfant a besoin qu'on sache scander le temps et marquer les césures entre les moments où il peut se livrer à des activités librement choisies et ceux où il convient qu'il s'inscrive dans un collectif qui, tout à la fois, lui donne une place et le protège. Et, bien sûr, l'enfant a besoin que ces rituels soient assortis d'une symbolique qui permette d'identifier clairement les frontières, de marquer précisément les étapes. C'est ainsi que l'enfant apprend à s'inscrire dans le monde, à développer sa liberté dans une collectivité. (pp. 1-2)

Cette citation démontre l'importance d'instaurer des rituels dans une classe. Ces derniers contribuent à la construction du sentiment de sécurité de l'élève. Or, un climat sécuritaire où l'élève se sent en confiance favorisera la construction et le développement du sentiment d'appartenance à la classe. Selon Pasche (2014), les activités d'accueil représentent l'un des rituels les plus communs. Ces dernières présentent de nombreux bénéfices. Elles permettent notamment d'instaurer un climat sécurisant, de développer une cohésion de groupe, de faire la transition entre la structure familiale et la structure scolaire, elles favorisent l'intégration de chacun et offrent à l'élève une certaine sécurité, un point de repère. En effet, Dumas (2009) établit un lien entre le rituel et le sentiment d'appartenance. « Le rituel crée un sentiment d'appartenance, le sentiment d'être partie du groupe, dans un espace partagé » (p. 4).

Selon elle, « les rituels marquent d'abord un passage [...] dont la première fonction est de recréer le groupe classe et d'installer l'enfant dans l'organisation sociale dans laquelle il va vivre sa journée » (p. 7). Elle dit également que « Le rituel est intégrateur : il réaffirme que l'élève a une place marquée et remarquée dans le groupe classe, il peut se confronter aux autres dans un espace où il prend peu de « risques » » (p. 8).

Selon ces différents auteurs, les rituels ont donc une fonction d'intégration, de sécurité et de structuration. Ils permettent à l'élève de se sentir appartenir à la classe, dans un cadre défini où il peut identifier les temps et espaces dédiés à chaque activité.

4 Méthodologie

4.1 Echantillon

Nous avons effectué notre recherche dans deux classes sur une période de trois semaines dès la rentrée scolaire du mois d'août 2015 : une classe multi-niveaux de 3-4^e HarmoS faisant partie d'un établissement urbain et une de 7^e HarmoS d'un établissement rural.

Tableau 1. Présentation des deux classes

	Classe A	Classe B
Type d'établissement	Primaire	Primaire
Nombre de classes dans le collège	6 classes de degrés 1 à 4	13 classes de degrés 5 à 8
Degré de la classe	Multi-niveau 3-4 ^e	7 ^e
Nombre d'élèves	19	20

Tableau 2. Présentation des deux enseignantes

	Enseignante A	Enseignante B
Pseudonyme	Sandrine	Valérie
Age	48 ans	36 ans
Sexe	femme	femme
Degré d'enseignement	3-4	7-8
Fonction au sein de l'établissement	Enseignante	Doyenne et enseignante
Nombre d'années d'enseignement dans ce degré	26 ans	15 ans
Temps plein ou partiel dans la classe	Temps partiel	Temps partiel
Année d'obtention du diplôme	1991	2001

Tableau 3. Présentation des élèves

	Classe A			Classe B		
Pseudonyme	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6
Age	8 ans	8 ans	6 ans	10 ans	11 ans	10 ans
Sexe	garçon	garçon	garçon	filles	garçon	filles
Degré	4P	4P	3P	7P	7P	7P

Concernant le choix des élèves, les seuls critères que nous avions étaient le sexe et le degré scolaire. En effet, nous souhaitions interroger des élèves des deux sexes, et au minimum un représentant de chaque degré dans la classe multi-âge. Nous n'avons pas tenu compte d'autres critères afin d'éviter d'influencer nos résultats.

4.2 Étude de cas

Selon Dupriez (2011), l'étude de cas n'est pas la méthode la plus utilisée dans la recherche en sciences sociales, mais elle est pourtant bien utile dans les recherches en sciences de l'éducation. Alors que toutes les autres méthodes d'investigation se distancient du contexte, l'une des caractéristiques majeures de l'étude de cas est le fait de prendre pleinement en compte le contexte du phénomène. Pour ce même auteur, il s'agit également de la principale difficulté, car il faut définir quelles caractéristiques du contexte retenir, à quels acteurs s'intéresser, etc.

En premier lieu, le chercheur émet un certain nombre d'hypothèses et l'étude de cas permet de confirmer ou au contraire d'infirmer ces hypothèses par différentes techniques, « la plupart étant de nature qualitative » (Albarello, 2011, p.15).

Les méthodes qualitatives se caractérisent par une démarche tantôt inductive (Mucchielli, 1991), tantôt déductive ou confirmative (Huberman & Miles, 1991 ; Collerette, 1995), qui cherche à saisir les phénomènes réels vécus en situation, avec l'intention de formuler des théories ou des modèles permettant d'interpréter (saisir le sens) des phénomènes. [...] La démarche inductive consiste à travailler à partir d'observations tirées d'une ou plusieurs situations pour graduellement formaliser les

données obtenues et évoluer vers une théorie. Elle cherche donc à faire émerger la connaissance à partir de la réalité. (Collerette, 1997, p. 82)

Nous avons choisi cette méthode, car nous souhaitions des résultats qualitatifs plutôt que quantitatifs. En effet, l'étude de cas permet d'étudier la complexité des liens entre les différents acteurs présents dans notre recherche, ce que la méthode d'enquête ne nous permettait pas. L'aspect humain est un élément très important pour nous, et nous voulions avoir une vision globale et en profondeur d'une situation bien particulière. C'est pour cette même raison que nous souhaitions effectuer des entretiens avec les acteurs et non des questionnaires qui auraient été trop impersonnels.

4.3 Trois types de récolte de données

4.3.1 Observations en classe : fondement et présentation de l'outil

En premier lieu, nous avons mené des observations dans ces deux classes en suivant une liste de critères² que nous avons préétablie afin de viser une observation précise et utile. Afin que notre observation soit la moins contraignante possible et qu'il nous reste une certaine marge de manœuvre pour les imprévus, nous avons souhaité réaliser cette grille sous forme d'« aide-mémoire ». Nous avons donc rédigé une liste de points importants à observer durant notre pratique, mais les notes ont été prises sous la forme d'un journal de bord. Nous avons relevé les éléments suivants : le type d'activité (jeu, atelier, fiche, etc.), le nombre d'élèves présents, les formes de travail (collectif, individuel, groupes), la durée de l'activité, le moment de la journée, les routines et rituels et leur fréquence, le nombre d'élèves prenant la parole durant l'activité, la place de l'enseignant-e dans l'activité (beaucoup, quelques ou peu d'interventions), la collaboration entre les élèves ainsi que les pratiques de différenciation. Il s'agissait de relever le maximum d'informations en lien avec notre problématique et cela sans un ordre précis à respecter.

Il était essentiel de débiter par cette étape afin de pouvoir par la suite construire nos entretiens avec les enseignantes et les élèves. En effet, les questions posées étaient orientées en fonction des observations effectuées dans un premier temps. Selon Albarello (2011), l'observation directe est nécessaire dans une étude de cas. « L'analyste prend connaissance du site, il y est

² Voir annexe 8.1 : Grille d'observation

présent, il y séjourne, il s'y intègre, il observe le plus précisément possible ce qui s'y passe » (p. 61).

Lors de nos observations, nous nous sommes toutefois rendu compte qu'il était difficile de nous en tenir uniquement aux critères préétablis et que nous débordions régulièrement en prenant note d'autres situations.

4.3.2 Entretiens avec les enseignantes : fondements et présentation de l'outil

Par la suite, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec nos praticiennes formatrices respectives afin de comparer nos observations avec leur système de valeurs concernant l'intégration et le développement du sentiment d'appartenance chez les élèves. Nous nous appuyons sur Albarello (2011) pour illustrer l'importance des interviews dans la réalisation d'une étude de cas.

Pour comprendre la complexité d'un cas, il faut pouvoir appréhender la manière dont les intervenants perçoivent la situation et comment ils comprennent le monde. Ils ont des perspectives différentes et développent des regards diversifiés, parfois contradictoires voire opposés, sur des aspects semblables du site. (Albarello, 2011, p. 55)

Cette démarche avait pour but de compléter les observations effectuées afin de rendre compte au mieux des points de vue des enseignantes puisqu'ils se trouvent au centre de notre problématique et de nos hypothèses. Il était par conséquent essentiel de pouvoir s'entretenir avec elles.

Bien entendu, nous étant entretenues uniquement avec deux enseignantes, il ne sera pas possible d'établir des généralités à partir de ces interviews. Toutefois, cela nous a permis d'obtenir une vue approfondie du thème de notre recherche.

Pour réaliser notre canevas servant aux entretiens avec les enseignantes³, nous nous sommes basées sur nos trois hypothèses, et par conséquent sur les trois plans abordés dans ces dernières ; didactique, pédagogique et social. Tout d'abord, nous les avons interrogées au sujet du rôle du sentiment d'appartenance au sein d'une classe et leur avons demandé de citer

³ Annexe 8.2 : Canevas d'entretien avec les enseignantes

trois pratiques favorisant ce sentiment à leurs yeux. Concernant le plan didactique, nous les avons questionnées à propos de la différenciation pédagogique. A propos du plan social, les questions concernaient l'utilisation des jeux en classe. Ensuite, nous avons abordé les rituels dans la partie concernant le plan pédagogique. Pour terminer nos entretiens, nous avons demandé aux enseignantes de nous faire part de leurs expériences liées aux difficultés d'intégration de certains élèves. Enfin, nous avons terminé les entretiens en leur demandant si elles avaient un élément à ajouter et en les remerciant.

4.3.3 Entretiens avec les élèves : fondements et présentation de l'outil

Pour terminer, nous nous sommes entretenues avec six élèves, trois de chaque classe, afin d'avoir leurs points de vue sur les pratiques mises en œuvre par leur enseignante. L'entretien avec des enfants est une pratique relativement peu courante, mais nous souhaitons vivement obtenir leur opinion, car ils sont les premiers concernés par les pratiques mises en œuvre.

Trémintin (2005) définit trois asymétries pouvant biaiser l'entretien avec l'enfant. La première est l'asymétrie de statut ; l'enfant n'ose pas contredire l'adulte et tend à corroborer les propos de ce dernier. La deuxième, l'asymétrie de moyen, concerne l'écart entre le vocabulaire et la syntaxe des deux acteurs. En effet, l'enfant a tendance à redire les derniers mots qu'il a entendus par psittacisme. La dernière, enfin, l'asymétrie d'objectif, fait que l'enfant ne comprend pas ce que l'on attend de lui.

Nous avons d'ailleurs pu observer directement ces phénomènes lors de nos entretiens avec les élèves. Malgré cela, nous avons souhaité exploiter ce contenu afin de le lier à nos deux autres types de récolte.

Nous avons utilisé des images d'émotions⁴ lors des entretiens avec les élèves de la classe de 3-4H, afin de faciliter l'expression de leurs sentiments. Le canevas d'entretien⁵ que nous avons utilisé avec les élèves est structuré de la même manière que celui pour les enseignantes et s'appuie sur les trois plans présents dans nos hypothèses. Toutefois, nous avons choisi trois activités pour illustrer ces derniers, afin que les questions soient concrètes pour les élèves. Dans la première partie, nous leur avons posé des questions d'ordre général au sujet de leur

⁴ Annexe 8.4 : Cartes d'émotions

⁵ Annexe 8.3 : Canevas d'entretien avec les élèves

classe et de leur rentrée dans cette classe. Les questions des trois parties suivantes concernent les activités que nous avons choisies pour illustrer ces trois plans.

Rapport-Gratuit.com

5 Présentation des résultats

Nous allons présenter nos résultats selon les trois plans constituant notre recherche : les plans didactique, pédagogique et social. L'analyse des résultats de chaque plan est traitée en trois parties. Nous présentons en premier lieu les résultats pour la classe A, ensuite pour la classe B, puis une comparaison des deux classes en y introduisant nos observations. Pour terminer notre analyse, nous effectuons une synthèse des résultats obtenus.

5.1 Plan didactique

5.1.1 Classe A (3-4H)

Lors de l'entretien avec Sandrine⁶, l'enseignante de la classe de 3-4H, nous lui avons demandé de définir le concept de différenciation. Elle a répondu : « C'est faire le même sujet, tous le même sujet, mais à une vitesse différente, avec une difficulté différente et une quantité différente. » L'enseignante estime qu'il est important que les élèves se sentent traités comme les autres, afin de garder une « cohésion de classe ». Et lorsque nous lui avons demandé les effets de la différenciation sur le groupe et l'intégration de chaque élève, elle nous a expliqué que les élèves étaient plus motivés et parvenaient plus facilement à « reprendre pied ».

Sandrine nous parle d'une stratégie mise en place depuis plusieurs années dans sa classe. Elle a créé des dossiers de plusieurs couleurs dont le contenu varie ; chaque élève reçoit le dossier adapté à ses besoins. Ce qui permet, selon elle, à chacun de se sentir écouté et compris, que cela soit pour les élèves en difficulté ou pour ceux ayant de la facilité.

Elle souligne cependant l'importance d'éviter les pratiques qui pourraient engendrer une mise à l'écart de l'élève. D'ailleurs, plusieurs de ses collègues seraient réticents à faire usage de la différenciation, estimant ne pas savoir la faire et invoquant le fait que « de toute façon il [l'élève] veut faire comme les autres ». D'autres enseignant-e-s du collège, en revanche, se rendent compte qu'il est possible de « faire différemment la même chose ».

En ce qui concerne la période de la rentrée scolaire, Sandrine met directement en place son système de dossiers de couleurs, mais pour le reste elle préfère attendre de connaître les

⁶ Voir annexe 8.7 : retranscription entretien praticienne formatrice 3-4H

élèves avant de mettre en œuvre des mesures de différenciation, afin de répondre au mieux aux besoins de chacun. Elle termine par mentionner qu'elle le fait presque « instinctivement » par la suite.

Concernant les entretiens menés avec les élèves de cette classe, peu d'éléments concrets sont ressortis mais ils ont tous affirmé se sentir traités de la même manière que leurs camarades.

5.1.2 Classe B (7H)

Valérie⁷ définit la différenciation comme : « Varier l'enseignement en fonction des élèves, faire des aménagements. » Dans la même optique que Sandrine, elle explique que la différenciation « va dans les deux sens ». Il s'agirait donc de mettre en place des aménagements pour les élèves en difficulté, mais également pour les élèves ayant de la facilité, afin de soutenir les apprentissages de chacun. A propos des effets de ces pratiques, Valérie estime qu'elles permettent aux élèves de se sentir écoutés et pris en considération.

Dès la rentrée scolaire, elle met en place des aménagements, principalement pour les élèves présentant des troubles diagnostiqués tels que la dyslexie, mais également pour les élèves ayant des difficultés. Elle ne donne par contre pas d'exemple concret.

Une élève dyslexique de cette classe (Elève 4, classe B) témoigne que, lorsqu'elle vivait en France, les enseignant-e-s étaient débordés et ne pouvaient pas adapter leurs pratiques à ses difficultés. De plus, les autres élèves se moquaient d'elle. C'est pourquoi, elle dit se sentir plus à l'aise aujourd'hui dans cette classe.

Elle est l'unique élève de notre échantillon ayant été scolarisée dans un autre pays et diagnostiquée d'un tel trouble. C'est pour cette raison qu'il était intéressant de s'entretenir avec elle afin d'avoir son ressenti quant aux pratiques mises en œuvre dans cette classe.

