

# Table des Matières

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUCTION</b> .....   | <b>4</b>  |
| 1.1. CONTEXTE DE RECHERCHE .....   | 4         |
| 1.2. CHOIX DE LA THEMATIQUE.....   | 4         |
| 1.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....   | 5         |
| <b>2. PROBLEMATIQUE</b> .....  | <b>6</b>  |
| 2.1. CADRE CONCEPTUEL .....  | 6         |
| 2.2. QUESTION DE RECHERCHE.....  | 19        |
| <b>3. METHODOLOGIE</b> .....   | <b>20</b> |
| 3.1. POPULATION .....  | 20        |
| 3.2. DEMARCHE .....  | 20        |
| <b>4. RECIT DE LA MISE EN PLACE DES ESPACES DE PAROLE</b> .....              | <b>25</b> |
| <b>5. RESULTATS</b> .....  | <b>31</b> |
| 5.1. DESCRIPTION ET ANALYSE DES ECHELLES DE MESURE DU CLIMAT DE CLASSE ..... | 31        |
| 5.2. DESCRIPTION ET ANALYSE DU JOURNAL DE BORD .....                         | 34        |
| <b>6. SYNTHESE</b> .....   | <b>37</b> |
| <b>7. CONCLUSION</b> .....   | <b>41</b> |
| 7.1. APPORTS ET LIMITES .....  | 41        |
| 7.2. MON EXPERIENCE.....   | 42        |
| 7.3. OUVERTURE .....   | 44        |
| <b>8. BIBLIOGRAPHIE</b> .....  | <b>45</b> |
| <b>9. ANNEXES</b> .....  | <b>48</b> |
| 9.1. QUESTIONNAIRE VIERGE .....  | 48        |
| 9.2. EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD .....                                       | 49        |
| 9.3. EXTRAIT DU CAHIER DE MEMOIRE DU CONSEIL DE CLASSE.....                  | 53        |

# 1. Introduction

La violence, c'est une rupture de système,  
une corde qui lâche.  
Jacques Pain

Cette recherche s'intéresse aux espaces de parole et plus particulièrement au conseil de classe et à la façon dont celui-ci peut influencer le climat d'une classe de développement.

## 1.1. Contexte de recherche

Cette recherche a été menée dans une classe de développement de 3-4<sup>e</sup> Harmos d'un grand établissement de l'Arc lémanique. Cette classe a pour vocation d'accueillir les élèves de différents collèges de l'établissement qui présentent des difficultés globales d'apprentissage et parfois de comportement.

La politique de l'établissement privilégie plutôt le placement des élèves en difficultés dans des classes séparées : les élèves peuvent être orientés en classe de développement très tôt (dès la troisième année) et ils peuvent y faire un cursus complet puisqu'il y en a trois au primaire et deux au secondaire. Il y a également des classes d'accueil pour tous les niveaux primaires et secondaires. Seules les classes enfantines bénéficient de mesures d'intégration avec l'aide d'une enseignante spécialisée itinérante mais également, pour les élèves allophones, de cours de français intensif.

Pour cette recherche, il m'a fallu tenir compte de plusieurs éléments contextuels qui peuvent avoir une influence sur le fonctionnement de la classe. Tout d'abord, étant en formation et complétant le temps de travail de ma collègue titulaire, je n'interviens dans la classe qu'une journée et une matinée, soit dix périodes.

Par ailleurs, pour des questions d'échéances, j'ai dû mener cette recherche sur une période relativement courte : de la rentrée d'août 2015 à la fin du mois de janvier 2016. Ce qui signifie que le prélèvement des données s'est effectué dans la phase de mise en place du conseil de classe.

## 1.2. Choix de la thématique

Après deux premières années d'enseignement en classe de développement, je fais le constat alarmant qu'une grande partie de ma disponibilité et de mon énergie a servi à gérer les conflits, aux dépends, souvent, de mon temps d'enseignement. En effet, pour ma première année sur le terrain, j'ai travaillé avec un groupe de dix garçons pour le moins explosif :

certains avec une tendance claire à l'agressivité ; deux autres avaient un trouble envahissant du développement et faisaient de nombreuses crises, parfois violentes ; et six autres élèves qui profitaient de la confusion pour se soustraire aux apprentissages, déranger ou encore qui subissaient les insultes et le climat pesant. Ces conditions de travail me donnaient l'impression que je faisais perdre leur temps à ces élèves-là en ne leur apportant pas ce pour quoi ils avaient été orientés dans ma classe. En effet, je passais le plus clair de mon temps à faire de la discipline et non à enseigner et je n'avais donc que peu de temps et de disponibilité à consacrer aux élèves les plus discrets : ceux qui n'avaient que des difficultés d'apprentissage étaient donc négligés. Alors qu'ils étaient dans ma classe pour recevoir davantage de soutien que dans une classe ordinaire, ils en recevaient moins.

En commençant ma deuxième année, les leaders négatifs de l'année précédente ayant changé de classe et le groupe accueillant dorénavant quelques filles, je m'attendais à une atmosphère paisible et propice aux apprentissages. Malheureusement, après quelques semaines, de nouveaux leaders négatifs sont apparus et le climat se détériorait à nouveau. Alors que je prône l'entraide, la coopération, mes élèves étaient continuellement en compétition, se rabaissaient les uns les autres, étaient agressifs, se liguèrent contre un bouc émissaire ou même contre moi, contestant le travail proposé, les modalités. Tout était sujet à discussion, à négociation, à justification. Je ressentais un profond malaise, j'avais le sentiment que mes élèves n'étaient pas heureux dans ma classe, qu'ils ressentaient leur mise à l'écart comme une injustice et que leur comportement n'était que le reflet de ce mal être. Partant de cette hypothèse, j'ai cherché des pistes d'action permettant de réguler les conflits, d'augmenter l'estime de soi, d'apprendre à mes élèves à mieux vivre ensemble et à devenir de futurs citoyens. Le conseil de classe s'est alors imposé comme un outil permettant de traiter de ces différents aspects et c'est donc la première mesure que j'ai mise en place durablement et régulièrement au sein de ma classe.

### **1.3. Objectifs de la recherche**

Cette recherche a pour but de voir si l'introduction d'espaces de parole tels que le conseil de classe, le « Quoi de neuf ? » et le « Ça va t'y ? » influence le climat de classe. La manière dont les acteurs de la classe, les élèves et moi-même, perçoivent ce climat a été testée une première fois en début d'année scolaire et une seconde fois à la rentrée de janvier grâce à une échelle de mesure standardisée réadaptée.

## 2. Problématique

Citation en ouverture de chapitre (feuille de style **ouverture de chapitre**)  
auteur

Afin d'appréhender au mieux le fonctionnement des espaces de parole et leurs origines, il est nécessaire de faire un bref historique de leur évolution, de Freinet à la pédagogie institutionnelle. Par ailleurs, il nous faudra également expliciter le concept de climat de classe ainsi que les différences et liens entre agressivité et violence.

### 2.1. Cadre conceptuel

#### 2.1.1. Freinet

Enseignant français né en 1896, Célestin Freinet est marqué par la guerre où il sera blessé et rêve d'une éducation qui formerait des citoyens capables de vivre en paix : il veut construire « l'école du peuple » (Meirieu, 2001, p.5). Il s'intéresse alors au mouvement de l'école nouvelle, qui souhaite rendre l'apprenant actif, responsable de son éducation en partant de ses centres d'intérêt et de son envie de découvrir et d'apprendre : en d'autres termes, un mouvement qui milite pour une « école où l'activité spontanée de l'enfant est la base de tout travail » (Raymond, 2011, p.44). Freinet met alors en place des outils tels que l'imprimerie ou la correspondance scolaire. Il s'efforce de proposer à ses élèves des tâches qui ont du sens et qui leur permettent d'être autonomes, notamment grâce au plan de travail individualisé. Cependant, devant le risque que la qualité du produit final devienne prioritaire aux détriments des apprentissages, il crée les brevets, dont certains témoignent de l'acquisition de savoirs essentiels à chacun et sont donc obligatoires, et d'autres facultatifs car répondant à un intérêt individuel (Meirieu, 2001, p.16).

Pour Freinet, le rôle de l'enseignant est bien de faire émerger le désir d'apprendre, l'intérêt, la curiosité de l'enfant, et non de transmettre du savoir. Pour cela, il se doit de trouver des situations qui ont du sens mais qui sont également vectrices d'apprentissage : des situations suffisamment complexes pour que l'élève, dans la réalisation de la tâche, se trouve face à des difficultés qui lui permettront d'apprendre, grâce au soutien de l'enseignant : « les objectifs visés sont ainsi découverts comme étant des obstacles à la réalisation de la tâche » (Meirieu, 2001, p.19).

Freinet mettra également en place le conseil de coopération, sensé, dans un premier temps,

régler les questions matérielles de la vie de la communauté : on y discute des projets en cours, de leur financement, de leur organisation. Peu à peu, il est amené à traiter également du fonctionnement du groupe.

### **2.1.2. Oury**

Né en 1920, Fernand Oury devient instituteur à 19 ans. Travaillant avec des élèves de 3 à 16 ans, en banlieue parisienne, il se trouve face à la nécessité d'organiser son enseignement : tutorat, travail libre et « conseil de responsables » pour régler les questions de comportement (Jeanne, 2008, p.114). Il rencontre Freinet en 1942, s'intéresse aux outils qu'il a développés mais se rend vite compte que des adaptations sont nécessaires, notamment du fait que Freinet travaille, lui, en milieu rural, contrairement à Oury.

Oury va donc se servir de son expérience quotidienne dans les classes qui relèveraient à l'heure actuelle de l'enseignement spécialisé, pour élaborer des aménagements adaptés à cette population. Ses élèves manquent de motivation, ils n'ont pas envie d'apprendre et souffrent souvent de divers troubles : leurs problèmes ne restent pas aux portes de la classe et il lui faut donc les gérer au quotidien. Oury rencontre Aïda Vasquez en 1963 et collabore avec elle auprès d'enfants pour lesquels un diagnostic psychologique a été posé. La pédagogie institutionnelle est née.

### **2.1.3. La pédagogie institutionnelle**

La question centrale que se posait Oury était d'« aider des jeunes à construire une loi qui leur permette d'apprendre et de grandir » (Meirieu, 2001, p.3). Sa pédagogie se veut donc un exercice de la démocratie en contexte et, ce, afin que chacun trouve et conserve sa place au sein du groupe. Cette organisation sociale a nécessairement besoin de lois pour pouvoir exister. Cependant, Oury rejette l'idée de règles qui soient élaborées et imposées par l'enseignant seul car il serait alors l'unique garant du bon fonctionnement du groupe : ainsi, s'il n'est plus là, tout le système s'effondre avec lui. Cette relation duelle est nocive car elle entraîne des « face à face (qui) dégénèrent en corps à corps » (Jeanne, 2008, p.116). Ainsi, la pédagogie institutionnelle va instaurer une relation ternaire : l'enseignant, les élèves et le système de médiation constitué par les institutions.

Pour faire vivre et évoluer le groupe, pour le réguler et parler des phénomènes qui ont lieu en son sein, le conseil de classe est nécessaire. Cependant, ça n'est pas le seul outil de la pédagogie institutionnelle. Partant de chaque situation, conflit, problème ou demande soumis par un membre lors du conseil, le groupe prend une décision qui doit être acceptée par la

majorité et qui devient alors une institution au service de la classe. Pour Francis Imbert, la fonction de ces institutions est d' « articuler les interdits symboliques, de garantir la fonction de médiation, de différenciation des places de chacun » (2007, p.18) car pour lui, « seule une séparation inaugurale, qui accorde à chacun sa place, peut conduire à une rencontre, un échange. » (2007, p.16) : il faut délier, trouver une place à chacun pour qu'ensuite il puisse y avoir alliance.