5.1.3 Comparaison des deux classes

Avant de réaliser les entretiens, nous avons mené de nombreuses observations en classe. Nous avons remarqué que Sandrine différencie énormément pour les élèves en difficulté mais également pour ceux ayant plus de facilité. Comme mentionné précédemment, elle utilise des

⁷ Annexe 8.11 : retranscription entretien praticienne formatrice 7H

dossiers d'exercices, chacun correspondant à un thème ; il y a un dossier de calculs, un dossier de grapho-motricité, un dossier de logique, etc. Selon la période de l'année, au gré des saisons et des fêtes, les dossiers peuvent changer. Sandrine les utilise tous les matins durant environ une demi-heure et change de dossier chaque semaine. Les élèves peuvent également avancer dans l'un ou l'autre lorsqu'ils ont terminé ce qui était demandé. C'est donc le contenu de ces dossiers qui permet à Sandrine de différencier. Elle varie par exemple la quantité de fiches ou leur complexité tout en gardant les mêmes objectifs.

Quant à Valérie, nous n'avons pas observé de pratiques en lien avec la différenciation pédagogique durant les trois semaines de la rentrée scolaire. Toutefois, l'enseignante a pris connaissance du dossier scolaire de chaque élève en début d'année afin de savoir quels aménagements seraient nécessaires pour ces derniers.

A travers les entretiens, nous pouvons constater que les pratiques des deux enseignantes quant à la différenciation sont semblables sur certains points, mais que le public ciblé diffère entre l'une et l'autre. Le fait de devoir différencier pour les élèves en difficulté mais également pour les élèves plus à l'aise est ressorti plusieurs fois lors de l'entretien avec Sandrine, alors que Valérie ne mentionne que les élèves qui ont des difficultés ou des besoins spécifiques. Nous pouvons constater qu'il s'agit d'une vision didactique du design universel (Bernacchio et Mullen, 2007; Renzaglia *et al.* 2003) dont nous avons parlé précédemment. Les enseignantes ont effectivement pour but d'adapter leurs pratiques en vue de rendre leur enseignement accessible à tous les élèves.

Les propos de Sandrine au sujet de l'implication et de la motivation des élèves corroborent ceux de Tardif (2005) et de Meirieu (1996), pour qui la différenciation favoriserait le sentiment de fierté, l'implication dans les tâches et la motivation. Valérie, en revanche, ne fait pas mention du facteur motivation.

5.2 Plan social

5.2.1 Classe A (3-4H)

Afin de favoriser les interactions positives entre les élèves, Sandrine utilise les jeux de « collaboration »⁸, les jeux de maths, car ils sont souvent également des jeux de collaboration, et les travaux de groupes. Elle parle également d'une animation qu'elle a mise en place en collaboration avec la ludothèque, et qu'elle a nommée « jouer et faire jouer ». Il s'agit d'une bénévoles qui vient une fois par semaine en classe pour présenter un jeu et qui prend ensuite un petit groupe afin de leur apprendre les règles et de jouer avec eux. Selon elle, « ça leur apprend à se connaître, à jouer sous le regard d'un adulte qui régule et ça c'est des interactions très positives, les élèves adorent ». Lorsqu'on lui demande pourquoi elle utilise des jeux en classe, elle explique que c'est une bonne manière de diversifier, de rendre le travail plus ludique et que c'est une « autre façon d'apprendre ». Elle s'en sert également pour développer la collaboration entre les élèves.

Quant aux types de jeux, elle mentionne les puzzles, les jeux de logique, les jeux de construction, de mathématiques, de géométrie, de français, de lecture, de connaissance de l'environnement et ajoute qu'il en existe dans « toutes les branches ».

Concernant le moment de la journée, Sandrine les propose aux élèves en début de matinée et également lorsqu'ils ont terminé tout ce qu'ils avaient à faire. Mais elle souligne l'importance de les proposer aussi en début de matinée « pour que tout le monde puisse jouer ».

Lorsqu'on interroge les élèves à ce sujet, ils sont unanimes : ils aiment les jeux, ils aiment participer, se sentent traités de la même manière que leurs camarades et estiment que ça les aide à se sentir bien dans la classe et à mieux connaître leurs camarades.

5.2.2 Classe B (7H)

Durant notre entretien, Valérie mentionne en premier lieu les conseils de classe, lorsqu'on lui demande quelles activités elle utilise afin de favoriser les interactions positives entre les élèves. Elle a l'impression que « ça aplanit bien les soucis ». Cependant, elle admet que c'est

⁸ Lorsqu'elle parle de jeux de « collaboration », Sandrine fait référence aux jeux coopératifs.

plus souvent des choses négatives qui sortent, malgré les trois possibilités qui s'offrent aux élèves : « je critique », « je propose » ou « je félicite ». Parfois il en ressort également des propositions ou des félicitations, mais au bout d'un certain temps seulement. Valérie explique qu'il faut du temps pour mettre en place ce procédé, qu'il se construit durant les deux ans de ce cycle, mais qu'une fois qu'il est en place ça « fonctionne [...] plutôt bien ».

Concernant les jeux en classe, elle semble les utiliser plutôt dans des cas particuliers. En effet, elle dit qu'elle en fait parfois, et nous donne un exemple de situation dans laquelle elle s'est servie d'un jeu. Il s'agissait d'une « élève qui était mise à l'écart et qui ne se sentait pas bien » et Valérie a donc mis en place des jeux de rôle pour travailler l'estime de soi.

Durant l'année, cette enseignante ne propose pas de jeux à un moment précis, mais plutôt en fonction de ce qui se passe en classe et également de leur grille horaire. Elle explique qu'elle fait attention à conserver du temps avant, et surtout après, pour pouvoir en parler.

En ce qui concerne les entretiens avec les élèves, ces derniers semblent apprécier la pratique du conseil de classe. Nous constatons qu'ils sont également conscients du manque de remarques positives mises dans la boîte. L'élève 4⁹ que nous avons interrogé l'exprime clairement : « Ça [le conseil de classe] m'aide beaucoup, et puis en plus j'ai remarqué aussi quelque chose c'est que j'ai remarqué qu'il y avait pas beaucoup de compliments dans la boîte, du coup moi j'ai mis un compliment sur M et S. » Lorsque nous lui demandons si elle pense que c'est une pratique qui aide à se sentir bien dans la classe, elle ajoute : « Oui. Parce que quand on reçoit des compliments c'est motivant. » L'élève 5¹⁰ semble également trouver cette pratique utile. Selon lui, le fait de pouvoir s'exprimer librement est un élément positif.

5.2.3 Comparaison des deux classes

A travers nos observations, nous constatons que les jeux sont une part importante du travail dans la classe A (3-4H) et que Sandrine les utilise vraiment comme moyen de socialisation mais également d'apprentissage. Selon Sautot (2006), le jeu permet effectivement la socialisation de l'élève à l'école. L'enseignante utilise très régulièrement des jeux en mathématiques, en français et dans toutes les disciplines. En tout début d'année, elle utilise

⁹ Annexe 8.8 : Retranscription entretien élève 4

¹⁰ Annexe 8.9 : Retranscription entretien élève 5

également les jeux coopératifs. Rebetez et Amendola (2012) pensent que le jeu coopératif développe des compétences relationnelles et la cohésion du groupe. Dans ce cas nous avons, par exemple, pu observer un jeu de dé : chacun leur tour, les élèves lancent un dé en mousse sur lequel figurent six thèmes différents (animal, couleur, film, dessert, sport, jeu) et ils doivent dire ce qu'ils aiment comme animal, couleur, etc. Un autre jeu que nous avons observé est « la pêche aux prénoms » : les élèves forment un cercle, un élève est au centre et doit essayer de toucher le camarade dont le prénom a été prononcé avant que ce dernier n'ait eu le temps de dire le prénom d'un autre camarade.

Lors de nos observations, nous avons pu remarquer que Valérie accordait beaucoup d'importance au bien-être de ses élèves. La pratique la plus fréquente que nous avons relevée est celle du conseil de classe. Celui-ci permet aux élèves de féliciter, critiquer ou suggérer des choses via l'intermédiaire d'une boîte, puis d'en discuter tous ensemble. En plus de cela, Valérie avait à cœur de régler tous les conflits entre les élèves afin d'obtenir un climat de classe agréable. Ce dernier est, selon Debarbieux *et al.* (2012), un facteur indispensable pour que les apprentissages soient fructueux. Notre hypothèse concernant le plan social implique l'utilisation de jeux au sein de la classe. Or, nous n'en avons observé aucun dans la classe de Valérie au cours de cette période. Cependant, les élèves ont été amenés à participer à un rallye dans le collège le premier jour de la rentrée scolaire. Ils devaient passer dans chaque classe afin de pouvoir la localiser sur le plan du collège. Cette activité permet de débiter la construction du sentiment d'appartenance au collège. Dans l'analyse des entretiens, nous pouvons également constater que Valérie fait recours aux jeux lors de situations particulières. Dans cette classe de 7H, nous n'avons pas abordé le thème du jeu avec les élèves étant donné que nous n'en avons pas observé, contrairement à la classe de Sandrine où ces derniers occupent une place très importante.

Par conséquent, nous pouvons constater une très nette différence entre les pratiques des deux enseignantes interrogées. En effet, on peut voir que dans la classe A, les jeux sont un aspect dominant de l'enseignement, alors que dans la classe B, ils ne tiennent qu'une petite place. Cela s'explique très certainement par la différence de degré. Dans le cas présent, nous constatons que plus le degré de scolarité est élevé, moins il y a de place pour les jeux.

5.3 Plan pédagogique

5.3.1 Classe A (3-4H)

Sandrine définit le rituel comme suit : « Quelque chose qu'on fait tous les jours ou toutes les semaines, qui donne une régularité au travail et un rythme à la classe. » Sandrine nous explique l'importance pour elle de mettre en place tous les rituels dès la rentrée scolaire. Si elle a pensé à un rituel mais qu'elle ne le met pas tout de suite en place, elle abandonnera l'idée ou la gardera pour l'année suivante.

Elle met l'accent sur le fait qu'elle souhaite pouvoir varier la nature des rituels. Par exemple, elle utilise le jeu comme rituel, mais se laisse la liberté d'en choisir différents types selon les jours de la semaine et les moments de la journée.

Toutefois, certains rituels mis en place sont ancrés et ne varient pas au cours de l'année. Par exemple, lorsqu'ils entrent en classe, les élèves prennent leur photo et viennent la placer dans un panneau en forme de bateau. Ceci a été expliqué aux élèves en début d'année ; il s'agit de leur montrer que dans un bateau, chacun a un rôle et qu'il est nécessaire de le respecter pour pouvoir naviguer. En plaçant leur photo sur ce panneau, les élèves s'engagent à respecter les règles de la classe et à réaliser les tâches demandées.

L'enseignante nous révèle qu'elle accorde beaucoup d'importance à sa relation avec ses élèves, bien que cette dernière ne soit pas « fusionnelle ». Elle se dit très attentive et à leur écoute, mais elle insiste toutefois sur la nécessité de poser des limites, ce qu'elle avait du mal à faire au début de sa carrière. Elle estime être aujourd'hui moins « intrusive ».

5.3.2 Classe B (7H)

Selon Valérie, le rituel est « quelque chose qui se passe fréquemment et selon le même modèle ». Elle mentionne divers types d'activités récurrentes, telles que l'attribution des différentes responsabilités chaque début de semaine (ordre, agenda de classe, tableau noir, etc.), ainsi que l'entrée en classe (préparation du matériel, silence). L'enseignante mentionne également la pratique du conseil de classe qui, selon elle, favorise les interactions positives entre les élèves. Elle relève toutefois la particularité de ces degrés : « Ce qui est difficile en

7-8 c'est que certains enseignants ont d'autres fonctionnements. Pas au niveau des règles de vie mais au niveau de l'ambiance qu'on veut créer en classe. »

Valérie estime qu'il est important que les rituels mis en place à la rentrée perdurent tout au long de l'année, car les élèves ont besoin d'une unité. Elle nous explique : « Ils [les élèves] ont besoin que ça soit clair, précis. Un enseignant qui va trop gauche, droite, qui change tout le temps de méthode, ils sont perdus. Ils le disent. [...] Ils ont besoin de choses simples. » Lorsque nous lui demandons quelle place elle accorde à la relation entretenue avec ses élèves, elle nous dit qu'elle est très importante pour elle comme pour eux, car il s'agit d'une construction commune. Pour Valérie, le respect de l'enseignant, de l'adulte est essentiel. Elle mentionne également qu'elle n'adopte pas une position maternelle avec eux « contrairement à ce qu'on pourrait plus avoir dans les petites classes ».

Pour terminer, elle met l'accent sur la confiance mutuelle qui doit être présente dans sa relation avec ses élèves.

5.3.3 Comparaison des deux classes

Les observations menées dans la classe A nous révèlent un nombre important de rituels. Chaque jour, un « élève privilège » est désigné selon l'ordre de la liste de classe. Durant cette journée, comme son nom l'indique, cet élève bénéficie de certains privilèges, comme se mettre tout devant dans la colonne, choisir une équipe à la gymnastique, changer la date au tableau ou encore faire le compte des jours. Un autre rituel présent tous les jours : lorsque les élèves entrent dans la classe, ils placent leur photo dans le bateau pour signifier qu'ils sont prêts à travailler et à respecter les règles de la classe. Ils regardent ensuite un panneau vert sur lequel est indiqué dans quel dossier ils doivent avancer durant la prochaine demi-heure. Ce moment est suivi par un autre rituel qu'ils nomment « compte des jours ». Il s'agit d'un décompte des jours qui se fait depuis le premier jour de la rentrée. L'élève privilège vient au tableau pour effectuer plusieurs tâches : il met à jour le calendrier compteur, ajoute un cube dans une boîte et place des cartes-nombres au tableau en respectant l'ordre des unités, dizaines et centaines. Ils ont ensuite chacun une fiche à remplir sur ce nombre du jour. Leurs journées sont donc rythmées par ces rituels, dont certains évoluent au cours de l'année alors que d'autres restent les mêmes. Meirieu (2015) attribue une fonction de structuration du temps et du lieu aux rituels. La symbolique conférée à ces derniers permet à l'élève

d'identifier les différentes étapes et frontières auxquelles il est confronté au quotidien. Les rituels proposés par Sandrine semblent en effet avoir cette fonction au sein de la classe.

Nous avons remarqué que les deux enseignantes accordaient de l'importance à établir un rythme régulier lors de leurs leçons. Il reste toutefois difficile de comparer les deux classes étant donné l'énorme différence dans l'emploi du temps. Malgré cela, les deux enseignantes semblaient garder des pratiques récurrentes au cours du semestre. Ces observations corroborent les propos de Dumas (2009) qui explique que les rituels permettent d'installer l'enfant dans l'organisation sociale dans laquelle il vivra sa journée. Dans la classe B par exemple, les principaux rituels sont mis en place au début de la journée ou de la leçon, et permettent à l'élève de se mettre pleinement dans son rôle en sortant son matériel, en inscrivant les devoirs dans l'agenda ou encore en effaçant le tableau de la leçon précédente. Ici, nous pouvons établir un lien avec Dumas (2009), qui estime que les rituels marquent la place de l'élève dans le groupe classe.

Les définitions du rituel données par les enseignantes sont relativement similaires. Cependant, au niveau de la pratique, la nature des rituels utilisés diffère quelque peu entre Sandrine et Valérie. En effet, Sandrine, utilise des rituels plus fréquemment et dans le but de rythmer la journée, alors que Valérie les emploie davantage pour la gestion de la discipline.

On peut voir que les rituels sont beaucoup plus présents dans la classe A que dans la classe B. Ils sont peut-être plus compliqués à mettre en place en 7H étant donné que les élèves ont plusieurs enseignants dans une journée scolaire. De plus, ils ont une importance toute particulière au premier cycle de la scolarité.

Au niveau de la relation entretenue avec les élèves, Sandrine et Valérie ont des points de vue semblables, qui illustrent les propos de Janosz *et al.* (1998), selon qui l'aspect relationnel est une des composantes du climat scolaire. Toutes les deux y accordent de l'importance en étant à l'écoute et en prêtant attention aux besoins de leurs élèves, sans toutefois être trop intrusives.

5.4 Synthèse

« Quelles sont les pratiques mises en place par l'enseignant-e à la rentrée scolaire pour favoriser le sentiment d'appartenance des élèves au groupe classe et au collège ? »

Dans ces deux classes, nous avons pu observer diverses pratiques des enseignantes favorisant la construction du sentiment d'appartenance des élèves au groupe classe. En revanche, nous n'avons relevé qu'une pratique dans l'une des classes, encourageant la construction du sentiment d'appartenance au collège.

Hypothèse 1 : sur le plan didactique, l'enseignant-e utilise la différenciation pédagogique pour favoriser le développement du sentiment d'appartenance au groupe classe et au collège.

Sur le plan didactique, les deux enseignantes observées mettent en place des dispositifs de différenciation pédagogique dès la rentrée scolaire. Toutefois, des différences entre les pratiques ont pu être relevées. Dans la classe A, l'enseignante prend en compte la totalité des élèves, qu'ils aient de la facilité ou au contraire des difficultés, alors que dans la classe B elle se focalise sur les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles diagnostiqués.

Les deux enseignantes accordent de l'importance au bien-être de leurs élèves en prenant en compte leurs difficultés. Elles nous disent que cela leur permet de se sentir écoutés et intégrés dans la classe. Toutefois, Valérie ne semble pas prendre en compte les élèves ayant plus de facilité, alors que Sandrine différencie en considérant les besoins individuels de chacun, y compris de ces élèves-là.

Nous pouvons donc affirmer que les enseignantes de ces deux classes utilisent effectivement la différenciation pédagogique dans un but d'intégration et donc indirectement pour favoriser le sentiment d'appartenance des élèves au groupe classe. Il reste cependant une zone d'ombre au niveau de l'appartenance des élèves au collège. Nous n'avons relevé aucune pratique sur ce plan.

Hypothèse 2 : sur le plan social, l'enseignant-e utilise divers types de jeux, dont des jeux coopératifs, pour favoriser le développement du sentiment d'appartenance au groupe classe et au collège.

L'enseignante de la classe A utilise fréquemment divers types de jeux, dont les jeux coopératifs, et cela dès la rentrée scolaire. Ces derniers favorisent, selon elle, la socialisation, et par conséquent la construction du sentiment d'appartenance. Quant à l'enseignante de la classe B, elle n'emploie les jeux que dans des cas particuliers, notamment pour résoudre des conflits. En revanche, elle met l'accent sur l'utilisation du conseil de classe qui, selon elle, est très bénéfique au bien-être des élèves et qui favorise les interactions positives entre ces derniers.

Les élèves de la classe B (7H) ont participé à un rallye le premier jour de la rentrée scolaire afin de mieux connaître les lieux et les différent-e-s enseignant-e-s. Selon nous, cette activité promeut donc le sentiment d'appartenance au collège chez les élèves. Cette animation est toutefois l'unique pratique en lien avec le sentiment d'appartenance au collège que nous avons observée.

La partie de notre hypothèse concernant le sentiment d'appartenance au groupe classe se confirme donc pour la classe A, alors que celle concernant le sentiment d'appartenance au collège se confirme pour la classe B.

Hypothèse 3 : sur le plan pédagogique, l'enseignant-e met en place des rituels pour favoriser le développement du sentiment d'appartenance des élèves au groupe classe et au collège.

Nous avons observé des rituels dans les classes A et B dès la rentrée scolaire. Cependant, ils sont nettement plus présents dans la classe A. Sandrine utilise principalement les rituels pour donner une régularité au travail et pour rythmer la journée d'école. Valérie, quant à elle, les utilise principalement dans un but disciplinaire afin de structurer ses leçons.

Nous pouvons confirmer notre hypothèse, car les deux enseignantes utilisent les rituels dans un but de structuration, ce qui, selon Meirieu (2015), contribue à la construction du sentiment d'appartenance au groupe classe. Au niveau de l'appartenance au collège, nous n'avons pas constaté d'éléments entrants en jeu dans la construction de ce sentiment.

6 Conclusion

6.1 Réponses à nos questions

Nous nous sommes interrogées quant aux pratiques mises en œuvre à la rentrée scolaire pour favoriser le sentiment d'appartenance des élèves au groupe classe et au collègue. Nous avons supposé que les enseignant-e-s utilisaient la différenciation pédagogique, les jeux ainsi que les rituels en début d'année pour contribuer à la construction de ce sentiment.

Notre recherche a porté sur deux classes de cycles différents ; une classe de 3-4H et une classe de 7H. Nous avons souhaité comparer les différences de pratiques entre les enseignantes dans leur classe respective et avons noté certaines dissemblances. En 7H, les jeux et rituels sont beaucoup moins fréquents qu'en 3-4H, ce que nous avons imaginé avant de débiter notre recherche. La différence d'emploi du temps en est selon nous la cause.

D'après ce que nous avons pu constater, il y a un plus grand nombre de rituels qui rythment les journées au premier cycle qu'au second. Cela aurait pu faire l'objet d'une hypothèse supplémentaire, car nous n'avons pas trouvé d'études qui confirment nos constatations. Les rituels ont, semble-t-il, une importance toute particulière dans les premières années de la scolarité, car leur fonction première est de sécuriser l'enfant, de le rassurer sur le plan émotionnel. Le fait de savoir à l'avance comment va se dérouler la journée lui confère une certaine assurance, ce qui favorise un climat sécurisant pour l'enfant. Ce besoin de sécurité est évidemment plus fort chez le jeune enfant et il s'atténue quand il grandit. Le rituel permet de mettre en place des comportements pour vivre et apprendre ensemble, ce qui permet à l'enfant d'entrer dans son rôle d'élève.

Nous avons supposé que les enseignant-e-s utilisaient les jeux, notamment les jeux coopératifs, pour aider les élèves à se sentir appartenir au groupe classe. Au vu de nos résultats, les jeux observés semblent tout à fait adaptés, en particulier en début d'année, pour favoriser la création de liens entre les élèves et ainsi favoriser l'intégration de chacun au groupe classe. Cependant, il reste une grande disparité entre les deux cycles. En effet, la présence de jeux est nettement plus marquée au cycle I qu'au cycle II.

Les élèves ont montré beaucoup d'intérêt lorsque la thématique des jeux a été abordée. Ils semblaient à l'aise et intégrés dans leur classe, ce que nous pouvons interpréter comme une preuve qu'ils se sentent appartenir au groupe classe. En revanche, les hypothèses émises au sujet de l'appartenance au collège ne nous permettent pas de tirer de conclusion. Nous nous sommes rendu compte que les deux enseignantes étaient à l'écoute de leurs élèves et accordaient de l'importance à leur bien-être.

6.2 En tant que chercheuses...

La méthodologie que nous avons choisie nous a permis de saisir les pratiques réellement mises en place à la rentrée scolaire. Les entretiens que nous avons menés avec nos praticiennes formatrices nous ont apporté beaucoup de réponses. Ce sont eux qui ont été pour nous les plus éclairants pour répondre à notre problématique. Nos observations nous ont également servis, mais nous n'étions en stage que deux jours par semaine. Par conséquent, nous n'avons pas pu observer l'ensemble des pratiques.

Concernant les entretiens avec les élèves, le bilan est plus mitigé. Les asymétries définies par Trémintin (2005), se sont révélées lors de ces entretiens. Principalement l'asymétrie de statut et l'asymétrie d'objectif. En effet, nous avons eu l'impression que les élèves avaient tendance à aller dans notre sens, à nous dire ce que nous voulions entendre pour éviter de nous contredire. De ce fait, nous pensons qu'ils n'ont pas réellement compris ce que l'on attendait d'eux.

Lors de l'écriture de la synthèse des résultats, nous nous sommes posé des questions au sujet de nos hypothèses. Premièrement, nous aurions pu émettre une hypothèse concernant les différences de pratiques entre ces deux cycles. Et deuxièmement, nous avons remarqué que nous avions très peu de résultats par rapport à l'appartenance au collège. Nous avons repris la même structure pour formuler nos trois hypothèses, mais après réflexion, nous nous sommes questionnées quant à la pertinence de parler de l'appartenance au collège dans chacune de ces hypothèses, car ni la différenciation pédagogique, ni les rituels n'ont de réelle influence sur l'appartenance des élèves à leur collège.

6.3 En tant qu'enseignantes...

En tant que futures enseignantes, ce travail nous aura permis de revoir certaines pratiques mises en œuvres lors de nos stages professionnels. En effet, l'importance du sentiment d'appartenance est parfois négligée par souci d'avancer dans le travail et de respecter le plan d'études. Or, comme nous l'avons constaté au cours de cette recherche, les élèves ont besoin d'un cadre sécurisant et agréable pour pouvoir entrer dans les apprentissages. Observer les pratiques de ces deux enseignantes et avoir la possibilité d'entendre leur avis nous aura permis de nous rendre compte de l'importance accordée à la construction du sentiment d'appartenance.

La différenciation pédagogique est selon nous indispensable à notre métier, car les classes sont toutes hétérogènes et nécessitent des adaptations. En effet, nous sommes confrontées à des élèves présentant des caractéristiques différentes et nous nous devons donc d'en tenir compte et de répondre aux besoins de chacun. De plus nous avons actuellement des ressources à notre disposition, comme les enseignant-e-s spécialisé-e-s, pour nous permettre de l'utiliser à bon escient dans notre pratique.

En ce qui concerne les jeux, nous avons remarqué qu'ils étaient peu présents au second cycle, et il est vrai que, dans notre propre pratique, nous les utilisons principalement au cycle I. A partir de nos observations, il serait donc judicieux de les utiliser davantage au cycle II, car, bien que peu de place leur soit accordée par soucis d'efficacité, ils sont également au service du plan d'études et peuvent donc contribuer aux apprentissages. Les rituels, quant à eux, étaient présents dans les deux cycles, mais étaient de nature très différente. Ils permettent à l'élève de structurer le temps et l'espace et leur offrent un cadre sécurisant. Nous souhaitons donc en utiliser plus fréquemment dans nos futures classes, car ils participent assurément à la construction d'un climat de classe positif, et donc d'un sentiment d'appartenance au groupe classe et au collègue.

Nous avons également constaté qu'il était relativement complexe de mesurer ce sentiment sur une période aussi courte. En effet, notre recherche s'est déroulée en période de rentrée scolaire à raison de deux jours par semaine. Il est donc difficile de rendre compte complètement du climat de classe et des effets que les pratiques de ces enseignantes ont sur le sentiment d'appartenance des élèves. Nous avons toutefois observé certaines pratiques

intéressantes que nous n'avons pas mentionnées dans nos hypothèses, notamment celle du conseil de classe. Ce dernier permet la gestion des conflits et l'amélioration notable du climat de classe et donc la construction du sentiment d'appartenance des élèves à la classe.

Au niveau du sentiment d'appartenance au collège, nous nous interrogeons quant à son importance. Ceci ne ressort que très peu dans nos résultats et ne semble jouer qu'un rôle mineur dans le bien-être de l'élève. Il serait toutefois intéressant de développer davantage cet aspect.

Pour conclure ce mémoire, nous avons choisi d'imaginer les éventuels prolongements que nous pourrions mettre en oeuvre. Tout d'abord, il serait intéressant de poursuivre notre recherche sur un plus grand échantillon afin de pouvoir tirer des conclusions plus générales sur les pratiques liées au sentiment d'appartenance. Une autre possibilité serait de continuer notre travail dans des classes du cycle III, où les élèves d'une même classe ne se trouvent que rarement tous réunis. Il serait également possible de rajouter des éléments entrant en compte dans la construction de ce sentiment en tenant compte, par exemple, du milieu socio-culturel des élèves. Les possibilités sont nombreuses et nous poussent à nous questionner plus profondément sur ce sujet.

7 Références bibliographiques

- AEFO, Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. (2007). *A l'écoute de chaque élève : grâce à la différenciation pédagogique*. Ontario : Ministère de l'éducation. Consulté le 10 janvier 2016 dans :
http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/a_ecoutepartie1.pdf
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Amendola, C. (2016). *Module BP61SPE Didactique des apprentissages fondamentaux*. Lausanne : HEP Vaud.
- Astor, R. A., Benbenishty, R. & Estrada, J. N. (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools : The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. *American Educational Research Association*, 46 (2), 423-461.
- Baranger, P. (1999). *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire*. Nancy : Editions universitaires de Lorraine. Consulté le 10 janvier 2016 dans :
http://matthieupointreau.free.fr/IMG/pdf/lexique_notions_cles_importantes.pdf
- Bergeron, L., Leclerc, M. & Rousseau, N. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et francophonie*, 39 (2), 87-104. Consulté le 14 avril 2016 dans :
http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087_BERGERON.pdf
- Bonvin, P. (2014). *Module BP33PSI Pédagogie spécialisée et scolarisation des enfants ayant des besoins particuliers*. Lausanne : HEP Vaud.
- Caillois, R. (1958). *Les Jeux et les Hommes*. Paris : Gallimard.
- CANOPE, Réseau de création et d'accompagnement pédagogique. (2013). *Agir en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves*. Consulté le 28 janvier 2016 dans :
<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/agir-en-faveur-de-lengagement-et-de-la-motivation-des-eleves.html>
- Calin, D. (1999). *Construction identitaire et sentiment d'appartenance*. Consulté le 20 avril 2016 dans :
<http://dcalin.fr/textes/identite.html>
- Champy, P. & Etévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- Château, J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Paris : Scarabée.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate :

- Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1). 180-213.
- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 82-84.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. Consulté le 29 janvier 2016 dans le site web du Café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>
- De Graeve, S. (2006). *Apprendre par les jeux*. Bruxelles : De Boeck.
- Dortier, J.-F. (1993). La formation du symbole chez l'enfant (Jean Piaget, 1945). *Sciences Humaines*, 28, 36-37.
- Druart, D. & Waelput, M. (2005). *Coopérer pour prévenir la violence. Jeux et activités d'apprentissage pour les enfants de 2½ à 12 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Duclos, G. & Laporte, D. (1995). *Du côté des enfants, Volume III*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Dumas, C. (2009). *Construire des rituels à la maternelle*. Paris : Retz.
- Dupriez, V. (2011). Préface. In L. Albarello, *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche* (pp. 7-9). Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M., Mons, N. & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue scolaire de pédagogie*, 164, 37-54.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gioux, A. M. (2001). *Première école, premiers enjeux*. Paris : Hachette éducation.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 2 (27), 285-306.
- Kiervel, Y. (2014). *La différenciation pédagogique*. Consulté le 11 janvier 2016 dans : <https://ecolededemain.wordpress.com/2014/11/14/la-differenciation-pedagogique>

- Langlois, M., Laberge, S. & Dusseault, M. (2011). *La construction du sentiment d'appartenance à un programme de basketball parascolaire chez des étudiants à risque de décrochage scolaire*. Consulté le 4 avril 2016 dans :
http://www.cremis.ca/sites/default/files/pdf/dossier_bdmb_sentiment_appartenance_synt_hese_langlois.pdf
- Leca, R. & Billard, M. (2005). *L'enseignement des activités physiques, sportives et artistiques*. Paris : Ellipses.
- Lontie, M. (Janvier 2012). *Jouer c'est sérieux. Les enjeux des jeux de coopération*. Consulté le 6 janvier 2016 dans le site web de l'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique :
<http://www.ufapec.be/nos-analyses/0112-jeux-cooperation.html>
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris : Actions sociales / Confrontations.
- Maisonneuve, J. (1998). *Les rituels*. Paris : PUF.
- Marchive, A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 142(1), 21-32.
- Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique. Repères pour l'éthique de l'enseignement*. Lyon : Chronique Sociale.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1999). Préface. In C. Staquet, *Accueillir les élèves : une rentrée réussie et positive* (p. 9). Lyon : Chronique sociale.
- Meirieu, P. (2006). Préface. In G. Fotinos, *Le climat des écoles primaires* (pp. 3-5). Paris : MGEN.
- Meirieu, P. (2015). *Des rituels, oui... mais lesquels ?* L'expresso. Consulté le 29 janvier 2016 dans le site web du Café pédagogique :
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990197013615.aspx>
- Morissette, R., (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : PUF.
- Pasche, D. (2014). *Module BP22GES Gestion de classe*. Lausanne : HEP Vaud.