Oury décrit ces institutions comme un « ensemble de réunions, de règles de fonctionnement et de fonctions clairement déterminées, constamment perfectionnées, affinées, évaluées » (Jeanne, 2008, p.116). C'est un système de médiation : les institutions existent au delà de l'enseignant ou des élèves et sont le troisième pôle de la relation ternaire voulue par Oury. Elles existent « dans la tête des gamins » (Meirieu, 2001, p.7), se construisent progressivement et permettent aux élèves d'intégrer « la loi qui va leur permettre de vivre » (Meirieu, 2001, p.7). Pour cela, l'enseignant doit se défaire de l'illusion qu'il est le « propriétaire » de la loi : il doit accepter de la « partager » avec les élèves et donc de leur donner du pouvoir. Il doit avoir une fonction de « passeur » : il « met la loi en circulation » (Imbert, 2007, p.120-122).

Selon Oury, la pédagogie institutionnelle repose sur trois axes : le matérialisme, le groupe et l'inconscient (Jeanne, p.116). Pour lui, le matérialisme signifie que l'importance doit être donnée à la réalité vécue, à l'expérience. Les théories n'ont de sens que si elles permettent un enrichissement de la pratique. Pratique qui se doit d'être réflexive : pour lui, enseigner c'est créer, essayer, ajuster. Il dira notamment « Ne rien dire que nous n'ayons fait ! ». Le matérialisme repose également sur l'utilisation des techniques Freinet : les espaces de parole, évidemment, mais également les techniques d'expression libre, la correspondance, le journal scolaire ou encore le plan de travail.

Les apports de la psychanalyse sont évidents lorsqu'il s'agit de la prise en compte de l'axe inconscient : s'il ne s'agit pas de former des enseignants-psychanalystes, des notions de base peuvent l'aider à appréhender les phénomènes qui entrent inévitablement en jeu dans la classe, que ce soit chez les élèves mais également chez le praticien lui-même. Oury recommande en effet « des groupes coopératifs d'analyse qui auraient à la fois une fonction de formation et une fonction de contrôle » (Jeanne, p.117). C'est par cet aspect lié à la psychanalyse qu'il se distancie de Freinet, duquel il continue néanmoins d'utiliser les techniques.

Pour terminer, la pédagogie institutionnelle s'intéresse au groupe et c'est en cela qu'elle présente un intérêt pour ce travail de mémoire. La classe étant une organisation sociale, les interactions qui y ont lieu peuvent être harmonieuses ou au contraire conflictuelles. Oury choisit de s'appuyer sur ces phénomènes de groupe car il les considère comme des « objets privilégiés d'éducation » (Jeanne, p.116) plutôt que de les ignorer ou pire, de les nier. En effet, il faut apprendre à vivre en groupe et apprendre aux sous-groupes à vivre ensemble, à se supporter et à communiquer. Mettre des mots sur ces phénomènes de groupe, sur ce qui se joue, sur ces tensions, permet parfois de désamorcer le conflit et d'éviter un passage à l'acte (Meirieu, 2001). Ainsi, il est possible de prévenir l'apparition de « schémas de difficultés, d'exclusion, de rejet, de fermeture » (Pain, 2013, para. 51).

Les espaces de parole et notamment le conseil de classe sont des lieux adéquats pour traiter des phénomènes de groupe puisqu'ils permettent d'ouvrir l'espace à la parole et ainsi d'éviter les triangulations et autres manipulations. En ce sens, l'institution qu'est le conseil de classe est un « fondement de la vie quotidienne qui autorise la vie sociale et les échanges sociaux [et qui] occupe un espace-temps psychique au cœur même des interactions humaines. » (Pain, 2013, para. 18)

#### **2.1.4. Le conseil de classe**

Instauré par Freinet, le conseil de coopération servait initialement à gérer les aspects économiques et matériels de la classe coopérative. Peu à peu, il ouvre le cadre du conseil : on y parle alors des problèmes rencontrés en classe et des solutions à apporter pour y remédier, de l'organisation et du déroulement des projets communs, des règles de vie, des conflits, en bref de tout ce qui touche la vie de la classe. Oury reprendra ce dispositif qu'il renommera simplement « le conseil ».

Danielle Jasmin (1995) décrit le conseil comme « la réunion de tous les enfants de la classe avec l'enseignante, où ensemble et en cercle, on gère la vie en classe, ce qui va bien et ce qui ne va pas, (...) C'est un lieu de gestion où l'on apprend, entre autres, à analyser, à comprendre, à prévoir, à planifier, à décider, à organiser, à apporter des solutions, à évaluer. » (p. 4-5). Si le dispositif peut différer quelque peu selon l'âge et les caractéristiques des élèves, il s'agit toujours d'un espace de parole structuré ayant pour but de parler de ce qui se vit en classe. Cependant, certaines conditions sont nécessaires au bon déroulement du conseil (Meirieu, 2001, p.18-20) :

- La régularité : le conseil a lieu le même jour, chaque semaine.

- La prévisibilité : les élèves doivent pouvoir faire confiance au dispositif, être sûrs qu'il aura bel et bien lieu pour être en mesure de gérer leur frustration en attendant le conseil.
- La préparation : les sujets dont on souhaite parler doivent être inscrits et recueillis à l'avance, on en déduit l'ordre du jour et on s'y conforme.
- L'organisation matérielle : un lieu adéquat doit être défini pour la tenue du conseil, les élèves doivent être installés confortablement.
- La définition des prérogatives du conseil : il est important de définir les conditions de discussion, ce dont on peut parler ou non. Par exemple, on ne parle pas d'un élève qui est absent.
- La définition des rôles : il y a généralement un président et une secrétaire. Dans les petites classes, les deux rôles peuvent être assumés par l'enseignante.
- Le respect du mode de fonctionnement annoncé : on s'en tient à l'ordre du jour, on respecte également les règles de prise de parole et le temps à disposition.
- La présence d'une mémoire : il s'agit d'un cahier consignait ce qui a été discuté au conseil de classe. On y inscrit les décisions prises afin de pouvoir s'y référer et suivre l'évolution semaine après semaine.
- Le droit de véto de l'enseignant : certes, il partage son pouvoir mais il a toujours son mot à dire !

Le conseil de classe s'inscrit dans la logique de la pédagogie institutionnelle : lorsqu'on vit en groupe, les conflits sont inévitables, il faut donc apprendre à les gérer. Les enseignants des petites classes le savent bien, régler les conflits peut être extrêmement chronophage. C'est pourquoi, le conseil permet de différer la résolution de problème en un temps et un lieu défini pour cela. Ceci permet davantage de disponibilité de l'enseignant pour les aspects pédagogiques. Mais le conseil n'a pas pour seule vocation d'être un temps et un lieu pour régler les conflits : enseignants et élèves peuvent également y faire des propositions ou des félicitations. Ce sont, avec les critiques, les trois types de messages qui se retrouvent habituellement dans tous les conseils, quelle que soit sa forme. Cependant, d'autres rubriques sont parfois utilisées, comme les informations par exemple, mais cela est discuté et négocié par le conseil. Par ailleurs, plusieurs règles garantissent le bon fonctionnement de cette institution. Tout d'abord, les messages doivent être signés par leur auteur. Puis, les élèves doivent inscrire leur message avant le conseil afin que le président puisse établir l'ordre du

jour.

Pour ce faire, dans ma classe, j'ai choisi d'utiliser un tableau d'affichage en trois parties de couleur différente, correspondant aux trois messages du conseil : je félicite (vert), je critique (rouge), je propose (jaune). Mes élèves étant non-lecteurs, lorsqu'ils souhaitent poster un message, ils viennent à mon bureau me demander d'écrire sur un post-it ce dont ils veulent parler puis ils le placent dans la partie du tableau correspondant à la rubrique de leur message. Le conseil ayant lieu le lundi après-midi, je prends tous les post-it à midi et je prépare l'ordre du jour du conseil. Pour ce faire, je recopie tous les messages dans notre cahier du conseil, en commençant par les félicitations, puis les critiques et enfin les propositions. Si nous manquons de temps pour parler de certains messages, ils sont automatiquement programmés à l'ordre du jour du prochain conseil.

Parfois, la résolution d'un conflit ou la discussion autour d'un thème proposé met en lumière un dysfonctionnement. Le conseil cherche alors une règle, une institution, pour remédier à cette difficulté. L'enseignant ne devrait plus imposer une décision. Ainsi, « quand les règles de vie ne reposent plus sur les humeurs de l'adulte mais qu'elles sont codifiées et prises en charge par le groupe, il en résulte un confort et une tranquillité d'esprit qu'il est bien agréable de goûter au quotidien. » (Meirieu, 2001, p. 42).

Dans cette optique, les règles de vie sont construites petit à petit, avec les élèves, lorsque le groupe rencontre une situation où elles se révèlent être nécessaires. Les règles sont ainsi comprises et jugées utiles par tous. Ainsi, chaque situation peut être le début d'une nouvelle institution, répondant à un besoin exprimé lors du conseil. Par ailleurs, il se peut qu'une règle votée en début d'année soit, après quelques mois, jugée obsolète et abandonnée par le groupe. La classe est constamment en mouvement, en changement et le conseil de classe et ses décisions reflètent cela : « le travail institutionnel (...) n'est par essence jamais achevé, (...) il relève d'un processus de création dont aucune figure – aucune institution déterminée – ne garantit le terme. L'institutionnalisation des situations conduit ainsi à renoncer au statut de possesseur-utilisateur d'outils institutionnels une fois pour toutes inventoriés et à l'efficacité garantie. » (Imbert, 2007, p. 111). Ainsi, selon Pagoni (2011), le conseil de classe a deux fonctions principales : concevoir les règles de vie permettant de mieux vivre ensemble et réfléchir ensemble à ces règles, leur signification, leur pertinence et leur amélioration possible. Plus globalement, le conseil a pour vocation d'aider le groupe à mieux vivre ensemble : il permet de réguler la parole, de lui donner un poids et une fonction.



Par ailleurs, le conseil a également comme enjeu de garantir à chaque individu une place dans le groupe en lui laissant la liberté de s'exprimer et, par là, d'affirmer son identité. Comme le dit Pain (2013), « le sujet pourra à loisir prendre sa place, puisque, à tout moment, parole lui est laissée, lui est donnée. Il peut la prendre, s'en emparer. Le collectif a prévu ce temps et ce lieu où chacun a la possibilité de dire. » (para. 52). Le conseil permet donc au sujet d'exister dans le groupe en y lui assurant une place.

Finalement, concernant la résolution de conflits, un aspect me semble primordial : le conseil de classe n'a pas pour vocation de chercher des coupables mais bien de trouver un consensus, de s'entraider et de se comprendre (Jasmin, 1995, p. 6). Il faut qu'il y ait « mobilisation de la loi et non simple règlement de comptes » (Imbert, 2007, p.107).

En résumé, l'institution du conseil de classe « est bien ce lieu de fondation entre dire, interdire, inter(à)dire, interagir, où l'on peut se parler à propos de tel ou tel sujet. [...] Elle permet, elle autorise, elle justifie. » (Pain, 2013, para. 23) mais elle permet également de « tomber d'accord sur les minima de la vie sociale » (Pain, 2013, para. 33).

#### **2.1.5. Les espaces de parole**

Le conseil de classe est l'élément primordial de la classe coopérative, à la fois « œil, cerveau, rein et cœur du groupe » selon Imbert (2004, p.7), il est un espace de parole structuré. Cependant, la pédagogie institutionnelle prévoit également des espaces de parole libres pour que l'élève puisse s'exprimer sans contrainte et ainsi, trouver sa place dans le groupe. L'équilibre entre les temps de parole structurés et les temps de parole libres est nécessaire au bon fonctionnement du groupe classe : chaque parole a sa place mais en un lieu et un temps déterminé.

Les différents espaces de parole ont en commun une structure fixe : un lieu défini, un temps limité et des règles d'écoute et de respect de la parole. C'est le cas du « Quoi de neuf ? », qui a généralement lieu tous les matins après les rituels, comme le calendrier par exemple. Il s'agit d'un moment d'expression libre où les élèves peuvent raconter quelque chose de leur vie, de leur univers. Il ne s'agit pas de travailler l'oral mais bien de parler afin d'amener les enfants à « mieux se dire et appréhender le monde qui les entoure » : le Quoi de neuf est réservé à la « parole vraie » (Robin, 2011, p. 25). Cela permet également de faire la transition entre la famille et l'école ou encore de prendre la température de la classe en début de journée.