- Perrenoud, P. (1992). *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes*. Consulté le 7 mars 2016 dans le site web de la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Rebetez, F. & Amendola, C. (2012). Jeux coopératifs: un espace créatif pour vivre la rencontre. *Prismes Revue pédagogique HEP Vaud*, 17, 40-41.
- Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale – Tome 1, l'action sociale*. Québec : Hurtubise.
- Sautot, J.-P. (2006). *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- Tardif, N. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, 134, 21-24. Consulté le 17 janvier 2016 dans :
http://w3.uqo.ca/moreau/documents/vp134_21-24.pdf
- Torreborre, C. (2013). *Rôle, sens et fonctions des rituels scolaires en classe de maternelle*. Mémoire de Master en Sciences de l'éducation, Université de Villeneuve d'Ascq.
- Trémintin, J. (10 avril 2005). L'entretien avec l'enfant. *Lien social*. Consulté le 14 avril 2016 dans :
<http://www.lien-social.com/l-entretien-avec-l-enfant>
- Université de Paix. (2009). *Jeux coopératifs pour bâtir la paix* (2^e éd.). Lyon : Chronique Sociale.
- Vygotski, L., Piaget, J. & Sève, L. (2013). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

8 Annexes

8.1 Grille d'observation

Éléments à observer

Type d'activité : jeu (type de jeu), atelier, fiche, discussion collective

Nombres d'élèves observés si activité en groupe ou ateliers

Formes de travail : collectif, individuel, groupes

Durée de l'activité

Moment de la journée

Routines et rituels observés et fréquence de ces derniers (éléments qui reviennent de manière récurrente durant les activités)

Nombre d'élèves prenant la parole durant l'activité

Place de l'enseignante dans l'activité : beaucoup d'interventions, quelques interventions, peu d'interventions

Collaboration entre les élèves

Pratiques de différenciation

8.2 Canevas d'entretien avec les enseignantes

Rappel de la recherche :

Dans le cadre de notre mémoire professionnel à la HEP, nous effectuons une recherche portant sur la construction du sentiment d'appartenance des élèves durant la période de la rentrée scolaire. Notre recherche durera environ une année. Nous garantissons que l'anonymat de tous les participants sera gardé. Les entretiens seront enregistrés puis retranscrits.

Fiche contextuelle :

Age :

Sexe :

Degré d'enseignement :

Fonction au sein de l'établissement :

Nombre d'années d'enseignement en général et dans ce degré :

Temps plein ou partiel dans la classe :

Année d'obtention du diplôme :

Questions en lien avec la problématique : « Quelles pratiques l'enseignant(e) met-il (elle) en place à la rentrée scolaire pour favoriser le sentiment d'appartenance des élèves dans le groupe classe et au collègue ? »

Questions	Mots-clés
<p>Introduction</p> <p>1. Pour vous qu'est-ce que le sentiment d'appartenance et quelle importance a-t-il au sein d'une classe ? et d'un collège ?</p> <p>2. Quelles sont les pratiques que vous mettez en place à la rentrée scolaire pour favoriser l'intégration de vos élèves dans le groupe classe et dans le collège ?</p> <p>3. Dans ce que vous m'avez dit, pourriez-vous choisir les 3 pratiques les plus importantes à vos yeux ? Pourquoi avoir choisi celles-ci ?</p>	Hypothèse centrale
<p>B. Plan didactique</p> <p>1. Quelle est votre définition de la différenciation ?</p> <p>2. Quels en sont ses effets selon vous sur le groupe et l'intégration de chaque élève ?</p> <p>3. La pratiquez-vous dans votre classe à la rentrée ? (Oui, non) Pourquoi ?</p>	Hypothèse secondaire Plan didactique, différenciation
<p>Plan social</p> <p>1. Quelles activités utilisez-vous afin de favoriser les interactions positives entre les élèves ?</p> <p>2. Proposez-vous des jeux en classe ? Pourquoi ?</p> <p>3. Quels types de jeux proposez-vous à vos élèves ? Dans quel(s) but(s) ?</p> <p>4. Les proposez-vous à un moment précis de la journée ou de l'année ? (Oui, non) Pourquoi ?</p>	Hypothèse secondaire Plan social, jeu, jeu coopératif
<p>D. Plan pédagogique</p> <p>1. Quelle est votre définition de rituel ?</p> <p>2. En mettez-vous en place à la rentrée ? (Oui, non) Quels types de rituels ?</p> <p>3. Dans quel(s) but(s) ?</p> <p>4. Ces derniers évoluent-ils au cours de l'année ?</p> <p>5. Quelle place accordez-vous à la relation que vous entretenez avec</p>	Hypothèse secondaire Plan pédagogique, rituels, sentiment d'appartenance

vos élèves ?	
E. Difficultés 1. Avez-vous déjà été confrontée à un élève présentant des difficultés à s'intégrer au sein de la classe ? 2. Qu'avez-vous mis en place afin d'y remédier ?	Difficultés intégration et pratiques mises en place
F. Clôture Quelque chose à rajouter ? Remerciements	

8.3 Canevas d'entretien individuel avec élèves

Notre recherche porte sur la construction du sentiment d'appartenance des élèves durant la période de la rentrée scolaire. Nous allons effectuer notre recherche sur environ une année. Nous garantissons que l'anonymat de tous les participants sera gardé. Les entretiens menés seront enregistrés puis retranscrits.

Fiche contextuelle :

Age :

Sexe :

Etablissement scolaire :

Degré :

- Première année du cycle dans cette classe
- Deuxième année du cycle dans cette classe

- Connaît tous les élèves de la classe
- Connaît une majorité des élèves de la classe
- Connaît quelques élèves de la classe
- Ne connaît aucun élève de la classe

Introduction

Tu viens de (re)commencer l'école et je suis intéressée à savoir comment cela se passe pour les élèves qui commencent dans une classe. Je vais prendre un moment avec toi pour en discuter et te poser quelques questions. Il n'y a pas de réponses justes ou fausses ; ce qui m'intéresse c'est de comprendre comment tu as vécu, ce que nous avons fait ensemble et ce que tu penses de ces premières semaines dans cette classe. As-tu des questions avant que l'on commence ?

Questionnaire :

Dans nos questionnaires nous utiliserons des cartes émotions afin de faciliter l'expression de leurs émotions.

Questions	Mots-clés
A. Questions générales 1. Peux-tu me raconter ce que tu penses de ta rentrée dans cette classe ? 2. Est-ce que tu te sens bien dans cette classe ? Pourquoi ? 3. Peux-tu me raconter le moment que tu as préféré jusqu'à maintenant ? Pourquoi as-tu choisi celui-ci ? 4. Peux-tu me raconter le moment que tu as le moins aimé jusqu'à maintenant ? Pourquoi as-tu choisi celui-ci ?	Avis général sur la rentrée scolaire : sentiment de bien-être, préférences
B. Questions (plan didactique) 1. Te souviens-tu de...? (rappel de l'activité) 2. Comment t'es-tu senti pendant cette activité ? (utilisation des	Rappel de l'activité

<p>cartes émotions) Pourquoi as-tu choisi cette carte ?</p> <p>3. Est-ce que tu apprécies ce type d'activité ? Pourquoi ?</p> <p>4. As-tu aimé participer / prendre la parole pendant cette activité ? Pourquoi ?</p> <p>5. Est-ce que tu penses que cette activité t'a aidé à mieux connaître tes camarades ? Pourquoi ?</p> <p>6. T'es-tu senti traité de la même manière que tes camarades ? Pourquoi ?</p> <p>7. Qu'est-ce que tu retiens de cette activité ?</p> <p>8. Est-ce que cela t'aide à te sentir bien dans la classe ? Pourquoi ?</p>	<p>Sentiment</p> <p>Participation</p> <p>Relations</p> <p>Elève-groupe</p> <p>Différenciation et intégration</p>
<p>C. Questions (plan social)</p> <p>1. Te souviens-tu de...? (rappel de l'activité)</p> <p>2. Comment t'es-tu senti pendant cette activité ? (utilisation des cartes émotions) Pourquoi as-tu choisi cette carte ?</p> <p>3. Est-ce que tu apprécies ce type d'activité ? Pourquoi ?</p> <p>4. As-tu aimé participer / prendre la parole pendant cette activité ? Pourquoi ?</p> <p>5. Est-ce que tu penses que cette activité t'a aidé à mieux connaître tes camarades ? Pourquoi ?</p> <p>6. T'es-tu senti traité de la même manière que tes camarades ? Pourquoi ?</p> <p>7. Qu'est-ce que tu retiens de cette activité ?</p> <p>8. Est-ce que cela t'aide à te sentir bien dans la classe ? Pourquoi ?</p>	<p>...</p> <p>Jeu et intégration</p>
<p>D. Questions (plan pédagogique)</p> <p>1. Te souviens-tu de...? (rappel de l'activité)</p> <p>2. Comment t'es-tu senti pendant cette activité ? (utilisation des cartes émotions) Pourquoi as-tu choisi cette carte ?</p> <p>3. Est-ce que tu apprécies ce type d'activité ? Pourquoi ?</p> <p>4. As-tu aimé participer / prendre la parole pendant cette activité ? Pourquoi ?</p> <p>5. Est-ce que tu penses que cette activité t'a aidé à mieux connaître tes camarades ? Pourquoi ?</p> <p>6. T'es-tu senti traité de la même manière que tes camarades ? Pourquoi ?</p> <p>7. Qu'est-ce que tu retiens de cette activité ?</p> <p>8. Est-ce que cela t'aide à te sentir bien dans la classe ? Pourquoi ?</p>	<p>Rituel du matin et intégration</p>
<p>E. Clôture</p> <p>1. Est-ce que tu voudrais dire encore quelque chose sur ces premières semaines ? Par exemple, quelque chose qui t'a plu ou quelque chose que tu n'as pas aimé ?</p> <p>Je te remercie beaucoup pour tes réponses !</p>	

8.4 Cartes d'émotions

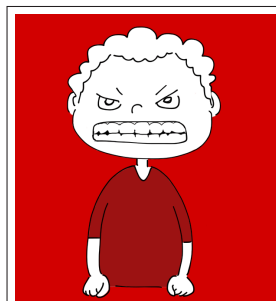
Source : <http://bougribouillons.fr/cartes-des-emotions/>



gêné



content



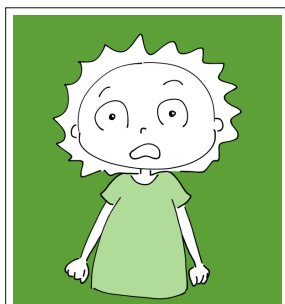
en colère



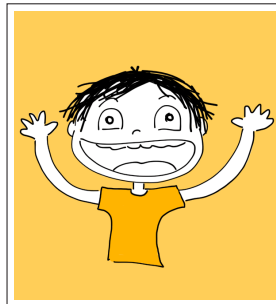
inquiet



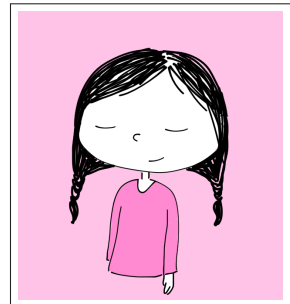
déçu



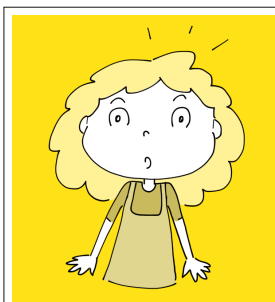
effrayé



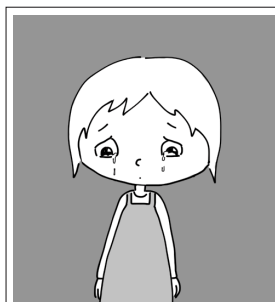
joyeux



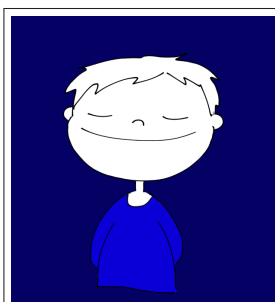
rassuré



surpris



triste



fier



veccé

8.5 Retranscription entretien élève 1 (4H)

Chercheuse : Alors, on s'intéresse à la rentrée scolaire, on aimerait savoir comment les premières semaines d'école se passent pour les élèves. Il n'y pas de réponses justes ou fausses, ce qui nous intéresse c'est de savoir comment tu as vécu ces premières semaines d'école. Est-ce que tu as des questions avant que l'on commence ?

Elève : Non.

C : Alors, peux-tu me raconter ce que tu penses de ta rentrée dans cette classe ?

E : Ben je suis content d'être en quatrième, pis je suis content aussi que mes amis de première (liste de noms)...

C : Que vous soyez toujours ensemble ?

E : Oui.

C : Et puis les nouveaux élèves tu en as pensé quoi ?

E : Ils étaient bien mais il y en a des, c'est pas trop mes meilleurs amis.

C : Mais il me semble qu'il y a des garçons avec qui tu joues souvent non ?

E : Ouais.

C : Et est-ce que tu te sens bien dans cette classe ?

E : Oui.

C : Est-ce que tu arrives à dire pourquoi ?

E : Parce que personne m'embête, un petit peu (prénom d'élève) mais un petit peu. Et pis on fait beaucoup de bricolages, pis j'aime bien.

C : Ok, super. Est-ce qu'il y a un moment que tu as préféré jusqu'à maintenant ?

E : La piscine et la gym.

C : D'accord, et est-ce qu'il y a un moment que tu as moins aimé ?

E : (long silence) non.

C : Il n'y en a pas, c'est merveilleux ! Alors maintenant je vais te poser des questions un peu plus précises par rapport à certaines activités. Par exemple, le compte des jours. Comment tu te sens en général pendant cette activité ?

E : Ben j'aime pas trop, mais...

C : Pourquoi ?

E : Je sais pas, j'aime pas trop la fiche qu'on doit faire.

C : Mais est-ce que tu aimes participer quand c'est toi l'élève privilège par exemple ou lever la main pour répondre aux questions ?

E : Oui.

C : Est-ce que tu penses que cette activité t'aides à mieux connaître tes camarades ?

E : Pas trop. Surtout la colonne ça m'a aidé à connaître des camarades.

C : Ha oui ? C'est intéressant, je n'avais pas pensé à ça. Est-ce que c'est une activité qui t'aide à te sentir bien dans la classe, dans la vie de tous les jours ?

E : Pas forcément.

C : Ok, alors la deuxième activité c'est le rituel du matin quand vous arrivez dans la classe. Comment tu te sens pendant cette activité ?

E : Moi j'aime bien.

C : Tu arrives à dire pourquoi ?

E : Parce que (silence) des fois on peut parler mais pas trop fort. Pis on peut faire des exercices que j'aime bien.

C : Le fait de pouvoir travailler tout seul un petit moment et de pouvoir avancer à ton rythme, ça ça te plaît ?

E : mmh (acquiescement)

C : Ok, et du coup cette activité t'aide à mieux connaître tes camarades ?

E : Ouais.

C : Des fois je vois que vous profitez aussi pour vous entraider hein ?

E : Oui.

C : Est-ce que tu dirais que c'est une activité qui t'aide à te sentir bien dans la classe ?

E : Oui.

C : L'année prochaine, ça te plairait d'avoir des petits moments comme ça le matin ?
E : mmh
C : Ensuite... alors on a joué à la « pêche aux prénoms » à plusieurs reprises. Comment tu t'es senti pendant ce jeu ?
E : Bien, sauf que j'aime pas trop quand c'est un peu long et on peut pas s'appuyer.
C : D'accord, mais à part ça tu aimes bien faire ce jeu ?
E : Oui.
C : Tu as aimé participer ou tu préfères regarder les autres ?
E : Participer.
C : Ok. Heu, est-ce que tu penses que cette activité t'a aidé à mieux connaître tes camarades ?
E : Oui, les prénoms surtout.
C : D'accord et est-ce que tu t'es senti traité de la même manière que les autres ou est-ce que tu te disais « c'est pas juste, moi je peux jamais passer.. » ?
E : Oui, pas comme (prénom d'élève) (rire)
C : Est-ce que ça t'a aidé à te sentir bien dans la classe ?
E : Oui.
C : Ok, alors la dernière activité c'est le dé en mousse, tu t'en souviens ?
E : Oui on devait tirer le dé et pis si ça nous mettait « sport » on doit dire quel sport on aime.
C : Voilà, exactement. Comment tu t'es senti pendant cette activité ?
E : Bien, moi j'aime bien ce jeu.
C : Pourquoi, tu arrives à dire ?
E : mmmh (n'arrive pas à répondre)
C : Alors peut-être que les autres questions vont t'aider à répondre à celle-là. Est-ce que tu as aimé participer ?
E : mmh (acquiescement)
C : Et tu as aussi aimé écouter les autres ?
E : Oui j'écoutais les autres.
C : Est-ce que tu penses que ça t'a aidé à mieux connaître tes camarades ?
E : Oui.
C : Ok, est-ce que c'est une activité que tu aurais envie de refaire ?
E : Oui.
C : Ok alors on arrive au bout. Est-ce que tu aurais envie de dire quelque chose ? ce que tu as envie sur ces premières semaines d'école, quelque chose qui t'a plu dont on aurait pas parlé, quelque chose que tu n'a pas aimé.
E : Non.
C : Ok, merci beaucoup !

8.6 Retranscription entretien élève 2 (4H)

Chercheuse : Alors, on s'intéresse à la rentrée scolaire, on aimerait savoir comment les premières semaines d'école se passent pour les élèves. Il n'y pas de réponses justes ou fausses, ce qui nous intéresse c'est de savoir comment tu as vécu ces premières semaines d'école. Est-ce que tu as des questions avant que l'on commence ?

Elève : Non.

C : Alors déjà au début de l'année est-ce que tu connaissais tous les élèves de la classe ?

E : Oui.

C : Oui ? Et puis les 3P, tu les connaissais aussi ?

E : Non.

C : Haa, donc pas tous. Que les 4P ?

E : Oui parce que j'étais avec eux en 3P.

C : Alors est-ce que tu peux me raconter un petit peu ce que tu as pensé de la rentrée scolaire, de ces premières semaines d'école ?

E : Bien.

C : Tu arrives à me dire d'autres choses ou seulement que c'était bien ? Je te mets ici des cartes avec des émotions qui peuvent t'aider à répondre à certaines questions. Il y a : surpris, triste, fier, vexé, en colère, inquiet, joyeux, rassuré, gêné, content, déçu et effrayé. Ok, donc cette rentrée c'est bien passée pour toi. Et est-ce qu'à l'heure actuelle tu te sens bien dans cette classe ?

E : Oui.

C Est-ce que tu arrives à dire pourquoi ?

E : On peut jouer avec des enfants,

C : Ok, tu t'es fait des copains ?

E : Oui. Et on peut savoir beaucoup de trucs.

C : Tu apprends beaucoup de choses ?

E : Oui. (long silence) On apprend à lire.

C : Et tout ça fait que tu te sens bien ?

E : Oui.

C : Est-ce qu'il y a un moment que tu as préféré jusqu'à maintenant ?

E : Mmmh (acquiescement) c'est de jouer avec des copains.

C : Tu arrives à dire pourquoi c'est ce que tu aimes le plus ?

E : (long silence)

C : Tu n'arrives pas, c'est pas grave. Et-ce que tu peux me raconter le moment que tu as le moins aimé jusqu'à maintenant ? S'il y en a un.

E : Non.

C : Tu as tout aimé ?

E : (acquiescement de la tête)

C : C'est merveilleux ! Maintenant on va parler de quelques moments en particulier, par exemple l'activité du matin quand on fait le compte des jours, comment tu te sens durant cette activité ?

E : Content.

C : Pourquoi ?

E : Parce qu'on fait des allumettes, et il y a tout le temps des autres numéros, on peut apprendre des numéros.

C : Ok, alors tu aimes bien ce type d'activité ?

E : Oui.

C : Est-ce que tu penses que cette activité t'a aidé à mieux connaître tes camarades ?

E : Oui.

C : Pourquoi ?

E : Des fois quand je comprends pas ils me disent

C : Ha, ils t'expliquent quand tu ne comprend pas quelque chose ?

E : Oui.

C : Ok, super. Et est-ce quand on fait cette activité tu te sens traité de la même manière que tes camarades ?

E : Oui.

C : D'accord. Ensuite, il y a le petit rituel qu'on fait tous les matins : quand vous arrivez dans la classe vous regardez au tableau vert et vous savez ce que vous devez faire. Alors je vais te poser un peu les mêmes questions par rapport à ce moment. Comment tu te sens pendant ce moment ?

E: Bien, je comprends tout. Et si je comprends pas je viens dire à la maîtresse. Et quand on m'explique, je comprends vite et je fais.

C : D'accord, et est-ce que tu aimes bien ce type d'activités ?

E: Oui, parce que après ça m'aide à dessiner bien, le cahier jaune là.

C: Ok, est-ce tu aimes participer pendant cette activité ?

E: Mmmh, oui.

C : Et est-ce que tu penses que ce moment t'aide à mieux connaître tes camarades ?

E: Oui.

C : Pourquoi ?

E: (silence)

C : Ha je suis embêtante avec mes « pourquoi » hein ?

E: (rire)

C : Parce que vous vous entraidez ? Tu demandes à tes voisins des fois quand tu comprends pas quelque chose ?

E: Oui.

C : D'accord. Et qu'est ce que tu retiendras de cette activité ?

E: (silence)

C : Est-ce que ça t'aide à te sentir bien dans la classe, d'avoir ce petit moment tous les matins ?

E: Oui. Même quand vous dites de ranger, moi je veux continuer.

C : D'accord. Alors ensuite, on a fait un jeu qui s'appelle « la pêche aux prénoms » avec Sabine, tu te rappelles ?

E : Ha oui.

C : Comment tu t'es senti pendant ce jeu ? Tu peux t'aider des cartes émotions.

E: (montre la carte content)

C : Tu étais content ?

E : Oui.

C: Pourquoi ?

E: Parce qu'on joue avec tout le monde, on jouait bien.

C : Ok donc tu aimes bien ce type de jeux ?

E: Mmh (acquiescement)

C : Alors tu as aimé participer ?

E: Oui.

C: Est-ce que tu t'es senti traité de la même manière que tes camarades ?

E: Oui.

C : D'accord. Est-ce que ça t'a aidé à te sentir bien dans la classe, à te sentir intégré ?

E : Oui.

C : Ok, alors le dernier jeu dont on va parler c'est le jeu du dé. Tu t'en souviens ? Il y avait films, dessert, sport...

E: Ha oui on lance le dé et pis on doit dire j'aime, j'aime pas.

C : Alors comment tu t'es senti pendant ce jeu ?

E : Là je suis senti trop trop bien. J'ai lancé chaque fois films ou animaux.

C : Mmh, tu es tombé à chaque fois sur la même chose ?

E: Oui, et pis c'était trop bien !

C: Ok, super. Est-ce que tu aimes bien ce genre d'activité ?

E : Oui.

C : Pourquoi ?

E: Parce que tout le temps je jouais à ça. En fait chez moi j'ai un petit dé, je joue tout le temps à ça.

C : D'accord, du coup ça t'a aidé à te sentir bien ?

E: Oui.

C : Et est-ce que tu as aimé participer ou plutôt écouter les autres ?
E: Quand moi j'ai joué, j'ai aimé trop bien.
C : Est-ce que cette activité t'a aidé à mieux connaître tes camarades ?
E: Mmh (acquiescement).
C : Pourquoi ?
E: (silence)
C : Toi quand tu lances le dé, tu dis ce que tu aimes et ce que tu n'aimes pas...
E : Oui
C : Donc c'est la même chose avec tes camarades et tu apprends des choses sur eux. Par exemple, ha tiens lui il aime le foot, comme moi ! Tu peux apprendre des choses que tu savais pas.
E: Ha oui.
C: Et est-ce que tu t'es senti traité de la même manière que tes camarades ?
E: Oui.
C : D'accord, est-ce que ça t'a aidé à te sentir bien dans la classe ?
E: Heu oui !
C : Ok, super. Et ce que tu voudrais dire quelque chose sur ces premières semaines ?
E: Oui.
C : Oui, qu'est que tu as envie de me dire ?
E: J'ai aimé tout, j'ai aimé les bricolages, j'ai aimé de faire la cuisine et j'ai aimé aussi de faire la gym. Et aussi la cour heu, la cour de l'école.
C: La course d'école ?
E: Oui, parce que on avait ramassé des feuilles et tous les jeux c'était trop cool, les chevaux.
C : Les chevaux ok. Et est-ce qu'il y a quelque chose que tu n'as pas aimé ?
E: Heu non, j'ai tout aimé.
C : Bon, c'est super, tant mieux ! Merci beaucoup pour tes réponses !

8.7 Retranscription entretien élève 3 (3H)

Chercheuse : Alors, tu viens de recommencer l'école et je suis intéressée de savoir comment ça se passe pour les élèves qui commencent dans une nouvelle classe. Je vais prendre un moment avec toi pour en discuter, te poser quelques questions. Il n'y pas de réponses justes ou fausses, ce qui m'intéresse c'est de comprendre comment tu as vécu ce qu'on a fait ensemble, c'est de savoir comment tu as vécu ces premières semaines d'école. Est-ce que tu as déjà des questions ? Avant qu'on commence ?

Elève : Non.

C : Pas de questions. Alors est-ce que tu peux me dire ce que tu penses de ta rentrée dans cette classe ?

E : Ben c'était pas très compliqué de recommencer parce qu'avant j'étais un peu habitué, parce qu'avant je faisais des travaux un peu plus compliqués que les autres vu que j'étais déjà bien en avance.

C : D'accord. Mais au tout début quand tu es arrivé dans la classe, est-ce que tu t'es senti bien ou pas ? Par rapport aux autres, à la maîtresse, à l'organisation de la classe.. ?

E : Oui, bien.

C : Tu t'es tout de suite senti bien ?

E : Au début j'étais pas très rassuré mais maintenant je suis mieux rassuré.

C : Tu arrives à dire pendant combien de temps tu n'étais pas très rassuré ? C'était juste le premier jour ou la première semaine.. ?

E : C'était le premier jour plutôt.

C : Ok. Est-ce qu'il y a un moment que tu as préféré ?

E : (silence)

C : Il n'y a rien qui te vient en tête ?

E : Non pas vraiment.

C : Ok, et est-ce qu'il y a un moment que tu as moins aimé ?

E : Non.

C : D'accord, alors on va passer à des questions un peu plus précises. Depuis le début de l'année, tous les matins on fait le compte des jours.

E : Oui.

C : Comment tu te sens pendant cette activité ?

E : Bien.

C : Tu arrives à dire pourquoi ? Tu peux t'aider des cartes.

E : (silence) heu j'étais surpris qu'on devait faire ça.

C : Pourquoi surpris ? Parce que tu n'avais jamais fait ça avant ?

E : Ouais j'avais jamais fait alors j'étais un peu surpris.

C : Et est-ce que petit à petit c'est devenu rassurant pour toi ?

E : Oui c'est devenu de plus en plus rassurant.

C : D'accord. Et est-ce que tu aimes bien faire cette activité ?

E : Oui.

C : Pourquoi ?

E : Ca me gêne pas, mais c'est pas ce que je préfère.

C : Ok. Est-ce que tu aimes quand même participer et prendre la parole ?

E : Oui, j'aime bien.

C : Tu arrives à dire pourquoi ?

E : Parce que des fois on arrive pas à être devant, parce que il y a toujours quelqu'un qui vient devant.

C : Ha oui, c'est chacun son tour.

E : Ouais c'est un peu compliqué.

C : Est-ce que tu te sens quand même traité de la même manière que les autres pendant cette activité ?

E : Oui.

C : Ok. Et ce que cette activité quotidienne t'aide à te sentir bien dans la classe ?

E : Ouais, ça change rien.

C : Ok. Alors ensuite on va parler du petit moment du matin quand vous arrivez dans la classe, que vous regardez au tableau vert et que vous vous mettez au travail seuls. Alors comment tu te sens pendant ce moment ? Tu peux t'aider des cartes.

E : (silence, regarde les cartes)

C : Tu ne sais pas laquelle choisir ?

E : Ouais.

C : Tu te sens plutôt bien ou mal ?

E : Bien.

C : Tu aimes bien ce moment ?

E : Oui.

C : Pourquoi ?

E : (silence)

C : Tu n'arrives pas à dire pourquoi ?

E : Non, rien de spécial.

C : Ok. Est-ce que tu penses que cette activité t'a aidé à mieux connaître tes camarades ?

E : Non.

C : Ok. Et qu'est ce que tu retiendrais de cette activité ?

E : D'avoir fait plein de dossiers, de fourres, de fiches.

C : D'accord. Est-ce que ça t'aide à te sentir bien dans la classe d'avoir ce petit moment tous les matins ?

E : Oui.

C : Ok, maintenant on va parler du jeu qu'on a fait avec Sabine « la pêche aux prénoms ». Tu t'en souviens ?

E : Ouais.

C : Alors comment tu t'es senti pendant le jeu ?

E : J'étais pas très mal.

C : Tu n'as pas trop aimé ?

E : Ouais, ça va.

C : Est-ce que tu aimes bien ce type d'activité ?

E : C'est pas ce que je préfère.

C : Est-ce que tu as quand même aimé participer ?

E : Oui.

C : Est-ce que tu penses que ce jeu t'a aidé à mieux connaître tes camarades.

E : Mmh, oui, c'était pour apprendre les prénoms.

C : Exactement. Est-ce que ça t'a aidé à te sentir bien dans la classe ?

E : Ouais.

C : Ok, alors, ensuite, on a fait un jeu avec un gros dé en mousse ; je sais pas si tu te souviens.

E : Oui.

C : Il y a une face avec films, une autre avec dessert, etc., et vous deviez lancer le dé et dire « j'aime, j'aime pas ».

E : Oui.

C : Alors comment tu t'es senti pendant ce jeu ?

E : Bien.

C : Est-ce que tu as apprécié cette activité ?

E : C'était bien.

C : Et est-ce que tu penses que cette activité t'a aidé à mieux connaître tes camarades ?

E : Oui, parce que les autres ils apprennent ce qu'on aime, ce qu'on aime pas.

C : D'accord, et tu as aimé participer ?

E : Oui.

E : Ca t'a aidé à te sentir bien dans la classe ?

E : Oui.

C : Super. Est-ce que tu aimerais dire encore quelque chose sur ces premières semaines d'école ? Quelque chose que tu as aimé ou pas aimé ?

E : Non, c'est bon.

C : Ok super. Alors merci beaucoup pour tes réponses !

8.8 Retranscription entretien praticienne formatrice 3-4H

Chercheuse: Alors, première question : pour vous qu'est ce que le sentiment d'appartenance et quelle importance a-t-il au sein d'une classe ?

Enseignante : Heu de se sentir admis par les autres, de se sentir appréciée, d'avoir plein d'amis. Avoir envie de venir parce qu'on est de quelque part.

C : Mmh, et par rapport au collège, plus largement ? Est-ce qu'il existe aussi une forme d'appartenance ?

E : Oui, de savoir que c'est son collège, de s'y sentir bien, c'est un endroit, un peu de paix qui leur appartient aussi. Etre chez eux, qu'ils passent le seuil de la porte et qu'ils se sentent chez eux, c'est important.

C : Ok, alors deuxième question : quelles sont les pratiques que vous mettez en place à la rentrée scolaire pour favoriser l'intégration de vos élèves dans le groupe classe et dans le collège ?

E : Alors dans le groupe classe on fait des jeux de collaboration pour qu'ils apprennent à se connaître entre eux, heu aussi des jeux pour apprendre à négocier avec l'autre. Hum, ensuite on fait aussi une sortie forêt où on construit des choses ensemble pour qu'ils se connaissent mieux. On fait aussi un découpage dans le collège où on décore toutes les vitres du collège, d'en bas. Pour qu'ils connaissent aussi les autres enseignantes, les autres copains, on mélange les classes. Heu ensuite qu'est ce qu'on a fait ? Ils ont tous une place au vestiaire, aussi qu'on ait tous le même cartable, et puis tous la même abeille un peu différente, mais avec le même rituel. Tous les rituels d'ouverture de classe, je pense que ça aide aussi. Par exemple le bateau, la ruche où chacun fait partie de la classe ruche, avec aussi les responsabilités qu'ils ont pour que la ruche fonctionne et que le bateau avance. On a fait aussi un dessin commun et puis aussi l'apprentissage de faire des jeux par deux, par groupes. Je pense que ça, ça lie aussi beaucoup.