Là encore, un cadre est nécessaire au bon fonctionnement de cet espace de parole. En général,

les élèves commencent par s'inscrire s'ils souhaitent prendre la parole : ce peut être fait en écrivant son prénom sur une feuille ou en plaçant une photo de soi à un endroit défini, par exemple un tableau aimanté ou une petite corbeille. Un président se charge de donner la parole et un élève peut également veiller au respect du temps, défini à l'avance. Dans ma classe, je commence la matinée en demandant si quelqu'un a quelque chose à dire, les élèves lèvent la main et je note ceux qui souhaitent parler. Puis, nous faisons les rituels de début de journée et ensuite, nous passons au « Quoi de neuf ? ». Généralement, les élèves racontent des souvenirs ou des activités qu'ils ont faites récemment ou qu'ils vont faire prochainement.

Pour clore une activité ou une journée d'école, la pédagogie institutionnelle propose le « Ça va-t-y ? » ou « bilan météo ». Il s'agit pour les élèves d'exprimer leur ressenti au terme d'un temps défini. Pour cela, on utilise un code commun à la classe : la paume ouverte ou le poing fermé, le pouce en haut ou en bas. Il s'agit d'un bref bilan qui n'est pas nécessairement explicité verbalement mais qui peut néanmoins être une occasion supplémentaire pour les élèves d'exprimer leur ressenti et de le « laisser » à l'école lorsqu'ils rentrent à la maison (Connac, 2014, p. 210).

Dans cette recherche, le « Quoi de neuf ? » et le « bilan météo » ont été utilisés quotidiennement en début et fin de journée mais n'ont pas donné lieu à une écriture systématique dans le journal de bord, sauf si un élément particulièrement significatif pour la question du climat de classe était abordé par un élève.

#### **2.1.6. Climat de classe**

Tous les enseignants s'accordent à dire que le climat de classe, l'ambiance du groupe, est primordial pour que les conditions de travail des professionnels et des élèves soient agréables. Si la notion de climat de classe semble donc spontanément partagée par les praticiens, comment la définir de manière conceptuelle ?

Pour Régine Delamotte-Legrand, « poser la question du climat de la classe, c'est aussi poser celles du sentiment de sécurité de l'élève, du statut de sa parole, de son espoir de réussite » (2007, p. 138). On le voit, ce concept recoupe plusieurs variables, qu'on pourrait décliner en une multitude d'éléments observables (organisation spatiale des lieux, disposition des meubles, disponibilité du matériel) ou non (qualité des interactions, conviction des professionnels et confiance des élèves), que tout enseignant a un jour pu ressentir, de manière plus ou moins consciente. Selon Fotinos (2011), entrent également en compte dans la question du climat de classe les « personnes composant la communauté éducative (...) la pédagogie,

l'administration » ainsi que « l'état des relations entre les différents membres de cette communauté entre eux et avec les partenaires » (p. 33).

Halim Bennacer, Sabrina Darracq et Céline Pomelec (2006, p. 87) offrent un aperçu de la littérature traitant de ce concept et permettent d'élaborer une définition plus précise. On peut définir le climat comme étant la perception qu'ont les membres d'un groupe de certains éléments contextuels de l'environnement dans lequel ils évoluent. Lorsqu'on parle de climat social, on précise qu'il s'agit de la conception qu'ont les sujets des différentes dimensions liées à la communication au sein du système auquel ils appartiennent : interactions et comportements des élèves et de l'enseignant, par exemple.

Ces auteurs distinguent également le « private beta press » et le « consensuel beta press ». Le premier concerne l'individu et ses propres perceptions de son environnement, il s'agit de son opinion propre et personnelle. Quant au deuxième, il s'agit d'une opinion partagée par l'ensemble du groupe : la perception collective de l'environnement de la classe. Nous verrons qu'il peut y avoir des différences significatives entre les perceptions individuelles et collectives.

Si enseigner dans un bon climat de classe est plus agréable pour les professeurs, les élèves en tirent également des bénéfices : selon Lieury et al. (2014), un climat de classe ressenti comme positif va de pair avec une plus grande motivation des élèves (p. 283). Par ailleurs, Freiberg et Lamb (2012) affirment que dans un climat de classe sécurisant, les élèves font preuve de davantage de créativité, de curiosité et de réflexion plus élaborée (p. 42).

### **2.1.7. Agressivité et violence**

#### **Distinction conceptuelle**

Tout d'abord, il est important de différencier la violence de l'agressivité. Freud définissait la première comme un mouvement d'autoconservation : il s'agit d'une violence de survie, défensive, au service de la préservation de soi. D'après Hans (2013), il peut arriver, dans le cadre scolaire, que des élèves adoptent des comportements violents face à une situation qu'ils jugent menaçante ou frustrante (p. 35) ou qui mettrait en danger leur place et leur image au sein du groupe (p. 37). Pour Bergeret (2002), la violence peut également prendre forme dans la relation avec l'autre en tant que « non-moi » voire, chez les petits, dans la confrontation avec un autre qui risquerait de me prendre ma place : une violence appartenant au registre narcissique donc mais relevant toujours de l'instinct de survie puisque l'autre est perçu comme un danger (p. 132).

Là où la violence se distingue de l'agressivité, c'est donc par son caractère naturel, défensif et instinctif. Selon Bergeret (2002), « l'agressivité résulte d'une composante de deux instincts de base humains : la violence naturelle d'une part et la pulsion de plaisir sexualisable d'autre part » (p. 132). En d'autres termes, il y a agressivité lorsque l'on ressent du plaisir à faire du mal à cet autre, qui n'est plus nécessairement perçu comme un rival mais peut, à ce stade, être vu comme un partenaire. Robbes (2013) résume la différence entre ces deux concepts : « une violence de survie préservatrice de soi et une agressivité destructrice de l'autre » (p. 10).

Cependant, lorsque l'on se retrouve face aux actes, aux faits, il est difficile de savoir dans quel cas de figure se situent les acteurs : ont-ils ressenti du plaisir à faire du mal ? Ou au contraire se sont-ils sentis menacés, n'ayant d'autre choix que de se défendre ? Du plaisir peut-il découler d'une réaction défensive violente ? Nous voyons là toute la difficulté de poser un nom sur un acte sorti de son contexte. C'est particulièrement vrai avec les faits recensés et exposés à vaste échelle, comme c'est le cas lors d'enquêtes ou de recherches quantitatives visant à poser des chiffres sur un phénomène, comme nous le verrons ci-après.

Par ailleurs, gardons en mémoire que communément, le terme « agressivité » renvoie surtout à un comportement, une attitude, tandis que le mot « violence » désigne généralement un acte ou un ensemble d'actes. On parle d'ailleurs parfois des « violences » mais le pluriel n'est jamais employé pour le terme d'agressivité, sous-entendant par-là qu'il existerait plusieurs formes de violence mais une seule d'agressivité. C'est pourquoi, dans le chapitre suivant, nous parlons des différentes sortes de violence, par commodité langagière et sans faire de distinction sur l'origine des actes, ni, ce faisant, sur leur nature.

### **La violence à l'école**

A l'heure actuelle, les situations de violence extrêmes font les gros titres des médias et l'on peut se demander à quel point cela reflète la réalité du terrain. J'ai cherché une réponse à cette question dans les données statistiques mais j'ai rapidement renoncé. En effet, comme Carra et Faggianelli (2011) l'expliquent, les chiffres ne rendent pas compte de la réalité pour la simple raison que les actes enregistrés le sont de manière différente suivant les personnes qu'ils impliquent. Lorsque le personnel enseignant est impliqué, tout incident est classifié comme étant « grave ». Mais lorsque seuls les élèves sont concernés, « la qualification d'incident grave n'est retenue que si des conditions précises sont présentes : usage d'une arme, préjudice financier important, acte porté à la connaissance de la police, etc. » (Merle, 2012, p. 138) : ce qui explique la dissymétrie des résultats. Il s'agit ici du décalage entre « les faits de violence

enregistrés par les différentes institutions et la violence « réelle » qui englobe les faits non découverts ou non comptabilisés » (Carra & Faggianelli, 2011, para. 11).

Se limiter aux chiffres reviendrait donc à nier l'importance de la violence entre élèves et à surévaluer la proportion d'actes violents envers le personnel enseignant. Cela pose évidemment la question du statut de la victime (Merle, 2012, p. 139) : une insulte lancée par un élève est-elle moins grave si elle vise un autre élève que si elle touche l'adulte ? Un coup porté à un enseignant est-il réellement plus grave que des coups échangés dans une cour de récréation ? Peut-on hiérarchiser les actes de violence ?

Carra et Faggianelli (2011) recensent trois définitions de la violence, reposant chacune sur une vision différente : une définition basée sur la norme, qui renvoie donc à la délinquance et à la justice ; une définition fondée sur le préjudice, retenue notamment par l'OMS et qui s'intéresse principalement aux conséquences des actes violents ; et finalement, une définition de la violence reposant sur les relations interpersonnelles (para. 25). Cette dernière définition nous intéresse particulièrement car elle prend en compte tous les actes de harcèlement commis entre élèves, quelle que soit leur forme : physique, verbale ou indirecte.

C'est sur cette définition élargie des actes de violence que Janosz, Pascal et Galand (2012) s'appuient pour affirmer que « le simple fait d'être témoin de violences à l'école peut être néfaste » (p. 94) et, par ailleurs, avoir des conséquences sur le climat scolaire. Ils expliquent que l'exposition des élèves à des actes violents, en tant que victime ou même en simple spectateur, contribue à développer chez l'enfant une perception de son environnement comme étant menaçant, voire dangereux pour lui. Or, comme nous l'avons vu précédemment, la perception du climat de classe est influencée par le sentiment de sécurité de l'élève. Par ailleurs, Janosz, Pascal et Galand (2012) vont plus loin en affirmant que la perception du climat amène les enfants (et les enseignants) à comprendre et à intérioriser les comportements acceptables ou non, valorisés ou non dans cet environnement et ainsi, à « produire des croyances sur les conduites normatives » (p. 102) : si l'enseignant ne tolère jamais un gros mot dans la classe, les enfants apprennent que ces mots-là ne sont pas acceptables. Si au contraire, l'enseignant laisse parfois passer certains comportements, les enfants comprennent que ces comportements sont acceptables, normaux. Ainsi, les actes de violence et la réaction de l'adulte face à ces actes contribuent à influencer le climat de classe ainsi que les comportements futurs des élèves. Nous pouvons donc affirmer l'importance d'une définition de la violence qui englobe l'ensemble des actes commis entre les élèves.

Or, nous l'avons vu, les statistiques ne reposent pas sur la même définition de la violence que celle que nous avons retenue : elles se basent davantage sur la norme et le préjudice. Pour pouvoir rendre compte de l'ampleur des actes violents, il m'a donc fallu chercher ailleurs.

Debarbieux et Montoya (2011) se sont penchés sur une vaste enquête de victimisation à l'école élémentaire afin de distinguer quelles formes de violence sont présentes au sein de cette institution. En effet, se limiter aux cas de violences extrêmes serait nié l'impact psychologique que peuvent avoir pour les victimes des actes répétitifs de « microviolences » (p. 11).

Selon cette enquête, la violence entre pairs est évidemment présente à l'école élémentaire. On peut relever les violences verbales, comme les surnoms, injures ou rejet, ainsi que les actes physiquement violents comme les bagarres ou les violences à connotation sexuelle, mais aussi les vols, le racket ou les jeux dangereux (p. 13). Néanmoins, ça n'est pas la seule forme de violence, puisque certains élèves se disent aussi victimes de violence par les adultes au sein de l'école, bien que dans une moindre mesure : insultes, rejet ou encore racisme, voire même coups (p. 14). L'étude démontre également que les victimes le sont souvent de manière répétée : « le fait d'être victime d'un type de harcèlement est très souvent associé à d'autres types de harcèlements ». Par ailleurs, les élèves victimes de leurs camarades le sont également souvent par les adultes. Finalement, les élèves victimes ont souvent une moins bonne perception du climat de leur classe que les autres (p. 15), ce qui va dans le sens de ce que nous avons vu précédemment.