C : Mmh, et parmi tout cela, si tu devais en choisir trois qui sont les plus importants à tes yeux, tu choisirais lesquels ?

E : Alors le bateau, ils entrent vraiment dans la classe, dans le bateau, ça c'est très fort.

C : Est-ce que tu arrives à dire pourquoi ?

E : Parce que c'est une métaphore ce bateau, qu'ils comprennent très bien, pis si on fait pas dans le bon sens, ben on coule. Et puis ils ont pas envie de couler, ils ont envie de rester sur le bateau et puis pouvoir continuer à avancer. Je pense que la métaphore du bateau est très forte et ils la comprennent très bien.

C : Ok, donc ça en fait une.

E : Et je pense aux cartables. Qu'ils aient tous le même, d'ailleurs quand un nouvel élève arrive on voit que c'est pas la même chose, donc il est pas intégré tant qu'il a pas son cartable. C'est un peu un rituel de passage, quand on arrive dans la classe, on fait son cartable.

C : Comme l'agenda d'ailleurs.

E : Oui, ben les fourres de l'agenda typiquement aussi. Et en troisième, les jeux coopératifs, quels qu'ils soient, c'est super important.

C : Ok, parfait. Alors ensuite, sur le plan didactique, quelle serait ta définition de la différenciation ?

E : (silence) Alors, c'est faire le même sujet, tous le même sujet mais à une vitesse différente ou avec une difficulté différente et une quantité différente. Qu'on puisse justement garder cette cohésion de classe. Si on fait tous l'alphabet, on peut aller plus ou moins loin, mais on fait tous un petit moment au moins de ça.

C : Parfait, merci. Heu, quels sont ses effets sur le groupe et l'intégration de chaque élève ? Les effets de la différenciation donc.

E : Alors pour ceux qui ont de la peine, ça leur donne du courage et ils reprennent pied.

C : Mmh.

E : Heu, du coup, même s'ils font un peu différemment des autres, ils peuvent quand même rester dans le groupe classe. Parce qu'en faisant le même sujet en moins grande quantité par exemple, ils restent

quand même comme les autres en faisant une activité comme les autres. Et c'est vrai qu'avec les dossiers de la même couleur, mais au contenu différent, ça leur permet d'être comme les autres. Donc ça c'est aussi une bonne stratégie. Ça leur permet de continuer à naviguer dans le bateau. Et puis aussi pour ceux qui auraient plus d'avance, plus de facilité, c'est le même principe.

C : Oui voilà, ça peut aller dans les deux sens.

E : Ça leur permet de se rendre compte qu'on voit leur difficulté ou leur avance, donc qu'on tient compte de leur différence, mais on tient compte aussi qu'ils ont envie d'être comme les autres malgré tout. Heu ouais, je pense que c'est ça que ça apporte.

C : Mmh tout à fait.

E : Suivant comme c'est présenté, ça peut être une mise à l'écart.

C : Justement, c'était le grand débat aux cours car on nous disait que la différenciation peut amener des pratiques différenciatrices et pis que là ça devient dangereux, parce que ces pratiques creusent plutôt les écarts.

E : Oui et on voit ça souvent. Ou alors il y en a qui, une collègue, moi je vois par rapport à la classe HP, parce que là faut souvent proposer la différenciation et pis il y a des collègues qui refusent catégoriquement en disant : « Mais moi je sais pas faire, de toute façon il veut faire comme les autres, etc. » et d'autres se rendent compte que oui, on peut faire différemment la même chose.

C : Oui, voilà. Mais je pense que c'est pas encore quelque chose qui est clair et ancré chez tout le monde.

E : Non, c'est très difficile de faire bouger ça. Après, l'important c'est de pas oublier qu'on reste la maîtresse de tous. Donc justement avoir cette cohésion ; on reste pour le groupe, on est pas enseignante spécialisée qui vient, qui sort, qui fait un travail très spécifique et individuel. On reste la maîtresse pour le groupe ; donc avec cette idée-là, pour moi c'est plus facile.

C : Mmh d'accord. Et est-ce que dès la rentrée tu la mets en pratique ?

E : Alors ça dépend, oui parce que comme c'est une multi-âge, heu pour certains enfants pour qui la décision a été prise de différencier en juin. Alors ça c'est les programmes adaptés, c'est plus que la différenciation. Les programmes adaptés du coup on les applique dès la rentrée. Après pour la différenciation, je laisse quand même un petit moment pour connaître l'enfant. Mais ça peut aller très vite. Et on le fait presque instinctivement au final.

C : Mmh, tout à fait. Alors passons au plan social. Quelles activités utilises-tu afin de favoriser les interactions positives entre les élèves ?

E : Heu les jeux de collaboration, les travaux de groupes, les jeux de maths qui sont aussi souvent des jeux de collaboration. Oui, ça se recoupe, je réfléchis s'il y a d'autres choses. Alors bon, il y a une chose que tu as pas vue, mais normalement il y a une animation jeux, une dame qui vient jouer une fois par semaine, qui prend chaque fois quatre enfants pour leur apprendre à jouer avec elle. Donc ça c'est un truc vraiment super, c'est un programme que j'avais lancé, c'est « jouer et faire jouer », c'est une bénévoles qui vient, c'est un travail qui est fait avec la ludothèque, et puis on peut louer les jeux, on paie 20 fr. par année et on loue des jeux, pis elle vient avec un jeu qu'elle présente aux enfants.

C : Pis après elle prend des petits groupes ?

E : Voilà, pis une fois par semaine elle prend un groupe de quatre comme ça tout le monde peut jouer. C'est vraiment génial, et ça ça leur apprend à se connaître, à jouer sous le regard d'un adulte qui régule, et ça c'est des interactions très positives, les élèves adorent.

C : Ben justement, la question suivante est : est-ce que tu proposes des jeux en classe ? donc on sait que oui. Et pourquoi tu utilises des jeux ?

E : Pour diversifier, pour rendre plus ludique, c'est une autre façon d'apprendre, pour la collaboration, pour la logique. J'aime bien les jeux de logique, ça développe d'autres stratégies, d'autres compétences. Et puis il y a un côté pratique : je trouve qu'avec les jeux on développe plus de choses qu'avec une fiche.

C : Mmh, du coup tu as déjà plus ou moins répondu à la question suivante qui était : « quels types de jeux proposez-vous ? »

E : Alors ben il y a les puzzles, les jeux logiques, les jeux de construction, de géométrie, de mathématique, de français, de lecture, de connaissance de l'environnement, sur toutes les branches ! Voilà.

C : C'est ça qui est génial avec les jeux : on peut en avoir dans toutes les branches. Alors, dans quel but m'as-tu répondu avant ?

E : Ouais.

C : Heu est-ce qu'en général tu les propose à un moment précis de la journée, ou de l'année, ou pas forcément ?

E : Alors, ben il y a des semaines où je les mets dans le petit moment du matin, des jeux libres ou des jeux de société, ou alors on fait les semaines jeux logiques ou jeux maths. Au début de la journée donc, pour répondre précisément à ta question. Et ça peut être aussi une activité qu'ils peuvent faire quand ils ont tout terminé. Mais pour que tout le monde puisse jouer, il faut les mettre aussi le matin.

C : Mmh, absolument, sinon il y a un risque que se soit toujours les mêmes qui jouent et qui ne jouent pas.

E : Oui.

C : Ensuite, quelle est ta définition du rituel ?

E : Alors le rituel, c'est quelque chose qu'on fait tous les jours ou toutes les semaines qui donne une régularité au travail et un rythme à la classe. Par contre, je déteste les choses qui sont tous les jours la même chose exactement. Donc ça je suis incapable de faire, donc j'ai trouvé des rituels où je peux varier comme je veux. Comme les dossiers, ça reste des rituels, mais selon l'humeur je peux changer, si on prend toute une semaine, les jeux c'est un rituel, mais je peux varier les jeux.

C : Oui, et par exemple quand ils arrivent et qu'ils mettent leur photo dans le bateau, c'est un petit rituel aussi. Bon ça c'est tous les jours la même chose.

E : Voilà, c'est un rituel, mais là c'est même plus moi, j'ai plus besoin de m'investir là-dedans. Dans les rituels où ils font chaque jour exactement la même chose, j'ai pas besoin de m'investir, ça me va très bien. A la fin de la semaine, donner les gommettes c'est aussi un rituel. Et puis le compte des jours, ça c'est génial et ça change chaque jour puisqu'il y a un jour de plus à chaque fois. Non là c'est un peu répétitif, mais ça leur permet d'apprendre à compter aussi les dizaines et ça c'est vraiment super. Et puis il y a aussi, oui il y en a plein au fond. Heu l'élève privilège, c'est des petites choses qui permettent de réguler la classe et puis que ça fonctionne beaucoup plus facilement.

C : Ouais. Heu est-ce qu'à la rentrée tu en mets en place ? Si oui, quels types de rituels ?

E : Alors en général je les mets tous en place.

C : Oui, voilà, et après ça reste durant l'année ?

E : Oui. Et ceux auxquels on a pas pensé à la rentrée, qu'on a pas mis en place dès la rentrée et ben heu après on oublie on le fait pas.

C : Ça sera pour l'année d'après !

E : Oui, voilà.

C : Dans quel but, tu m'as déjà à peu près répondu : pour réguler la journée, etc.

E : Oui et pis dans le but que quand ils arrivent en classe, ben j'ai plus du tout de problèmes de chahut, ils savent quoi faire. Pour l'organisation, les rituels c'est...

C : Ça aide beaucoup, c'est sûr. Est-ce qu'ils évoluent au cours de l'année ?

E : Non, ceux-là non.

C : Quelle place accordes-tu à la relation que tu entretiens avec tes élèves ?

E : Quelle place, heu... alors moi je suis pas du tout fusionnelle, donc quand ils sont vers moi je suis très attentive, à l'écoute. Pis quand ils sont plus vers moi où quand ils sont plus dans ma classe et ben voilà ils sont plus dans ma classe. Je fais ce que je peux sur le moment et puis après ben ma foi...

C : Ouais, ça a de l'importance, mais il faut savoir mettre des limites ?

E : Voilà, il faut savoir mettre des limites. Bon je parle comme ça maintenant, mais au début c'était pas comme ça du tout. Je pense que ce qu'ils vivent en classe, ils ont le droit de le vivre, et ce qu'ils vivent à la maison, ils le vivent. On peut être à l'écoute mais je suis moins intrusive qu'avant.

C : Ouais, je vois ce que tu veux dire.

E : Et ça va beaucoup mieux parce qu'ils sentent qu'ils ont le droit d'être contents, même s'il y a eu des choses épouvantables à la maison, ils ont le droit d'être contents à l'école. Donc mon regard, il reste plus neutre. Ça leur permet d'avoir des fois des petites soupapes.

C : Voilà, c'est vrai.

E : Je dirais que j'ai une relation qui peut aussi me faciliter ma vie à moi et pour qu'ils soient heureux, eux !

C : Super, merci. Ensuite... est-ce que tu as déjà été confrontée à un élève qui a des difficultés à s'intégrer dans la classe ?

E : Oh sûrement oui.

C : Est-ce que tu te souviens de quelque chose que tu avais mis en place pour essayer de remédier à ça ?

E : Alors clairement, souvent quand ils sont pas intégrés, c'est qu'ils sont critiqués ; donc une chose que je fais, c'est que je n'écoute pas les rapportages. Donc je n'entre même pas en matière, à moins que se soit quelque chose de grave.

C : Oui, bien sûr.

E : Et pis si ça arrive justement qu'on vienne me dire « il a fait ci, il a fait ça » je dis « maintenant stop, vous le prenez comme il est », en valorisant cet enfant sur d'autres choses où il est capable de faire bien. Des fois, c'est dur de trouver, mais on trouve quand même toujours. Le revaloriser par rapport aux autres, je pense que c'est important. Et de le mettre avec des enfants qui sont peut-être plus conciliants au départ pour qu'il puisse gentiment entrer dans le groupe. Et forcer ça dans les jeux en imposant les groupes. On peut aussi demander à un autre élève de le coacher, et ça marche assez bien.

C : Oui, j'imagine, les élèves aiment bien en général quand on leur donne des petites responsabilités.

E : Sans leur donner de pouvoir de supériorité, parce qu'autrement... C'est vrai qu'il faut expliquer, il faut le dire aux autres tout naturellement et éviter qu'il y ait un sentiment d'injustice qui surgisse. Parce que, de toute façon, ils se rendent compte quand il y a des difficultés, donc autant en parler ensemble.

C : Est-ce que tu aurais quelque chose à ajouter par rapport à tout ça ?

E : Il y a une chose qui m'interpelle, qui me frappe toujours : c'est le regard que tu poses, l'idée que tu te fais de l'enfant, ça fait déjà 50% presque de ses capacités, de ce qu'il te montrera et de ce qu'il fait. Et de son attitude. Et ça, moi j'en suis encore chaque fois étonnée.

C : Mmh, c'est un peu cette histoire d'« étiquettes » dont on parle souvent.

E : C'est l'énergie, ouais, tu regardes l'enfant, tu penses à lui d'une certaine façon...

C : Et il va se conditionner.

E : Il se conditionne sans avoir rien dit. Il faut avoir toujours un regard positif malgré tout. C'est hallucinant, ça fait presque peur.

C : Oui parce que, après, on peut culpabiliser, se dire que c'est de notre faute.

E : Voilà, il faut pas culpabiliser, mais il faut savoir que ça a quand même une grande influence et c'est pour ça qu'il faut garder un regard bienveillant. Ça aide beaucoup. C'est aussi une chance qu'ils passent d'une enseignante à l'autre, parce qu'on apporte chacune autres chose.

C : Oui pis effectivement, je pense que c'est quelque chose qui est important, encore plus à la rentrée, parce que c'est là que les élèves te connaissent pas encore et que tu peux mettre les choses en place.

E : Oui.

C : Ben parfait, merci beaucoup !

E : Ça joue pour toi ?

C : Oui oui, c'est tout bon, j'ai tout ce qu'il faut. C'est dans la boîte comme on dit ! (rire)

E : J'espère, parce qu'autrement on recommence... (rire)

8.9 Retranscription entretien élève 4 (7H)

Chercheuse : Je suis intéressée de savoir comment ça se passe pour les élèves qui viennent de commencer dans une classe et puis c'est pour ça que j'aimerais un moment avec toi pour en discuter. Donc j'ai envie de comprendre comment ça s'est passé, c'est ce que j'ai déjà demandé à N. Comment est-ce qu'elle a vécu le fait de commencer la 7^e etc. Donc est-ce que ça te convient ?

Elève : Oui.

C : Est-ce que t'as des questions ?

E : Non pas vraiment.

C : D'accord. Alors est-ce que tu peux me raconter ce que tu penses de ta rentrée jusqu'à maintenant ? ça fait quelques semaines que tu as recommencé l'école, en plus, toi tu ne venais pas d'ici, donc est-ce que tu te sens bien dans cette classe ?

E : Je me sens beaucoup mieux dans cette classe parce qu'avant les garçons se moquaient de mes difficultés en orthographe en France. Parce que les enseignants étaient débordés, ils avaient 30 voire 40 élèves par classe, et ils avaient du mal à les gérer, et il y avait des garçons qui insultaient beaucoup, qui se faisaient passer pour des gros malpolis et en arrivant ici il y a juste un garçon qui avait dit qu'en allemand il avait eu un 6 alors que moi j'avais eu un 5, et puis il y a un autre garçon qui a dit « oui mais c'est normal, elle, elle a des difficultés en orthographe ».

C : D'accord. Et tu t'es sentie comment quand il a dit ça ?