Il nous faut également nous pencher sur les violences dont le personnel enseignant est victime. Carra (2013) insiste sur la perception différente que victime et agresseur peuvent avoir d'un même acte : « ce qui est ressenti comme violent par l'enseignant (...) peut passer inaperçu aux yeux de l'élève qui peut en revanche vivre des formes de violence que l'adulte n'imagine pas ou sous-estime » (p. 18). Ainsi, il faut rappeler qu'un acte perçu comme violent s'inscrit toujours dans un contexte, temporel et culturel : s'il était à une époque socialement accepté de battre ses enfants ou ses élèves, ça n'est plus le cas aujourd'hui.

Selon Carra, les relations entre enseignants et élèves sont aujourd'hui plus que jamais conflictuelles. Les uns se plaignent du manque de respect des autres et les contestations des élèves ébranlent la solidité des professionnels (p. 20). Pour Lelièvre et Lec (2011), cette position délicate qu'occupent les enseignants s'explique par le fait qu'ils sont victimes de personnes auxquelles ils se consacrent (p. 23) et qu'ils se sentent alors désarmés et peu

soutenus par leur employeur (p. 25).

### **Violence de l'institution**

Cependant, en se référant à la définition de la violence comme un acte défensif instinctif, il faut entrer dans l'optique que l'acte commis par l'élève violent n'est peut-être qu'une réponse à une situation qu'il perçoit comme étant menaçante. Ainsi, il ne s'agirait plus de punir un acte répréhensible mais de se questionner sur ce qui le pousse ou pourrait le pousser à agir ainsi. C'est cette vision préventive que Fotinos (2011) adopte, basée sur la tentative de compréhension des causes contextuelles endogènes pouvant conduire à des actes de violence. Pour lui, les causes sont à aller chercher dans le cadre scolaire ou dans le cadre social et familial (p. 31). Si les enseignants n'ont que peu de prise sur le second, ils peuvent agir sur le premier, notamment au travers du climat de classe. Pain (2009) va également dans ce sens quand il affirme que « l'école ne supporte plus le tiers de ses élèves » (p. 96) : pour lui, l'école est violente car elle exclut toute une catégorie d'élèves pas assez « conformes » à ses normes et ne permet la réussite que des plus adéquats. Il va plus loin en parlant de « ségrégations institutionnelles » voire de harcèlement ou au contraire d'indifférence volontaire comme d'outils au service de l'exclusion de ces élèves (p. 100).

Si nos élèves sont conscients d'être inadaptés à l'école, s'ils ont conscience de n'avoir pas de place au sein de cette institution, il est inévitable qu'ils perçoivent leur environnement comme menaçant et qu'ils adoptent alors des comportements violents.

#### **2.1.8. Violence et espace de parole**

Face aux violences, que peut la parole ? Pour Meirieu (2011), « si elles [les violences] découragent souvent dans les classes, c'est parce qu'elles scellent l'échec de toute parole » (p. 85). Pour lui, la complexité de la structure de l'école tient dans le fait que les enfants doivent apprendre ensemble, être ensemble, vivre ensemble. Or, lorsqu'un élève ne trouve aucune légitimité à ce système ou parce qu'il le perçoit comme violent envers lui, il en sort et l'on n'a plus de prise sur lui. S'il se sent persécuté, il peut tenter d'avoir recours à la violence pour s'exprimer et pour trouver sa place (p. 92). Les mesures préconisées par Meirieu pour gérer la violence à l'école peuvent toutes être mises en place avec les outils de la pédagogie institutionnelle et notamment au travers du conseil de classe. Il nous dit qu'il faut, dans un premier temps, *différer* la parole : la parole sera entendue mais à un moment prévu pour cela, dans un cadre défini. Deuxièmement, il faut *symboliser*, c'est-à-dire donner à l'élève les outils pour mettre en mots ce qu'il veut dire, « il s'agit donc de nourrir le langage de l'inquiétude de

la parole, ce qui ne peut se faire que si l'on a été nourri de langage » (p. 95). Finalement, il faut *stabiliser* ces configurations qui permettent la prise de parole. Ce qui se joue à ce niveau-là, c'est également la place que l'élève a dans un tout : le rôle qu'il joue au sein de la classe. Ainsi, selon Meirieu, la pédagogie institutionnelle offre un dispositif permettant de combattre la violence à l'école puisque le conseil permet justement de donner de la place à la parole de l'élève, de l'aider à construire les outils, langagiers notamment, pour désamorcer sa violence mais également de lui donner une place et un rôle dans le groupe. Puisque « la violence, c'est la perte de l'échafaudage institutionnel, du cadre, des rapports humains, non pas de la relation humaine, mais des rapports symboliques qui fondent une société » (Pain, 2013, para. 44), c'est donc l'institution qui permet d'offrir aux élèves l'expérience d'un groupe humain qui fonctionne.

## **2.2. Question de recherche**

Nous avons vu la longue évolution de la pédagogie institutionnelle et notamment des espaces de parole tels que le conseil de classe, ainsi que l'importance de la parole dans toute tentative de désamorcer la violence. Nous avons vu également comment climat de classe et violence étaient liés, l'un influençant l'autre et réciproquement, dans un cercle vicieux.

Forte de ces apports théoriques, je me suis intéressée à la mise en place concrète des espaces de parole au sein de ma classe de l'enseignement spécialisé. J'ai souhaité savoir si, dans le contexte décrit précédemment, le choix des espaces de parole se révélait fructueux et permettait d'avoir un impact positif sur le climat de classe mais également à quelles préoccupations d'élèves répondaient ces rituels, notamment grâce au recueil des sujets abordés au conseil de classe.

Ma question de recherche est la suivante : « Comment l'introduction des espaces de parole peut-elle influencer le climat d'une classe de développement ? ».

Ce sujet m'intéresse tout d'abord en tant qu'enseignante spécialisée ayant à cœur d'offrir à mes élèves les meilleures conditions possibles, d'apprentissage mais également de vie dans la classe. Mais cela m'intéresse aussi en tant que citoyenne fermement convaincue que l'éducation est le seul rempart contre la violence croissante à laquelle doit faire face notre société.

## **3. Méthodologie**

### **3.1. Population**

Cette recherche a été menée dans une classe de développement de 3-6<sup>e</sup> Harnos dans un établissement de l'Arc lémanique accueillant une population très hétérogène du point de vue socio-culturel. L'établissement compte plusieurs collèges répartis sur différents villages ainsi que plusieurs collèges en ville. Le collège où elle a été réalisée se trouve en centre ville et les élèves qui le fréquentent sont majoritairement issus de la migration. Les élèves à besoins spécifiques des degrés primaires de tout l'établissement y sont regroupés dans deux classes d'accueil, deux classes de développement et une classe COES. Bien qu'étant ouverte aux enfants de tous les collèges, périphériques ou de village, notre classe accueille généralement des enfants issus de familles défavorisées et d'origine étrangère. Les élèves ont entre 7 et 9 ans mais nous avons des niveaux scolaires très disparates : nous enseignons un programme de la 2<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup>; certains enfants lisent déjà de manière fluide quand d'autres n'ont pas encore acquis la fusion syllabique. Les raisons de leur orientation en classe de développement sont multiples : allophonie, retard scolaire global d'une année ou deux, trouble de l'attention, difficultés pratiques rendant certains apprentissages plus lents, difficultés de comportement, lenteur, désintérêt pour l'école, diverses pathologies ou encore traumatismes antérieurs causant des difficultés à entrer dans les apprentissages.

La recherche a été menée durant le premier semestre de l'année scolaire 2015-2016, soit de début septembre à fin janvier. Durant cette période, le groupe classe a été très fluctuant. En effet, nous avons commencé l'année scolaire avec cinq filles et cinq garçons. Après trois semaines environ, une des filles a changé d'école et une autre a déménagé. Puis un des garçons a été réintégré en classe ordinaire au mois d'octobre. Nous avons alors sept élèves jusqu'à ce que l'élève qui avait déménagé revienne parmi nous au mois de novembre, stabilisant notre effectif à huit jusqu'à la fin de l'expérimentation.

### **3.2. Démarche**

#### **3.2.1. Récolte des données**

Cette recherche exploratoire se base sur deux outils de récolte de données : le journal de bord et le questionnaire.

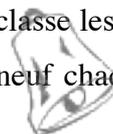
En tout début d'année scolaire, j'ai fait passer à mes élèves un questionnaire destiné à mesurer

leur degré de satisfaction du climat de classe. J'ai choisi l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire (EMCCE) de Bennacer, Darracq et Pomelec (2006) dont j'ai repris chacun des 53 items, en remplaçant le terme « maître » par « maîtresse ». Nous avons rempli le questionnaire tous ensemble, j'ai lu à haute voix chaque item, puisque certains élèves sont non-lecteurs. A ce moment-là, le questionnaire a été passé aux dix élèves présents en début d'année.

Après la passation, en analysant les réponses, j'ai remarqué qu'il y avait parfois des incohérences. Par exemple, un élève répondait « oui » à l'item « Notre maîtresse aime des élèves plus que d'autres » mais répondait « non » à l'item « En classe, la maîtresse n'a pas d'élève préféré ». Les phrases négatives ainsi que les adverbes servant à nuancer les propos (« souvent », « beaucoup d'élèves », « presque ») semblaient poser des problèmes de compréhension et c'est pourquoi j'ai retravaillé le questionnaire pour qu'il y ait uniquement des phrases positives avec une structure simple. L'item SA06 « Beaucoup d'élèves ne sont pas heureux en classe » est par exemple devenu « Beaucoup d'élèves sont malheureux en classe ». Avec ces transformations, certains items se retrouvaient parfois quasi à l'identique et c'est pourquoi j'en ai supprimé certains : l'item FA03 « Le maître aime des élèves plus que d'autres » a été éliminé car il ressemblait, après transformation, à l'item FA06 « Dans ma classe, le maître préfère certains élèves ». J'ai également supprimé l'item FR06 « Les enfants de notre classe ne se disputent presque jamais » mais conservé l'item FR02 « Dans ma classe, il y a beaucoup de disputes ». J'ai aussi choisi de raccourcir le questionnaire en supprimant des items car certains élèves s'étaient plaints de la longueur de la tâche et j'ai pu constater qu'il était difficile pour eux de se concentrer aussi longtemps. En effet, certains élèves étant non-lecteurs, il m'a fallu lire chaque item à la classe, l'expliquer si nécessaire, attendre que chacun ait choisi sa réponse : cela prenait une trentaine de minutes. Certains ont également fait des commentaires tels que « Mais on a déjà eu cette phrase » lorsque des items avaient plus ou moins la même signification. Je suis donc arrivée à un nouveau questionnaire de 39 items, simplifiés et moins répétitifs.

J'ai repassé ce nouveau questionnaire en une vingtaine de minutes fin septembre aux huit élèves restants : cinq garçons et trois filles et j'ai ainsi pu mesurer le degré de satisfaction initial de mes élèves. J'ai également moi-même passé le test afin de pouvoir comparer ma perception du climat de classe à celle des élèves.

Parallèlement, dès le début de l'année scolaire, j'ai mis en place dans ma classe les espaces de parole suivants : le conseil de classe, une fois par semaine, le Quoi de neuf chaque jour en



entrée de classe et le bilan météo chaque jour pour clore la journée. J'ai dirigé ces moments, y ai participé dans mon rôle d'enseignante, tout en les observant dans une visée scientifique. Il s'agissait ici de pratiquer l'observation participante telle que décrite par Lapassade (2002) : un dispositif par lequel « l'observateur participant, tout en prenant part à la vie collective de ceux qu'il observe, s'occupe essentiellement de regarder, d'écouter et de converser avec les gens, de collecter et de réunir des informations » (p. 375). Ma posture a été celle de l'observation participante complète par opportunité, une situation « où le chercheur met à profit l'occasion d'enquêter du dedans - une opportunité qui lui est donnée par son statut déjà acquis dans la situation » (Lapassade, 2002, p.379). En effet, j'avais déjà un statut reconnu au sein de ma classe avant de démarrer la recherche, ce qui m'a amenée à adopter une distance nouvelle, à prendre davantage de recul sur ma pratique.

Afin de consigner mes observations, j'ai tenu un journal de bord, dans lequel j'écrivais après chaque conseil de classe et parfois après le Quoi de neuf ou le bilan météo si un sujet ayant un lien avec le climat de classe était abordé. Mes « notes de terrain » (Baribeau, 2005) étaient avant tout destinées à me souvenir des événements, des sujets abordés, de quels élèves avaient pris la parole, mais j'y inscrivais également mes ressentis après les moments de parole, la manière dont je percevais l'adhésion des élèves au dispositif, mes questionnements, les difficultés que soulevait cette pratique, l'évolution des rituels etc. Ces notes avaient donc pour but de « soutenir » la recherche, de garder une trace de mon vécu en tant qu'observatrice participante. Comme le dit Baribeau (2005), « le but [du journal de bord] est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. » (p.112). Ce journal de bord m'a ensuite servi de support pour l'analyse des résultats.

Mi-janvier, j'ai fait repasser le questionnaire à mes élèves et je l'ai moi-même repassé. Ainsi, je souhaitais comparer l'évolution de nos degrés de satisfaction quant au climat de classe. En septembre, il y avait huit enfants dans le groupe du pré-test. Il y en avait également huit pour le post-test mais le groupe était différent. En effet, Ruben a participé uniquement au pré-test puis a été réintégré en classe ordinaire au mois d'octobre. Quant à Kim, elle était dans la classe en tout début d'année puis a déménagé après quelques semaines et elle n'a donc pas passé le pré-test mais est revenue parmi nous en novembre et a donc participé au post-test.

Les questionnaires étant anonymes afin que les élèves se sentent libres d'exprimer leur véritable ressenti, il n'est pas possible de voir une évolution par élève mais uniquement une

évolution globale, à l'échelle de la classe. Mon hypothèse de recherche était que le climat de classe s'améliorerait avec l'instauration des espaces de parole.

### **3.2.2. Analyse des données**

Les questionnaires et mon journal de bord ont été analysés séparément, puis les données ont été croisées.

#### **Analyse globale des questionnaires**

Tout d'abord, pour chaque item de chaque questionnaire, j'ai annoté en marge si la réponse vrai ou faux impliquait une satisfaction ou au contraire une insatisfaction. Par exemple, si un élève répondait « faux » à l'item 8 « Les élèves trouvent ma classe intéressante. », j'inscrivais un signe - dans la marge. Si un élève répondait « vrai » à l'item 1 « Les élèves de ma classe s'entendent bien. », j'inscrivais le signe +. Les questionnaires ainsi annotés, j'ai pu compter le nombre de réponses dénotant une satisfaction et le nombre de réponses indiquant une insatisfaction afin d'arriver à un pourcentage de satisfaction et d'insatisfaction. La recherche porte sur la perception qu'ont les élèves du climat de leur classe. Cependant, faisant moi-même partie du groupe classe, j'ai choisi de mettre en parallèle les réponses de mes élèves et les miennes afin de voir si nos perceptions concordaient.

#### **Analyse par thématique**

Bennacer, Darracq et Pomelec (2006) classent les items de leur échelle de mesure du climat social de la classe en six catégories : friction, satisfaction, chaleur affective et disponibilité des enseignants, ordre et organisation, favoritisme et finalement engagement et application scolaire. Après la modification de mon questionnaire, ces catégories ne correspondaient plus totalement à mes items et j'ai donc choisi de réorganiser les thématiques. J'ai conservé la catégorie « favoritisme » et renommé la catégorie « engagement et application scolaire » en « implication dans le travail scolaire ». J'ai créé une catégorie « relations avec les camarades » et repris « chaleur affective et disponibilité des enseignants » sous le nom « relations avec la maitresse ». Les items de la catégorie « ordre et organisation » se retrouvent dans ma catégorie « respect des règles de vie » et finalement, les items concernant le bien-être des élèves, leur sentiment d'appartenance à la classe se trouvent dans la catégorie « ambiance de classe ». Mon questionnaire modifié comptait alors six catégories :

- Relations avec les camarades
- Relations avec la maitresse

- Respect des règles de vie
- Implication dans le travail scolaire
- Ambiance de classe
- Favoritisme

Une fois ces six catégories déterminées, j'ai alors pu comptabiliser les réponses satisfaites et insatisfaites de chaque thématique et ainsi analyser plus précisément les causes influençant le climat de la classe. Cela m'a également permis de chercher des liens entre les sources d'insatisfaction et les sujets abordés dans les espaces de parole.

### **Analyse du journal de bord**

A partir des récits de chaque conseil de classe, j'ai tout d'abord établi un résumé des messages : qui postait quel type de message à quel sujet et sur qui. En analysant ce résumé, j'ai pu classer les interventions des élèves en cinq catégories : les félicitations d'un comportement, que l'on pourrait également appeler « remerciements » (Exemple : « Je félicite X car il a joué avec moi à la récré. »), les félicitations pour un travail scolaire (Exemple : « Je félicite X car il a trouvé tous les mots dans le dictionnaire »), les critiques à la suite d'une dispute (Exemple : « Je critique X car il m'a insulté à la récré »), les critiques d'un comportement (Exemple : « Je critique X car il lit à haute voix et que cela me déconcentre ») et finalement les propositions d'activité (Exemple : « Je propose de faire une sortie à la ferme. »). Ce sont les seuls types de messages proposés par mes élèves.

A partir de ce résumé et de ces catégories, j'ai pu consigner sous forme d'un premier tableau l'évolution des messages postés : combien y a-t-il de messages de chaque catégorie à chaque conseil. De plus, j'ai également quantifié les catégories plus ou moins utilisées par chaque élève et pour chaque élève : j'ai ainsi fait un premier tableau recensant les auteurs de message par catégorie et un deuxième tableau inventoriant les élèves concernés par les messages, par catégorie.

## 4. Récit de la mise en place des espaces de parole

Le 24 août, ma classe commençait la grande aventure des espaces de parole. Pour moi, elle avait débuté avant. Durant l'été, j'avais réfléchi, cogité, lu, imaginé, renoncé aussi parfois. A la rentrée, j'étais prête. Dans le local très peu décoré, les couleurs vives du panneau d'affichage du conseil de classe tranchaient avec le tableau brunâtre. Je l'avais décoré selon le thème de l'année : les monstres. Sur la feuille verte, on trouvait un petit monstre qui affichait un large sourire. De sa bouche partait une bulle où il était écrit : « Je félicite... ». A côté de lui, sur la feuille rouge, un petit monstre mécontent disait, lui : « Je critique... ». Et finalement, sur la feuille jaune, un dernier petit monstre, l'air un peu perplexe, disait : « Je propose... ».

Sans doute aurais-je plutôt dû discuter avec mes élèves de la forme qu'ils souhaitaient donner à l'inscription de leurs messages. Seulement, j'ai été rattrapée par mon côté « maitresse primaire » : j'aime « préparer des choses », du matériel, de nouvelles activités. Or, dans l'enseignement spécialisé, je l'ai compris très vite, il est difficile de préparer beaucoup de choses avant d'avoir rencontré les élèves ! Il y a néanmoins, tous les étés, la possibilité de préparer un lieu accueillant et structuré et c'est ce que j'avais à cœur à ce moment-là.

Ce premier lundi, en fin d'après-midi, j'ai invité mes élèves dans la salle annexe où j'avais aménagé une grande table de forme ovale. Ils se sont tous installés autour de la table et c'est ainsi que j'ai commencé à présenter le conseil de classe : tous les lundis après-midis, nous nous réunirions pour discuter de la vie de la classe.

Les élèves ont alors parlé de leurs expériences passées : mes « anciens » ont raconté qu'ils y réglaient les conflits et un élève venu d'une autre classe a lui parlé des « félicitations » et « propositions ». J'ai précisé que cette année, nous utiliserions les trois catégories, les ai explicitées. Puis je leur ai montré le panneau d'affichage où ils pouvaient coller leurs post-its.

De retour à la table, je leur ai demandé quelles étaient les règles lorsque plusieurs personnes devaient discuter toutes ensemble. Ils m'ont donné plusieurs exemples et nous nous sommes mis d'accord sur les deux règles principales et primordiales : s'écouter et lever la main pour demander la parole. J'ai précisé qu'en cas de non respect des règles, je donnerais un avertissement, qu'au second avertissement l'enfant serait exclu de la table mais resterait dans la pièce et pourrait écouter et qu'au troisième avertissement, il devrait quitter la salle du conseil et ne pourrait donc même plus écouter.

Ce jour-là, même s'il régnait un calme de début d'année, les élèves semblaient peu concernés

par ce dispositif. Je décidais donc d'attendre la semaine suivante pour voir si les élèves ressentaient le besoin de l'utiliser.

Le lundi suivant, en arrivant en classe alors que je n'y étais pas allée depuis le mercredi, j'ai constaté qu'il n'y avait aucun post-it sur le panneau. J'ai alors décidé, pour donner l'exemple, d'en mettre un dans chaque rubrique, pensant que les élèves s'en souviendraient alors en les voyant. Mais en réalité, ils n'y ont guère prêté attention ! A midi, j'ai donc décidé de leur rappeler que c'était le dernier moment s'ils souhaitaient mettre un message pour le conseil de l'après-midi. A ma grande surprise, trois élèves sont alors restés pour me dicter leurs messages.

L'après-midi, j'ai rappelé les règles puis ai expliqué ce qu'était un ordre du jour. Puis, j'ai commencé avec les trois félicitations : les élèves semblaient surpris par ces messages, mais plutôt contents. Nous sommes ensuite passés à la critique : une fille qui était déjà là l'année passée a souhaité critiquer les disputes qui avaient souvent lieu dans le groupe précédent. Les anciens sont évidemment montés sur leurs grands chevaux mais j'ai coupé court, précisant que les critiques devaient viser des personnes présentes au conseil et un événement récent. Toutefois, j'ai profité de l'occasion pour ouvrir la discussion sur les disputes et, surtout, sur la manière de les éviter. Les élèves ont alors fait preuve de beaucoup de maturité, proposant de se serrer la main, de se dire pardon ou encore de faire la paix. En dernier recours, lorsque le problème semble insolvable, les élèves proposaient d'en parler à la maitresse.

Nous sommes ensuite passés à ma propre critique. Voulant illustrer un peu mieux ce qui pouvait convenir à cette rubrique, j'ai reproché à certains élèves de ne pas écouter les consignes, m'obligeant à les répéter. Je leur ai demandé d'être plus attentifs à l'avenir, et leur ai proposé également, lorsqu'ils étaient perdus, de demander à leurs voisins ce qu'ils devaient faire.

Enfin, pour les propositions, j'avais noté que je souhaitais parler des jeux à la récréation. En effet, un de nos nouveaux élèves jouait souvent seul et cela m'attristait. Mais j'ai d'abord demandé aux enfants de m'expliquer leurs jeux et avec qui ils jouaient. Après quelques prises de parole, Ahmed a saisi la chance et dit « Moi, je joue seul et je m'ennuie ». J'ai alors expliqué aux autres élèves que ses anciens camarades n'étaient plus dans la même cour que lui, contrairement aux autres nouveaux, et qu'il ne connaissait donc personne. J'ai demandé ce qu'on pouvait faire pour aider Ahmed. Un élève a alors proposé qu'il vienne jouer au loup avec lui et deux autres enfants. Ahmed a accepté, d'autres élèves se sont joints au groupe

nouvellement formé. Milena a alors confié qu'elle aimerait beaucoup qu'un jour, toute la cour joue ensemble au loup pendant la récréation ! J'ai trouvé son idée très positive et ai noté sur le PV que j'en parlerai à la prochaine réunion des maitresses du collège, le lendemain. Nous clôturons le sujet des récréations, Abdel semblait rassuré. Le projet de partie géante de loup a abouti quelques semaines plus tard.