E : Je me suis sentie étonnée, parce qu'en règle générale c'est plutôt les filles qui disent ça dans mon ancienne classe, et puis c'est plutôt les garçons qui leur répondent et qui leur disent qu'on les a pas sonnés.

C : D'accord. Donc du coup tu te sens bien ici par rapport à avant en France. Ici tu te sens mieux que là-bas ?

E : Oui.

C : D'accord. Et puis, si t'arrives à te rappeler ça serait quoi le moment que t'as préféré depuis le début de l'année ?

E : Je crois que c'est les changements de place, quand je suis allée à côté d'E. Parce qu'elle élève les lapins nains, et mon papi il élève des lapins lui. Et elle son lapin préféré il est mort cette année je crois, et moi le mien il est mort l'année dernière à cause d'un cancer.

C : D'accord. Du coup ça vous a rapprochées d'avoir ce point en commun ?

E : Oui.

C : Ok. Et puis sinon t'aurais un moment que t'as moins aimé ? Qu'est-ce que t'aurais moins aimé depuis le début de l'année ?

E : Euh....

C : Un moment où tu t'es sentie peut-être moins à l'aise ?

E : Le jour où M. a commencé à parler à S, parce que vu que j'étais entre les deux et qu'en plus j'avais des difficultés à avancer dans mon travail, et ben je me retrouvais déconcentrée.

C : D'accord. Maintenant je vais revenir sur quelques activités qu'on a faites pendant l'année et voir ce que t'en as pensé. Donc est-ce que tu te rappelles du camp ? J'imagine que oui et toi tu t'es sentie comment pendant ce camp ?

E : Bien.

C : D'accord, mais t'étais heureuse ? Tu t'es sentie à l'aise ?

E : Je me suis sentie très à l'aise parce que je fais beaucoup d'équitation, et pour la balade j'étais avec Mme D. et je l'aime bien, et du coup je trouvais ça sympa de pouvoir lui apprendre à contrôler un cheval, et en plus on avait un poney assez impulsif et il essayait un peu de partir.

C : D'accord, très bien ! Et puis est-ce que t'aimes les camps en général ? Est-ce que t'en avais déjà fait avant ?

E : Oui j'avais déjà fait des sorties d'une semaine en Angleterre avec mes amis, sauf qu'on était beaucoup plus nombreux dans les chambres, et là encore ça posait problème. Le lendemain matin on était fatigués parce que sur six y'en a trois qui ronflaient.

C : Ah oui, d'accord. Et est-ce que tu penses que le camp ça t'a aidé à mieux connaître tes camarades de classe mais aussi des autres classes ? Est-ce que tu t'es fait plus d'amis ?

E : Oui, parce que j'ai rencontré une fille, on s'est rencontrées à la slackline et depuis c'est devenu mon amie. On se connaît pas beaucoup, mais on se connaît un peu.

C : Mais t'as aussi pu connaître un peu les gens des autres classes ?

E : Oui.

C : Et est-ce que pendant le camp tu t'es sentie traitée de la même manière que les autres ?

E : Euh...

C : T'as pas eu l'impression qu'il y a eu une injustice ?

E : J'ai pas eu l'impression d'être mise à l'écart et j'ai pas eu l'impression d'être mise en avant.

C : D'accord, très bien. Maintenant j'aimerais revenir sur une autre activité, c'est le conseil de classe. Donc vous en avez fait deux déjà depuis le début de l'année. Qu'est-ce que t'en penses de ces conseils de classe ? Comment tu te sens pendant ? Est-ce que ça t'aide ?

E : Ca m'aide beaucoup, et puis, en plus, j'ai remarqué aussi quelque chose : qu'il y avait pas beaucoup de compliments dans la boîte, du coup, moi j'ai mis un compliment sur M et S parce que depuis qu'on avait fait le conseil de classe sur soi-disant qu'ils faisaient trop de bruit et que les gens arrivaient pas à se concentrer et que M appelait tout le monde pour l'aider sauf S, et que moi elle me dérangeait aussi. Ben, une fois qu'on a fait les changements de place et qu'on a dit à M et S de plus se parler, j'ai remarqué que ça allait beaucoup mieux et je l'ai mis dans la boîte.

C : D'accord. Et puis autrement tu penses que ça aide à se sentir bien dans la classe le conseil de classe ?

E : Ben oui. Parce que quand on reçoit des compliments c'est motivant.

C : Ok. Et il y a encore une dernière activité, c'est le rallye qu'on a fait le tout premier jour de la rentrée en août. Qu'est-ce que t'en as pensé ? Comment tu t'es sentie pendant cette activité ?

E : Je me sentais pas très bien, mais ça on peut le comprendre parce que c'était le premier jour, donc je connaissais pas les professeurs. Je savais pas si ça allait être comme en France. Et puis au début, quand on a commencé à faire le tour, on est passés dans une classe avec une professeure donc je ne me souviens plus du nom, et puis après on est allés dans une autre classe et la prof était plus sympa que l'autre et j'ai commencé à me dire : « ouais c'est bien comme ça vu que je vais avoir plusieurs profs, ça va alterner. Je vais avoir des matières où je vais être contente d'avoir certains profs et d'autres voilà. » Ici j'ai plutôt les trois quarts des professeurs que j'aime bien ; en France ç'était plutôt l'inverse.

C : Donc globalement tu te sens mieux ici qu'en France ?

E : Oui.

C : Ce rallye, tu as l'impression que ça t'a aidé à mieux connaître les profs, les autres camarades ?

E : Oui, car on a eu une première approche des profs avant les cours, donc ça ça m'a plu, et aussi le fait d'être dans des groupes où y a pas forcément que des gens de ta classe, ça te fait déjà découvrir des personnes en plus du camp après.

C : Donc, pour résumer tu as l'impression qu'on te traite de la même manière, qu'on fait attention à toi comme aux autres ? Tu te sens à l'aise dans ce collège, dans la classe, avec les enseignants ?

E : Oui.

C : D'accord. Et est-ce que t'aurais encore quelque chose à ajouter ? Quelque chose qui t'a plu ou non ? Une remarque, une question ?

E : Il y a quelque chose qui m'a plu pas mal aussi, c'est quand on a fait le potager en sciences et qu'on a ramassé les citrouilles. J'ai bien aimé qu'on soit tous à quatre pattes et qu'on ramasse les mauvaises herbes ensemble, je trouve que ça renforce un peu les liens.

C : D'accord ! Alors merci beaucoup pour tes réponses.

8.10 Retranscription entretien élève 5 (7H)

Chercheuse : Donc t'as recommencé l'école dans une nouvelle classe au mois d'août et moi j'ai envie de savoir comment ça s'est passé depuis la rentrée scolaire en fait, et puis je vais te poser quelques questions par rapport à des activités qu'on a faites. Il n'y a pas de réponse juste ou fausse, tu dis vraiment ce que t'as ressenti même si c'est des choses qui t'ont pas plu, y'a aucun problème. Donc, en premier, qu'est-ce que tu penses de ta rentrée dans cette classe ?

Elève : Que c'est bien et que j'aime bien la 7^e puisqu'il y a plusieurs profs et que ça change un peu. C'est mieux que la 6^e et la 5^e et toutes les classes avant.

C : Ok! Et puis est-ce que tu te sens bien dans cette classe ?

E : Euh oui.

C : Pourquoi ?

E : Parce que aussi j'essaie de me faire des nouveaux copains au lieu de ceux avec qui j'étais toujours l'année passée.

C : Et t'as réussi ? Les copains de la classe c'est des gens que tu connaissais pas forcément avant ?

E : Euh non, pas trop.

C : Ok ! Et puis c'est quoi le moment que t'as préféré jusqu'à maintenant ?

E : -- J'ai bien aimé les repas qu'on a fait en classe.

C : Ok! Et pourquoi t'as spécialement bien aimé ça ?

E : Parce qu'on pouvait être ensemble et parler pendant plus longtemps que d'habitude.

C : D'accord. Et puis le moment que t'as le moins aimé jusqu'à maintenant ?

E : ... Je sais pas trop...

C : Ok ! Bon, on va continuer ; et si d'un coup tu penses à quelque chose t'hésites pas à me dire. Donc je vais te parler de quelques activités. Est-ce que tu te souviens du rallye qu'on a fait le tout premier jour de la rentrée en août ?

E : Euh oui.

C : Et comment est-ce que tu t'es senti pendant cette activité ?

E : Bah... bien. Puis je connaissais déjà un petit peu aussi. Ma sœur est en 8^e.

C : Est-ce que t'as aimé ce rallye ? Est-ce que ça t'a aidé à mieux connaître le collègue ? Et tes copains aussi ?

E : Euh oui, ben moi je connaissais du coup pas toutes les classes avec les profs.

C : Ok! Et est-ce que tu t'es senti traité de la même manière dans cette activité ? Enfin tout le monde a été de la même manière avec toi ? Les enseignants, etc.

E : Euh oui.

C : Ok! Et est-ce que t'as l'impression que ça t'a aidé à te sentir mieux dans la classe, dans le collège, enfin, en général, est-ce que ça t'a aidé à t'intégrer dans l'établissement ?

E : Grâce au rallye ?

C : Oui.

E : Ben je sais pas vu que je connaissais déjà un peu.

C : Oui d'accord. Et maintenant j'aimerais parler du camp. Donc est-ce que tu te souviens du camp ?

E : Oui.

C : Et comment tu t'es senti pendant la semaine du camp justement ?

E : Bien.

C : Il n'y a pas eu de moment moins bien ? Toute la semaine tu t'es senti bien ?

E : Oui.

C : Ok! Et est-ce que tu penses que le camp ça t'a aidé à mieux connaître tes camarades ?

E : Oui, un peu.

C : Tu t'es fait plus de copains ?

E : Ben en fait le camp c'est quand on a pu se réunir entre copains vu qu'il y en a qui sont dans d'autres classes et qu'on aime bien voir. Et puis du coup c'était cool parce qu'on pouvait les voir pendant toute une semaine dans la même chambre.

C : Mais tu les connaissais déjà ? Tu les a pas rencontrés au camp ?

E : Oui.

C : Ok! Et puis là, de nouveau, est-ce que tu t'es senti traité de la même manière en camp ?

E : Oui.

C : Et puis qu'est-ce que tu retiendrais du camp ? Ca t'a fait te sentir bien dans la classe ? Enfin, est-ce que t'as l'impression qu'en rentrant du camp ça a changé quelque chose dans la classe ? L'ambiance, les amitiés entre les gens, etc.

E : Un petit peu ouais. C'était une meilleure ambiance.

C : Ok! Et puis maintenant je veux juste parler du conseil de classe. Est-ce que tu te souviens du dernier conseil de classe ?

E : Oui.

C : Et comment tu te sens pendant les conseils de classe ? Est-ce que t'aimes bien ?

E : Oui.

C : Pourquoi ?

E : Parce qu'on peut s'exprimer quand on a envie sur d'autres personnes qu'ils aient fait quelque chose de bien ou qui nous a déplu.

C : Mmmh. Et est-ce que toi tu participes pendant les conseils de classe ?

E : Non pour l'instant j'ai pas encore dit des choses.

C : Ok. Et est-ce que tu penses que ça aide à mieux connaître les autres le conseil de classe ?

E : Oui.

C : Pourquoi ?

E : On peut savoir les personnes ce qu'elles aiment pas chez nous, ce qui leur va pas.

C : Et là de nouveau est-ce que tu t'es senti traité de la même manière ?

E : Oui.

C : Ok! Alors est-ce que t'aurais encore quelque chose à ajouter ? Quelque chose qui t'a surpris, marqué ou que t'as aimé ou pas depuis la rentrée scolaire ?

E : En fait je crois que ce qui m'a le plus plu je m'en souvenais plus, c'est le camp.

C : D'accord, merci beaucoup !

8.11 Retranscription entretien élève 6 (7H)

Chercheuse : Donc tu as recommencé l'école il y a quelque temps et je suis intéressée de savoir comment ça se passe pour les élèves en général qui commencent dans une nouvelle classe de 7^e. Donc je vais te poser quelques questions sur comment tu as vécu cette période de la rentrée scolaire. Est-ce que tu as des questions avant de commencer ?

Elève : Non.

C : Donc j'aimerais savoir ce que t'as pensé de la rentrée scolaire jusqu'à maintenant, si tu te sens bien dans la classe et pourquoi ?

E : Oui je me sens bien dans la classe.

C : Et pourquoi ?

E : Parce que j'ai des amis... Et euh...

C : Avec les enseignants ça se passe bien ?

E : Oui parce que ma sœur elle était justement avant avec les mêmes profs. Du coup je savais un peu les profs.

C : D'accord. Et qu'est-ce que ça serait pour toi le moment que t'as préféré jusqu'à maintenant depuis la rentrée scolaire ?

E : ... euh... le camp.

C : D'accord ! Et pourquoi t'as autant aimé ce moment là ?

E : J'ai bien aimé faire différents sports et puis dormir avec mes amies.

C : D'accord. Et le moment que t'as le moins aimé ?

E : ... Je sais pas... Je crois que j'en ai pas.

C : T'en a pas ?

E : Non je sais pas.

C : Ok! Alors maintenant on va revenir sur quelques activités qu'on a faites pendant l'année et puis j'aimerais savoir ce que t'en as pensé. Donc pas exemple pour le camp, comment est-ce que tu t'es sentie pendant ?

E : Bien.

C : D'accord, et les camps en général est-ce que tu aimes ça ? T'en avais déjà fait avant ?

E : Oui. J'ai fait le camp de la Nouvelle-Lune en enfantine.

C : Et est-ce que tu penses que ça t'a aidé à mieux connaître tes camarades ?

E : Un petit peu plus, parce que pour les activités on était par groupes avec les autres classes, donc j'ai pu connaître des autres.

C : Ok! Et est-ce que tu t'es sentie traitée de la même manière que les autres ?

E : Oui.

C : Est-ce que tu te sens plus intégrée qu'avant le camp maintenant ?

E : Oui, j'ai un peu plus de copines dans les différentes classes.

I : Ok! Ensuite, est-ce que tu penses que le conseil de classe ça t'aide à mieux connaître tes camarades et à t'intégrer dans la classe ?

E : Non (rire).

C : Tu peux dire non hein, je vais pas te juger ! Donc toi tu ne penses pas que ça aide à se sentir mieux dans la classe ?

E : Si y a des gros problèmes oui, mais sinon non.

C : D'accord ! Et est-ce que tu as participé aux conseils de classe ?

E : Euh oui.

C : Ok! Et encore une petite chose, est-ce que tu te souviens du rallye qu'on a fait le premier jour de la rentrée ?

E : Ouais.

C : Et ça t'en as pensé quoi ? Est-ce que ça t'a aidé à te sentir mieux dans le collège, de connaître un peu aussi les autres ?

E : Oui comme ça je connaissais aussi mieux les salles, et et y avait des groupes donc...

C : Vous étiez mélangés ?

E : Oui.

C : Et t'as l'impression que ça t'a aidé à mieux commencer l'année ?

E : Oui.

C : Ok! c'est tout pour moi. Est-ce que tu as des questions ?

E : Non.

C : Alors merci beaucoup pour tes réponses !

8.12 Retranscription entretien praticienne formatrice 7H

Chercheuse : Je vous rappelle le thème de notre recherche. Dans le cadre de notre mémoire professionnel à la HEP on fait une recherche sur la construction du sentiment d'appartenance des élèves durant la période de la rentrée scolaire. Notre recherche se déroulera sur environ une année et on garantit l'anonymat de tous les participants, et puis les entretiens seront enregistrés puis retranscrits.

Enseignante : D'accord.

C : J'aimerais savoir depuis combien d'années vous enseignez en général et spécifiquement dans ce degré ?

E : Ça fait quinze ans que j'enseigne et quinze ans que j'enseigne dans ce degré. A l'époque, on appelait 5-6, enfin cycle de transition et maintenant ça devient les 7-8 Harmos.

C : Vous êtes à temps partiel dans la classe ?

E : J'ai calculé à peu près, cette année c'est un moindre pourcentage par rapport aux autres fonctions que j'ai, mais j'ai toujours enseigné entre 30 et 70% dans la classe. Ça varie énormément en fonction des autres responsabilités.