Jusqu'à fin septembre, j'ai dû rappeler aux élèves tous les lundis la possibilité de venir mettre un message au conseil de classe. Les mêmes élèves venaient presque toutes les semaines écrire des félicitations mais j'avais le sentiment qu'ils avaient surtout envie de faire plaisir à un copain et qu'ils trouvaient donc quelque chose de positif à dire à propos de lui. Cela restait agréable pour les enfants de recevoir des félicitations mais j'avais l'impression que c'était assez peu spontané. J'aurais aimé les voir entrer dans un autre processus où, lorsque quelqu'un ferait quelque chose de bien, un élève penserait directement à venir mettre un mot au conseil pour l'en féliciter. Par la suite, j'ai dû recentrer les félicitations, en demandant aux élèves d'être plus précis que « Je félicite untel car il a bien travaillé » en félicitant donc un acte précis ou un travail en particulier.

Le 28 septembre arrive la première grosse dispute : à la fin de la récréation, plusieurs élèves sont venus vers moi pour se plaindre d'une élève. J'ai coupé court en leur disant de mettre un mot au conseil mais une fois arrivé en classe, personne n'est venu ! J'ai donc attendu midi puis ai rappelé, une fois de plus, la possibilité d'écrire un message au conseil. Cette fois-ci, parmi les nombreuses félicitations, quatre élèves ont écrit une critique concernant la dispute de la récréation. Ce message sera l'occasion pour nous de parler des « jeux de bagarre » et d'instaurer une nouvelle règle : ne pas se battre.

Au mois de novembre, les élèves ont commencé à venir plus spontanément écrire leurs messages. Lorsque certains venaient se plaindre de quelqu'un, je les envoyais immédiatement au conseil de classe et ils écrivaient leur message, généralement sans broncher. La seule difficulté résidait dans le fait que les élèves « accusés » voulaient immédiatement se défendre, protestaient, voulaient me raconter leur version des faits etc. Mais ma réponse était toujours la même : on en parlera au conseil de classe.

Le 9 novembre, j'écrivais dans mon journal de bord « j'ai le sentiment que le climat s'améliore sensiblement ». En effet, il n'y avait plus de bagarres et beaucoup moins de tensions, je sentais les élèves plus respectueux entre eux, plus calmes. Le mois de novembre a également marqué un tournant : les élèves écrivaient des félicitations plus précises, ils osaient

également faire des propositions.

Pourtant depuis novembre, j'ai dû faire face à de grosses tensions autour d'une élève de la classe, rejetée par les autres. Ils lui reprochaient son manque d'hygiène, elle les agaçait. Et je ne pouvais pas leur en vouloir : moi aussi elle m'irritait à me poser sans cesse les mêmes questions, à répéter tout ce que je disais pour être sûre d'avoir bien compris, à prendre des airs de « cheffe » dès qu'elle en avait l'occasion. Elle m'agaçait avec son attitude de « bébé » malgré ses 9 ans. Alors, quand j'en ai pris conscience, j'ai tout d'abord dû prendre du recul, essayer de moins laisser paraître mon agacement, la traiter comme tous les autres élèves.

Mais du côté des élèves, c'était plus compliqué. Les semaines passaient et les critiques revenaient inlassablement, malgré les nombreuses discussions sur comment mieux vivre ensemble, comment accepter nos différences etc. J'étais parfois obligée d'aller dans le sens des autres élèves et de sanctionner Hansika lorsque son comportement était vraiment grave : les élèves n'auraient pas compris que leurs critiques restent toujours sans réponse et sans conséquences. Par ailleurs, nous avons donné de nombreuses pistes à Hansika mais elle recommençait les mêmes comportements, puis s'excusait, jurait de ne plus recommencer mais... Recommençait. Je me suis sentie très démunie : j'avais le sentiment que le conseil ne répondait pas à mes attentes et que la réponse que j'étais obligée de donner (la sanction) confortait les élèves dans une position où l'adulte prend parti, tranche et règle lui-même le conflit. Malgré cela, j'avais l'impression que les élèves voyaient du sens à tout cela et que mettre des messages au conseil les aidait à déposer leurs émotions et à passer à autre chose.

En décembre, j'ai décidé d'apporter une autre réponse aux problèmes rencontrés avec Hansika. J'ai demandé aux élèves de formuler à l'oral les choses qui leur déplaisaient. Nous avons convenu d'un message « Peux-tu arrêter de faire ... ça me dérange ». J'ai également insisté sur la manière de le dire, sans crier, sans s'énerver. Puis, nous avons discuté ensemble des différences de chacun et de la difficulté, parfois, à vivre ensemble, à accepter et supporter l'Autre. J'ai dit aux élèves que j'étais impuissante face à certaines de leurs critiques, que je ne pouvais pas sanctionner Hansika parce qu'elle se mettait les doigts dans le nez par exemple et qu'il était peut-être suffisant de simplement lui dire que cela dérangeait, sans avoir besoin d'amener ça devant le conseil.

Cependant, j'avais le sentiment que les élèves « n'attendaient rien » du conseil, si ce n'est... d'être entendus. De pouvoir dire, simplement. Cela leur suffisait. A cette période-là, les élèves écrivaient également beaucoup de propositions. Certaines étant un peu irréalistes, je

devais parfois dire que cela était impossible, faute d'argent ou parce que l'école ne l'autoriserait pas. Néanmoins, il y a eu certaines propositions intéressantes. Toutefois, même après que j'aie encouragé une proposition, en disant combien je trouvais que c'était une bonne idée, les élèves n'allaient pas plus loin : j'aurais souhaité qu'ils s'investissent, qu'ils me parlent de comment ils voyaient leur projet, qu'on y réfléchisse ensemble, qu'ils en reparlent, qu'ils s'y accrochent. En réalité, j'avais le sentiment qu'ils me « demandaient la permission » : Est-ce qu'on pourrait aller au cirque maitresse ? Et si je disais oui, c'était à moi de tout organiser. Je l'ai fait, pour l'une des propositions, une visite à la ferme qui aura lieu au mois de mai mais pour les autres, j'ai renoncé devant le manque de conviction, d'investissement des élèves. Au final, leur démarche n'a pas abouti, ils ne se sont pas mobilisés et je n'ai pas réussi à les amener à investir leur projet, à y mettre du sens, à mon grand regret.

Mi-décembre, suite à quelques changements, rocades avec ma collègue, absences pour cause de maladie, le conseil a eu lieu moins régulièrement. Cependant, j'ai noté avec plaisir que les élèves attendaient ce moment, me demandaient quand est-ce qu'il aurait lieu, bref, qu'ils avaient intégré le rituel.

A la reprise de janvier, les histoires avec Hansika ont continué et de nouvelles tensions sont apparues, entre certains garçons de la classe cette fois. J'avais un peu le sentiment de ne pas apporter de solutions à long terme aux élèves puisqu'ils critiquaient, s'expliquaient au conseil et finissaient par « faire la paix », ce qui n'était jamais gage de ne pas recommencer... ! Comme si les discussions restaient un peu en surface, sans qu'il n'y ait de débat de fond, de prise de conscience... Dès lors, je me demandais si les enfants y trouvaient leur compte, si cela répondait à leurs besoins.

Il faudra attendre février pour que la situation évolue : à ce moment-là, il est arrivé que certains élèves arrivent au conseil et me disent, lorsque j'abordais une critique, que c'était déjà réglé. Quant à Hansika, avec du temps et maintes répétitions, chacun y mettant un peu du sien, nous avons fini par trouver une sorte d'équilibre. Les élèves ne sont certes pas tous amis mais ils arrivent à cohabiter de manière relativement pacifique.

Avec du recul, la mise en œuvre du conseil de classe a été un peu compliquée pour moi, surtout lorsque tous les élèves étaient unis contre une seule personne. Je me suis sentie démunie, je ne savais pas si je produisais la réponse adéquate, j'avais l'impression de ne pas aller au fond des choses, de ne pas apporter de solution. Cependant, j'ai l'impression que les

élèves se sont appropriés la démarche, qu'ils y trouvent du sens, qu'ils l'ont adoptée comme un moyen de régler leurs conflits.

Et au final, si cela a permis ne serait-ce que de planter la graine de la discussion en lieu et place de celle de la violence, si cela a pu donner aux enfants un autre modèle de résolution des conflits, par la parole plutôt que par les coups, c'est déjà une grande victoire.

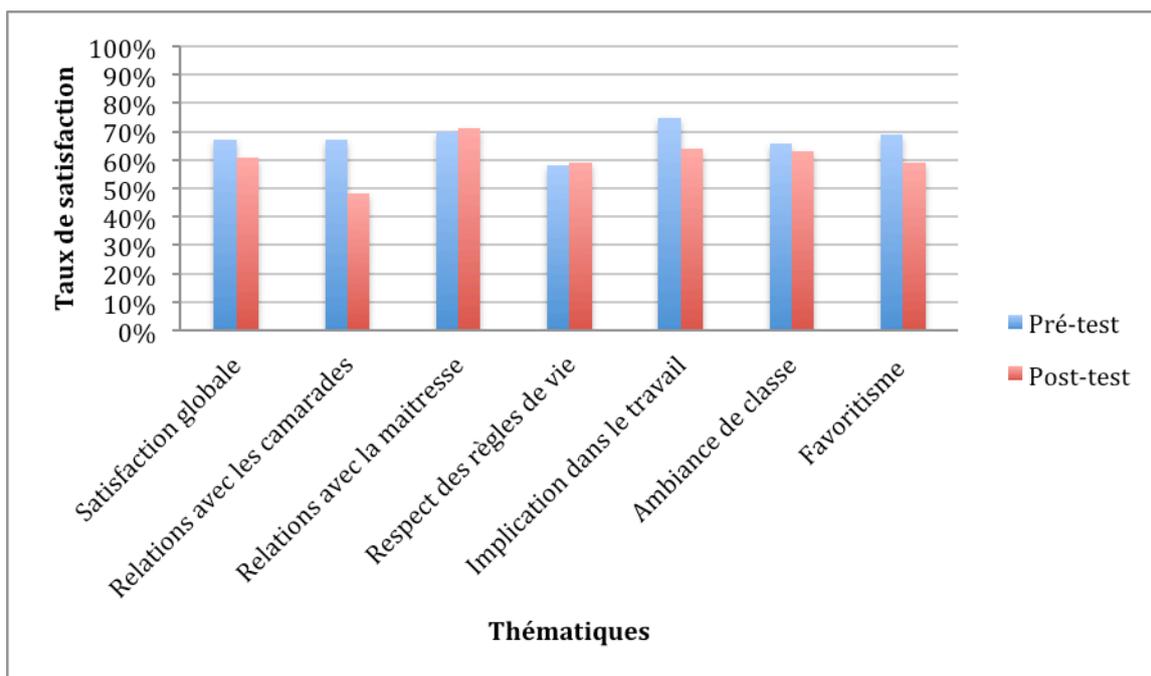
## 5. Résultats

### 5.1. Description et analyse des échelles de mesure du climat de classe

En janvier, lors de la deuxième passation de l'échelle de mesure du climat de classe, j'ai constaté qu'un élève en particulier semblait insatisfait de la classe : 82 % de ses réponses étaient en effet négatives alors que pour le reste des élèves, le taux d'insatisfaction moyen est de 33%. Cela n'était pas arrivé lors de la passation de septembre et j'ai donc cherché à comprendre ce résultat. J'ai rapidement pu trouver quel élève avait rendu ce questionnaire et lui ai demandé ce qui l'avait mené à ces réponses. Il m'a alors dit qu'il était fâché au moment de la passation, sans pouvoir se rappeler si c'était contre moi ou contre ses camarades et que cela l'avait déjà beaucoup contrarié de devoir répondre une deuxième fois aux mêmes questions. Je n'ai donc pas insisté pour qu'il repasse le questionnaire, bien que je pense que ses réponses auraient été différentes s'il l'avait passé dans d'autres circonstances.

Ses réponses se démarquant visiblement de celles des autres élèves, on pourrait juger qu'elles sont à exclure des statistiques. Cependant, les questionnaires étant anonymes, il m'était impossible de retirer son questionnaire au pré-test ni de déduire une évolution du degré de satisfaction par élève mais uniquement à l'échelle de la classe. Il me fallait un nombre égal de participants au pré-test et au post-test : la comptabilisation du questionnaire d'Ahmed était donc nécessaire.

Par ailleurs, il me semblait important de tenir compte des réponses d'Ahmed puisqu'elles témoignent de la réalité d'un élève. Ses réponses font certes baisser de quelques pourcents les taux de satisfaction de presque toutes les thématiques mais elles suivent généralement la tendance globale des réponses des autres élèves. Il n'y a que dans la thématique « ambiance de classe » que ses réponses amènent une baisse du taux de satisfaction par rapport au mois de septembre alors qu'en les excluant du calcul, le degré de satisfaction progresserait par rapport à la première passation.



**Figure 1 : évolution du taux de satisfaction des élèves par catégorie**

Pour commencer, on peut voir que le degré de satisfaction global descend de 67% à 61%.

Les relations avec les camarades semblent s'être beaucoup détériorées en quatre mois puisque le taux de satisfaction passe de 67% à 48%. Cette péjoration ne se retrouve pas dans mes réponses aux questionnaires, puisque je donne 3 réponses positives et 3 réponses négatives aux deux passations. En effet, je n'ai pas le sentiment que les relations entre les élèves soient plus ou moins tendues ou qu'il y ait davantage ou au contraire moins de disputes qu'avant.

Mon hypothèse pour expliquer à la fois la détérioration de la vision des élèves mais également cette différence entre les perceptions des élèves et les miennes repose sur le facteur temporel. J'ai pu constater qu'en début d'année, les élèves sont généralement plus calmes : ils ne connaissent pas encore leur environnement et doivent trouver leurs marques. Par ailleurs, les rôles et places de chacun ne sont pas encore bien définis : ce n'est généralement qu'après quelques semaines qu'on voit apparaître les leaders ou les suiveurs ! Les élèves ne se connaissent pas tous et ceux qui se fréquentaient déjà ont grandi pendant l'été : chacun doit alors (re)faire connaissance en début d'année et les affinités et les rivalités se font et se défont petit à petit. Ainsi, les relations que mes élèves entretenaient en septembre étaient probablement relativement « neutres », contrairement aux miennes. Cela expliquerait également pourquoi leur satisfaction baisse fortement entre septembre et janvier : chacun a désormais une place dans le groupe, un rôle parmi les pairs et ce statut ne convient pas

forcément à tous. Pour ma part, il est probable qu'à la première passation, j'avais encore en tête les relations tendues que mes élèves entretenaient l'année précédente et que, redoutant un retour des disputes, j'étais d'autant plus attentive au moindre début de tension dans ma classe. Ainsi, mes réponses au post-test étaient peut-être biaisées, plus négatives que la réalité du groupe à ce moment-là alors que celles de mes élèves étaient probablement plus positives que la réalité à venir.

Pour la thématique des relations avec la maitresse, le taux de satisfaction est relativement stable, passant de 70% en septembre à 71% en janvier.

Idem pour le respect des règles de vie où l'on passe de 58% à 59% pour les élèves. Il est intéressant de noter que pour ma part, j'ai répondu de manière positive à seulement deux items sur les huit de cette catégorie. Ainsi, les élèves semblent être davantage satisfaits que moi de la manière dont les règles de vie sont respectées par le groupe. Mon hypothèse est que cette différence peut s'expliquer par la définition de ce qui est acceptable ou non en classe : par exemple, je suis dérangée par le fait que les élèves ne lèvent pas la main avant de prendre la parole mais il est probable que cela ne les gêne pas eux-mêmes. Etant par ailleurs la garante de ces règles de vie, il me paraît normal que je sois également plus attentive à leur respect ou au contraire leur transgression.

La baisse d'implication des élèves dans leur travail scolaire est ressentie autant par les élèves (75% de satisfaction en septembre contre 64% en janvier) que par moi (deux réponses positives sur sept au pré-test et plus qu'une seule au post-test). En analysant les questionnaires plus en détail, j'ai réalisé que les élèves avaient surtout montré leur insatisfaction concernant l'intérêt, l'attrait du travail qui leur était proposé et moins concernant leurs efforts pour faire ce travail. C'est un aspect dont j'avais moi-même conscience puisque le seul item pour lequel j'ai donné une réponse positive en janvier était le suivant : « En classe, les élèves font beaucoup d'efforts pour travailler. ». La question de la motivation étant centrale dans l'enseignement et particulièrement dans l'enseignement spécialisé, il est intéressant pour moi d'avoir ce retour-là. Cette baisse de la satisfaction des élèves peut, selon moi, s'expliquer par l'effet de nouveauté de la nouvelle année : les élèves découvrent une nouvelle classe, une nouvelle manière de travailler. De plus, en début d'année, les activités sont souvent plus ludiques puisque l'on apprend à se connaître avant d'entamer un travail plus scolaire. Ainsi, peut-être que le taux de satisfaction des élèves en septembre témoignait d'une réalité qui n'était pas celle de la vie de tous les jours. Ceci expliquerait pourquoi leur implication semble chuter après quelques mois mais également pourquoi mon propre taux de satisfaction était

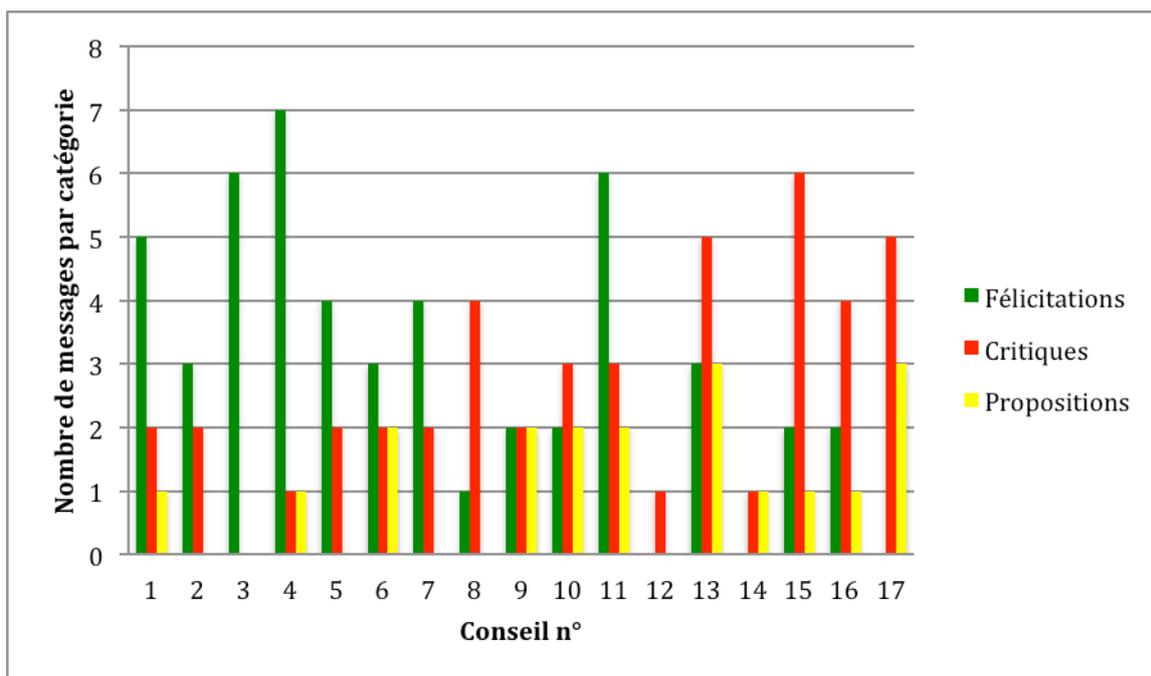
déjà relativement bas puisque je me basais également sur mes connaissances du travail à venir et pas seulement sur les activités de rentrée.

La question de l'ambiance de classe est intéressante car très contrastée. En effet, le taux de satisfaction passe de 66% en septembre à 63% en janvier. Cependant, si l'on excluait les réponses d'Ahmed au post-test, ce taux serait en progression, à 71%, ce qui correspondrait davantage à ma propre perception, puisque je donnais seulement deux réponses positives à la première passation et cinq à la deuxième. Les items de cette catégorie portant principalement sur la manière dont les enfants se sentent en classe, sur leur sentiment de bien-être, il est intéressant de relever qu'un seul enfant peut influencer à ce point-là les statistiques, tout comme un élève peut à lui-seul influencer sur la manière dont l'ensemble du groupe se sent. Dans tous les cas, les réponses d'Ahmed témoignent d'un grand mal-être au moment de la seconde passation puisqu'il a répondu de manière négative à chacun des items de cette catégorie.

La catégorie portant sur le favoritisme est également assez tranchée. En tant qu'enseignante, je n'ai pas le sentiment de faire de préférence et si j'ai évidemment plus ou moins d'affinités avec certains de mes élèves, j'ai toujours pensé que cela n'affectait pas ma pratique professionnelle. Ainsi, j'ai répondu de manière positive à tous les items de cette catégorie et, ce, lors des deux passations. Ce n'est pas le cas des élèves, qui étaient satisfaits à 69% en septembre et seulement à 59% en janvier. Là encore, on note l'influence d'Ahmed puisque, si l'on excluait ses réponses, le taux resterait relativement stable à 68%. En cherchant à comprendre ces résultats, j'ai été forcée à me questionner sur la manière dont mes affinités pouvaient être perçues par les élèves. Je suppose que, au fil des mois, ils doivent remarquer une accumulation de petits événements, de petits signes, de petites remarques, de petites « injustices » qui les font penser que je préfère certains enfants. Par ailleurs, il va sans dire que, dans l'enseignement spécialisé, je n'ai pas les mêmes exigences envers tous mes élèves : si je demande le strict minimum en termes d'écriture à un élève dyspraxique, je peux très bien exiger d'un autre qu'il réécrive quelque chose si j'estime qu'il ne s'est pas suffisamment appliqué. Ces différences qui, pour moi, ne relèvent pas du favoritisme, peuvent certainement être perçues comme telles par les enfants, notamment les plus jeunes.

## **5.2. Description et analyse du journal de bord**

Les sujets abordés lors des conseils de classe ont été classés en trois catégories, correspondant aux trois types de messages : les félicitations en vert, les critiques en rouge et les propositions en jaune.



**Figure 2 : évolution des types de messages soumis au conseil de classe**

On peut remarquer qu'en début d'année, il y avait beaucoup de félicitations (cinq lors du premier conseil) et peu de propositions (deux seulement sur l'ensemble des cinq premiers conseils) et quelques critiques (environ deux par conseil). Au fil des mois, on peut voir que cette proportion change petit à petit pour arriver, en janvier, à davantage de critiques (cinq lors du dernier conseil), très peu de félicitations (aucune au dernier conseil) et une légère augmentation des propositions (trois au dernier conseil).

Une hypothèse venant étayer le lien entre la modification des types de messages soumis au conseil et l'évolution du climat de classe serait que, dans un climat de classe plus agréable, les critiques disparaîtraient pour ne laisser place qu'aux félicitations : il n'y aurait plus de critique puisqu'il n'y aurait plus de comportement réprimandable. Or, ici, les élèves postent davantage de messages négatifs et moins de messages positifs au fil de l'année.

Ce résultat quelque peu inattendu pourrait trouver une explication dans la manière dont les élèves se sont appropriés le conseil de classe. En effet, en début d'année, ils utilisaient principalement les félicitations mais de manière « décontextualisée », peu spontanée, me donnant l'impression qu'ils écrivaient plus pour faire plaisir à un copain que pour réellement féliciter ou remercier une personne. Au fil des mois, les élèves semblent s'approprier la démarche et l'utiliser à meilleur escient : en effet, ils viennent immédiatement écrire une critique lorsque quelque chose leur déplait. Ils semblent donc avoir compris l'intérêt du

conseil et son fonctionnement. Pour les félicitations, malheureusement, la spontanéité semble n'avoir pas encore été automatisée puisque c'est souvent lorsqu'un ou deux élèves se trouvent au pupitre pour écrire une critique qu'un autre aura soudainement l'idée de venir écrire une félicitation !

## 6. Synthèse

Faut-il donc déduire de l'augmentation des critiques, de la diminution des félicitations et de la baisse du taux de satisfaction à l'échelle de mesure du climat de classe que le climat de classe se péjore et que l'instauration des espaces de parole au sein de la classe n'a eu aucun effet ?