C : D'accord. Alors je vous rappelle juste la problématique de base : « Quelles pratiques l'enseignant(e) met-il (elle) en place à la rentrée scolaire pour favoriser le sentiment d'appartenance des élèves dans le groupe classe et le collège ? » Donc, comme première question, pour vous qu'est-ce que le sentiment d'appartenance et quelle importance a-t-il au sein d'une classe et d'un collège ?

E : Le sentiment d'appartenance pour moi, c'est se sentir compris, écouté, entendu, faire partie du groupe ou d'une classe, ou d'un collège, et je trouve qu'effectivement c'est important de se sentir... en tout cas pour qu'un enfant ait le plaisir, enfin disons l'impression d'être compris par ses pairs et puis ait envie de venir à l'école. On voit très bien que les enfants qui ont pas ça, qui ont la peur ou qui n'ont pas ce sentiment d'être compris par les autres peuvent être vite cibles, après on voit que c'est difficile pour eux de venir.

C : Mmh. Et vous du coup, quelles sont les pratiques que vous mettez en place à la rentrée scolaire pour favoriser l'intégration de vos élèves dans le groupe classe et au collège ?

E : Ben c'est... après moi j'ai des élèves de 7-8 je pense que c'est très différent entre 7-8 et 5-6. Enfin entre 7-8, 5-6 et plus petits. Moi je fais toujours une présentation, et pour ma part je fais toujours attention à tous les élèves. A les regarder, les écouter, leurs particularités par rapport à comment ils se placent en classe. On instaure les règles de vie, les responsabilités de la classe, donc tout de suite ils voient qu'ils font partie d'une unité. Leur expliquer le fonctionnement de classe et puis aussi assez rapidement je leur explique qu'on va faire des conseils de classe, comme ça ils peuvent s'exprimer de manière anonyme ou non dans une petite boîte.

C : D'accord. Et puis dans ce que vous m'avez cité, est-ce que vous pourriez choisir les trois pratiques selon vous qui sont les plus importantes et pourquoi avoir choisi celles-ci ?

E : La présentation. Parce que pour moi, même si les élèves se connaissent, du moins certains, au moins ils peuvent dire d'où ils viennent, qu'est-ce qu'ils ont fait, avec qui ils étaient l'année passée, qu'est-ce qu'ils aiment faire. Je crois que cette année j'ai commencé par « qu'est-ce que j'ai fait de chouette pendant les vacances ». Donc, du coup, c'est pas « je suis parti ou pas », c'est qu'est-ce que j'ai fait de bien, qu'est-ce qui m'a marqué. Histoire voilà qu'ils aient tous quelque chose à raconter et qu'ils se sentent tous écoutés. Et puis aussi parler des règles de vie de la classe, avec tout ce qui était aussi responsabilités, comme ça ça les intègre tous, et puis le conseil de classe pour qu'ils sentent que, voilà, ils seront écoutés ; ils pourront s'exprimer et puis dire quand quelque chose va ou ne va pas.

C : D'accord. Et puis ensuite on va parler de la différenciation. Donc, pour vous, quelle est la définition de la différenciation ?

E : Alors je dirais « varier l'enseignement en fonction des élèves ». Faire des aménagements en fonction des élèves, qu'ils aient des difficultés ou au contraire qu'ils aient de la facilité. Pour moi, la différenciation ça va dans les deux sens.

C : Ok! Et puis pour vous dans votre classe, quels en sont les effets sur le groupe et l'intégration de chaque élève ?

E : Ben, qu'ils soient écoutés, qu'ils soient pris en considération et puis qu'ils aient tous une activité en fonction de leur niveau. Après des exercices de révision, s'ils ont plus de peine, ou des exercices pour aller plus loin, s'ils ont plus de facilité.

C : Et vous, du coup, est-ce que vous la pratiquez dans votre classe à la rentrée ?

E : Oui, et aussi par rapport à cet aménagement, cette différenciation, il faut qu'on fasse attention aussi avec les élèves dyslexiques, donc dès la rentrée les élèves en difficulté ou dyslexiques, j'ai les intervenants pour les élèves en difficulté selon les années et les aménagements pour les élèves dyslexiques ; on doit faire en mettant plus de temps pour des tests par exemple. Mais des aménagements qui sont légaux. Et... euh oui, c'est tout.

C : D'accord. Et ensuite donc sur le plan social. Quelles activités utilisez-vous afin de favoriser les interactions positives entre les élèves ?

E : Alors les conseils de classe. J'utilise autant en positif qu'en négatif ou quand on a des choses à se dire, et j'ai l'impression que ça aplanit bien les soucis quand ils savent qu'ils peuvent en parler durant un moment, ça les rend aussi responsables un petit peu de « qu'est-ce que je vais mettre dans cette boîte » et ça les met en valeur. Et puis même s'il y a des problèmes, on essaie aussi de parler des qualités. Ca c'est plus difficile à mettre en place... mais voilà qu'on soit pas que... Etant donné que pour le conseil de classe c'est « je critique », « je propose » et « je félicite », il y a les trois petites cartes. Donc le but c'est aussi de valoriser les qualités.

C : Mais c'est plus souvent des choses négatives qui sortent ?

E : C'est plus souvent des choses négatives ou alors peut-être des fois aussi des propositions. Quoique après, quand ils sont en 8^e, j'ai vu l'année passée, ils félicitent quelqu'un de son bon résultat, d'avoir pas trop discuté en classe... Mais ça, ça se construit durant les deux ans, et heureusement qu'on les a durant les deux ans, parce qu'après tout ça c'est des routines qui sont mises en place et puis ils savent comment on fonctionne, comment l'enseignant de classe fonctionne, et ça marche plutôt bien, mais c'est tout des choses qui mettent longtemps à se mettre en place, et je pense qu'il ne faut pas avoir peur de prendre ce temps pour les mettre en place.

C : D'ailleurs, après, je vais vous interroger par rapport aux routines, mais avant ça, est-ce que vous faites des jeux en classe ? Si oui pourquoi, si non pourquoi ?

E : Ca dépend... Mais moi quand je parle de jeux en classe je parle surtout de ma classe, dans la maîtrise de classe. Ca dépend, alors des fois je fais des fois je fais pas. J'ai eu fait une activité sur l'estime de soi parce que dans ma classe il y avait une élève qui était mise à l'écart et qui ne se sentait pas bien, qui était un peu discriminée. Et puis du coup on avait fait un jeu.

C : Et c'était quoi comme jeu ?

E : C'était un jeu où on avait observé une image et puis on devait dire quelles étaient les... comment on pouvait catégoriser cette image, qu'est-ce qu'on voyait sur cette image. Et puis après on avait fait un petit jeu de rôles de voilà comment on se sent si... Là j'avais placé tous les élèves d'un côté et j'avais dit « ben voilà si toi t'es tout seul là qu'est-ce que tu ressens ? » et après on avait changé.

C : Donc ça serait plutôt des jeux de rôles ?

E : Des jeux de mise en situation ouais.

C : Ok! Bon, après les proposez-vous à un moment précis de la journée ou de l'année ? Ca c'est plus une question qui s'appliquerait pour les petits degrés, parce qu'ils les ont toute la journée.

E : Ben à un moment de l'année, c'est vrai que c'est en fonction de ce qui se passe en classe, et puis en fonction de la journée c'est en fonction de notre horaire. Je fais juste attention d'avoir du temps avant et du temps surtout après, savoir si y a des choses après qui éclatent et, du coup, il faut en parler.

C : Mmmh, mais c'est pas toujours évident quand on a une ou deux périodes. Et puis après justement par rapport aux routines, aux rituels. Donc pour vous qu'est-ce que c'est un rituel ?

E : C'est quelque chose qui se passe fréquemment et selon le même modèle.

C : D'accord. Et est-ce que vous en mettez en place à la rentrée ? Et si oui quel type ?

E : Ouais y'en a beaucoup. Justement, c'est ça qui met du temps à la rentrée, mais après c'est tout bénéfique pour les deux ans. Les différentes responsabilités de l'ordre, de l'agenda, effacer le tableau, ensuite tout ce qui est règles de vie ; qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qu'on fait pas. Quand on arrive en classe, on prépare son matériel, on range son matériel de manière régulière. Le conseil de classe, voilà, on peut mettre quelque chose dans la boîte et puis ils savent qu'il y aura un conseil si y a des choses.

C : C'est un fonctionnement qui est acquis par eux en fait, donc ils savent que ça va impliquer un conseil.

E : Puis ils savent aussi comment je fonctionne, et ce qui est difficile en 7-8 c'est que certains enseignants ont d'autres fonctionnements. Pas au niveau des règles de vie mais au niveau de l'ambiance qu'on veut créer en classe, dans le sens ou est-ce qu'ils ont le droit de discuter plus ou moins. Mais ça c'est la grande différence en 7-8.

C : Et pour vous, c'est quoi le but justement de mettre ces rituels en place ? Ca change de le faire ou de pas le faire ?

E : Ben c'est pour la vie de la classe. Moi je trouve que le fait d'avoir... J'ai enseigné pas mal de temps sans conseil de classe et je trouve que le fait d'avoir un espace, même s'ils savent qu'il y a un espace où ils peuvent parler, c'est pas forcément quelque chose qu'ils vont utiliser à outrance. Au contraire, c'est quelque chose que quand ils savent que c'est disponible après ils savent, et puis du coup les choses aussi sont discutées différemment, ils se sentent entendus donc ils font partie d'un groupe. Ca rassure aussi et ils ne l'utilisent pas tout le temps après. Les conseils de classe s'espacent de plus en plus. Pour moi, c'est vraiment faire une unité, et plus les élèves se sentent écoutés plus les élèves après respectent aussi. Plus il y a aussi des consignes de classe précises, plus on met du temps pour instaurer ça, plus on a une classe qui fonctionne bien et puis avec laquelle on peut faire des sorties. On peut avoir confiance en eux. Ils peuvent avoir confiance en nous.

C : D'accord. Et est-ce que ces rituels que vous avez mis en place à la rentrée évoluent au cours de l'année ou est-ce que ça reste toute l'année la même chose ?

E : Ça reste. Je pense que c'est important que ça reste au niveau des responsabilités, et puis comme je vous ai dit les conseils c'est en fonction des besoins. Des fois il y a moins besoin, mais si on change des choses c'est pas... pour les élèves, ils ont besoin d'une unité. Ils ont besoin que ça soit clair, précis. Un enseignant qui va trop gauche, droite, qui change tout le temps de méthode, ils sont perdus hein. Ils le disent. Mais des fois c'est des choses simples... Ils ont besoin de choses simples.

C : Ok! Et puis vous, quelle place accordez-vous à la relation que vous entretenez avec vos élèves ?

E : Pour moi elle est importante autant pour eux que pour moi, parce qu'après c'est des choses qu'on construit ensemble. Par contre elle est importante, mais dans le respect de l'enseignant, de l'adulte et dans le vouvoiement aussi. Et pas du tout le côté maternel, contrairement, qu'on pourrait plus avoir dans les petites classes. Ça reste mes élèves et pas du tout autre chose, même quand on part en course d'école. Il y a le respect, mais voilà, après c'est vraiment le climat de confiance qui est important.

C : D'accord. Et vous l'avez un peu dit avant mais est-ce que vous avez déjà été confrontée à un élève présentant des difficultés à s'intégrer au sein de la classe ? Et puis qu'est-ce que vous avez mis en place, bon vous l'avez dit avant.

E : Oui mais il y en a toujours. Voilà, on avait fait le conseil de classe. Le conseil de classe désamorce beaucoup de choses. L'activité sur l'estime de soi avec cette fiche où ils se sont rendus compte. Ces petites mises en situation... Et puis les faire parler aussi de leurs expériences, parce que souvent les enfants qui embêtent c'est des enfants qui ont été embêtés. Et du coup « moi je me souviens on m'avait fait ça » ... Puis les faire réfléchir sur soi, qu'est-ce que tu penses si toi tu étais dans cette situation ? Et du coup ils sont... ça met du temps hein.

C : Ouais, en fait les faire se mettre à la place de l'autre pour se rendre compte

E : Oui. Et puis j'avais eu un autre élève aussi qui avait des difficultés à s'intégrer parce que c'était un élève qui bougeait beaucoup, qui avait des problèmes d'apprentissages et puis c'est vrai qu'1 h 30 de maths il tenait pas, c'était juste un enfer. Il gênait la classe et après il était stigmatisé. Certains enseignants hurlaient et ça hurlait plus fort, enfin voilà. J'avais discuté avec l'élève. Des fois, quand on discute avec l'élève et qu'on rend l'élève conscient et qu'on donne à l'élève une responsabilité, des fois ça change aussi le rapport qu'il peut avoir avec les autres. Et puis j'avais dit à cet élève-là en 1 h 30 de cours qu'il avait le droit à 10 min de pause autogérées. Il devait me dire quand il les prenait, il devait me dire quand il arrêtait. Parce que, sinon, c'était juste pas viable. Et depuis ça, il était responsable de quelque chose par rapport à lui, ben c'était nickel. Il me disait « je prends 10 min de pause, voilà j'arrête » et puis il bossait. Des fois de donner une responsabilité à un élève qui a... bon après ça dépend de la gêne à s'intégrer. Bon, après c'est vrai qu'il y en a à peu près toutes les années, il y en a qui ont de la peine à s'intégrer. Après faut trouver le bon moyen de... L'année passée, c'était

un enfant qui râlait beaucoup, qui avait peu de rapports à l'extérieur avec les enfants, donc il voyait pas forcément ses camarades dans un monde d'adultes. Et il râlait tout le temps, et puis on en a beaucoup discuté pour finir des autres... bon c'est le climat de classe qui a fait que... Il était stimulé par les autres.

C : Ouais, donc utiliser le reste de la classe pour...

E : Ouais ça c'était super bien passé, le camp s'était super bien passé ; je craignais que ce soit un élève qui soit un peu pénible en camp. Après je sais pas comment ça fonctionne cette année, mais on l'avait valorisé et on lui avait fait prendre conscience qu'il était pas nul.... C'est pas évident.

C : D'accord, et est-ce que vous avez encore quelque chose à ajouter ? Une question ?

E : J'intensifierai juste mes propos dans le fait que tout ce qu'on met en place prend du temps, mais après c'est tout bénéf.

C : D'accord. Alors merci beaucoup !

9 Résumé

Maslow (1943) distingue plusieurs besoins psychologiques fondamentaux chez l'humain ; le besoin d'appartenance en fait partie. A travers l'étude de deux classes, notre recherche met en évidence les pratiques à la rentrée scolaire pour favoriser la construction du sentiment d'appartenance des élèves à la classe et au collège. A cette fin, nous avons mené des observations, ainsi que des entretiens avec les enseignantes et les élèves d'une classe de 3-4H et d'une classe de 7H. Les pratiques des enseignantes sont-elles semblables dans ces deux cycles ?

Nos hypothèses se basent sur trois plans, chacun se centrant sur une pratique spécifique : le plan didactique et la différenciation pédagogique, le plan social et le jeu et enfin, le plan pédagogique et les rituels. Selon nous, ces trois plans et ces trois pratiques sont essentiels dans la construction du sentiment d'appartenance.

Cohen *et al.* (2009) estiment que la différenciation pédagogique entre en compte dans la construction d'un climat scolaire positif. Nous avons constaté que les enseignantes la pratiquent afin que les élèves se sentent compris et écoutés, et de ce fait intégrés au groupe classe.

Selon Caillois (1958), le jeu permet l'intégration sociale et culturelle. Par le jeu, l'élève construit des liens avec son environnement social et de ce fait, développe un sentiment d'appartenance. Nous avons relevé que l'utilisation des jeux en classe varie beaucoup d'un cycle à l'autre.

Dumas (2009) explique que le rituel engendre un sentiment d'appartenance, l'impression de faire partie d'un groupe. Tout comme le jeu, nous avons remarqué que l'utilisation des rituels diffère entre les deux classes de notre échantillon.

10 Mots-clés

Appartenance – Pratiques enseignantes – Rentrée scolaire – Différenciation – Jeu – Rituel