Tout d'abord, le fait que les élèves participent aux conseils, qu'ils y contribuent, qu'ils s'en servent, non seulement pour régler leurs disputes mais également pour proposer des activités, montre que ces espaces de parole ont une place et une utilité. Par ailleurs, j'ai souvent pu constater, à partir du mois de décembre environ, que les critiques, une fois écrites, se réglaient hors du conseil. En effet, il arrive souvent qu'un élève écrive une critique le mercredi par exemple et que le lundi suivant, au conseil, il me dise « c'est bon, c'est réglé » ou « on a fait la paix ». Ces observations peuvent être mises en lien avec celles de Korczak qui avait, lui, instauré une boîte aux lettres dans son orphelinat : les enfants avaient le droit de s'insulter ou même de se battre à la seule condition d'avoir auparavant exprimé ce souhait par une lettre dans la boîte. La boîte aux lettres permettait donc de « remettre à plus tard une décision » et d'apprendre aux enfants à « attendre une réponse plutôt que de l'exiger sur-le-champ » mais également à « distinguer parmi leurs vœux, leurs peines, leurs doutes, ce qui est important de ce qui l'est moins. » (Meirieu, 2001, p.25-26).

Ainsi, pour mes élèves, le fait d'écrire au conseil ce qui leur déplait semble permettre d'éviter une escalade de la violence : s'il y a encore des tensions, ils ne s'insultent plus et ne se battent plus. Cela rejoint ainsi Meirieu (2001) et Pain (2013) qui définissent la parole comme un moyen de mettre des mots sur les tensions inévitables dans un groupe afin d'éviter un passage à l'acte et l'apparition de schémas d'exclusion. C'est ce qui s'est passé avec Hansika : le conseil a donné aux élèves un espace où déposer les tensions à son égard, ce qui a permis, au fil des mois, d'éviter de nouveaux conflits. En empêchant son exclusion du groupe, il a également amené Hansika à occuper une place dans la classe : certes elle est vue comme un peu différente des autres et son attitude agace encore parfois, mais les élèves l'acceptent désormais comme elle est et s'en accommode. Elle est ainsi et fait partie de la classe, au même titre que les autres élèves.

Par ailleurs, cela a permis d'éviter que je ne punisse Hansika de manière aléatoire lorsqu'elle faisait, à force de gouttes, déborder mon vase ! Cela rejoint Meirieu qui nous dit que le conseil permet de poser des règles qui ne reposent pas sur les « humeurs » de l'adulte mais

bien sur des décisions prises au sein du groupe (2001, p. 42).

Finalement, concernant Hansika, nous avons vu également que le conseil de classe permet de « tomber d'accord sur les minima de la vie sociale » (Pain, 2013, para. 33). Il me semble que cela s'est illustré lorsque nous avons décidé de sanctionner certains de ses comportements : il m'a alors fallu expliquer aux élèves que je pouvais la punir pour des actes qui transgressaient leurs droits (des insultes par exemple) mais pas pour ceux qui les « dérangent » simplement. Ainsi, nous avons décidé de sanctionner les actes qui ne répondaient pas aux minima de la vie sociale.

En définissant ces minima au sein du conseil de classe, nous explicitons ce qui se passerait de manière inconsciente si nous n'avions pas le conseil. En effet, nous avons vu avec Janosz, Pascal et Galand (2012), que des croyances concernant ce qui est acceptable ou non dans la classe prenaient forme dans les actes du quotidien et dans leur manière d'être traités (ou non) par l'adulte et que cela influençait la perception de l'environnement par les élèves et, par là, le climat de classe (p. 102). Ce processus aurait de toute façon lieu implicitement et le conseil de classe permet de l'explicitier et de définir ensemble ce qui est tolérable ou non : les minima de la vie sociale. Les élèves étant au clair avec ce qui est accepté ou non par la classe, ils sont donc plus aptes à écrire un message quand un enfant a un comportement inadéquat, ce qui explique également l'augmentation des critiques.

Par ailleurs, il m'est arrivé, surtout en début d'année, de me questionner quant au contenu des critiques : certaines me semblaient réellement avoir peu d'importance, n'être pas très graves. Aujourd'hui, en juin, après avoir continué l'expérience du conseil de classe, je peux mettre cela en lien avec les questions de la hiérarchisation des actes de violence et du statut de la victime, soulevées avec Merle (2012) : y a-t-il des actes qui méritent plus que d'autres d'être combattus ? Au travers des critiques, mes élèves déposent ce qui leur déplaît, ce qui les tourmente et ce n'est qu'au fur et à mesure des mois que j'ai pris conscience qu'il s'agissait de réelles inquiétudes et qu'elles devaient être accueillies comme telles. En prenant en compte leurs peurs, en acceptant l'importance que ces « petites choses » avaient pour eux, en leur accordant, en quelques sortes, le statut de victime, j'ai contribué à leur offrir un cadre plus sécurisant où ces petits actes de « microviolences » (Debarbieux & Montoya, 2011, p. 11) n'étaient plus tolérés. Toutefois, gardons à l'esprit que ce changement dans ma manière d'accueillir les messages de mes élèves s'est opéré sur plusieurs mois et n'était donc pas encore arrivé à maturation lors de la deuxième passation du questionnaire ! Cependant, cela aura peut-être eu une influence sur le climat de classe par la suite.

Cette évolution de ma vision des actes pouvant être qualifiés de « violents » peut être mise en lien avec les différentes définitions de la violence (Carra & Faggianelli, 2011) : d'une vision basée sur le préjudice, je suis passée à une perception plus large, fondée sur les relations interpersonnelles. Or pour ces deux auteurs, « cette extension répond le plus souvent à une vision du phénomène en termes d'escalade » (para. 28), les actes de microviolences étant souvent les prémices de conduites de plus en plus graves.

Un autre point important que nous avons soulevé : le taux de satisfaction concernant les relations avec les camarades chute de manière assez radicale à la deuxième passation. Cette baisse pouvant trouver une piste d'explication dans la temporalité de l'année scolaire, il serait intéressant de faire repasser le questionnaire quelques mois plus tard, sans attendre cependant les dernières semaines d'école. Cela permettrait de mesurer le changement et de pouvoir comparer deux moments « standards » d'une année scolaire.

Cependant, cette hypothèse n'explique pas, à elle seule, les résultats très négatifs et très contrastés d'Ahmed. Nous avons pu voir que, globalement, il avait une vision beaucoup plus négative que les autres élèves, bien que suivant généralement la même tendance. Nous avons vu avec Bennacer, Darracq et Pomelec (2006) la différence entre le « private beta press » qui définit la perception qu'un individu a de son environnement et le « consensuel beta press » qui touche aux représentations collectives de l'environnement de la classe. Cela s'illustre ici : pris individuellement, l'opinion d'Ahmed tranche avec les réponses globalement plus positives du reste de la classe. Le climat de classe étant influencé par l'état des relations entre les différents membres d'une communauté (Fotinos, 2011, p.33), il est néanmoins normal que des tensions entre plusieurs élèves amènent, même chez les enfants qui ne sont pas directement concernés, une perception plus négative de leur environnement : ainsi, les réponses d'Ahmed sont plus contrastées mais suivent généralement la même tendance que celles du reste de la classe.

Par ailleurs, Régine Delamotte-Legrand (2007) faisait le lien entre climat de classe et sentiment de sécurité de l'élève. Je fais l'hypothèse qu'au moment de la passation de janvier, Ahmed se trouvait pris émotionnellement dans une situation où il ne se sentait pas en sécurité voire même, où sa place au sein de la classe semblait remise en question : en effet, j'écrivais dans mon récit qu'en janvier, de nouvelles tensions étaient apparues, entre les garçons cette fois-ci. Ahmed a vécu, à ce moment-là, une période très instable puisqu'il était beaucoup chahuté par le leader de la classe : tantôt copain, tantôt rival, son statut au sein de la classe n'était pas permanent. Or, nous avons vu avec Hans (2013) que des comportements violents

peuvent apparaître lorsqu'un élève se trouve dans une situation qui mettrait en danger sa place au sein du groupe. Heureusement chez Ahmed, cette période d'instabilité et de tensions ne s'est pas manifestée au travers de comportements violents, probablement grâce au conseil de classe. C'est pourquoi le nombre de critiques y a augmenté, Ahmed ayant privilégié ce moyen de communication plutôt que le passage à l'acte, ce qui est très positif ! J'ai d'ailleurs remarqué en relisant le cahier de mémoire du conseil de classe qu'au mois de janvier, Ahmed avait écrit trois critiques, alors que sur l'ensemble des mois précédents, il n'en avait écrit que deux.

Nous l'avons dit, la violence est définie par Freud comme un comportement de préservation de soi, comme une réponse à un environnement perçu comme menaçant ou frustrant. Ainsi, dans une situation problématique, écrire permet aux enfants de relâcher la tension qui les mènerait à un comportement violent et de différer la confrontation à un moment où ils ne se trouvent plus dans cet environnement menaçant ou frustrant. Les enfants ont par exemple écrit « Je critique untel car il m'a crié dessus », « Je le critique car il m'a fait un croche-pattes et je me suis cogné la tête » ou encore « Je la critique car elle me recopie ». Il y a donc une mise en mots plutôt qu'une réponse en acte et ce, même si ça n'était pas un comportement habituel pour eux. Les enfants apprennent ainsi « la validité d'une logique de pensée qui n'est pas la leur » (Meirieu, 2001, p.18) : ils apprennent à dire plutôt qu'à rendre la pareille.

Cette mise en mots ne pourrait se faire au sein de la classe si la parole n'y était pas libre. C'est également l'intérêt des autres espaces de parole, qui renforcent l'idée que chaque parole a sa place mais dans un lieu et un temps défini. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que la participation des élèves au conseil de classe traduit la confiance qu'ils ont en l'institution : ils osent s'exprimer, d'où l'augmentation des critiques.

Ce n'était peut-être pas le cas en début d'année et ceci peut également expliquer les différences entre les réponses au pré-test et au post-test. Je fais l'hypothèse que si les résultats sont moins bons en janvier ce n'est pas nécessairement parce que le climat s'est dégradé mais peut-être aussi parce que les élèves osent davantage exprimer leur réalité, leur perception de ce climat. Cela s'illustre particulièrement dans les items qui ont un lien avec moi : les questionnaires sont certes anonymes, mais les élèves à qui l'on demande en début d'année de donner leur avis sur leur maitresse, alors qu'ils ne la connaissent pas et qu'ils ne savent pas comment leurs opinions vont être accueillies, se sentent-ils réellement libres d'exprimer leur avis ? J'aime à penser que je leur ai montré, en quelques mois, que toute parole avait sa place si l'on choisissait bien ses mots.

## 7. Conclusion

Cette recherche s'est intéressée à l'effet de l'introduction des espaces de parole sur le climat d'une classe de développement primaire. Les réponses des élèves semblent montrer un sentiment de dégradation du climat plutôt qu'une amélioration. Cependant, ces résultats sont à nuancer puisqu'ils peuvent être expliqués par un plus grand sentiment de liberté d'opinion et d'expression des élèves ainsi que par la temporalité imposée par cette recherche. Par ailleurs, les réponses des élèves comportent une part de subjectivité puisqu'on ignore sur quoi ils se basent pour définir si le climat est agréable ou non, quels sont leurs critères.

### 7.1. Apports et limites

Cette recherche avait pour contrainte de se dérouler sur un semestre, de fin août à fin janvier. De ce fait, il m'a fallu faire le pré-test en tout début d'année scolaire, alors que les enfants se connaissaient encore peu et qu'ils découvraient tout juste la classe. Ainsi, les résultats au pré-test sont probablement peu significatifs puisqu'ils témoignent d'une réalité bien différente de celle vécue quotidiennement par mes élèves et par moi-même dans les périodes « ordinaires » de la vie de la classe. Il aurait fallu pouvoir faire le pré-test après quelques semaines de cohabitation pour avoir une idée plus juste de la manière dont les élèves se sentaient en classe. Par ailleurs, le temps d'expérimentation était relativement court puisque je devais avoir tous mes résultats fin janvier. Ainsi, l'évolution mesurée porte sur cinq mois environ, ce qui est peu compte tenu du temps nécessaire, notamment, à l'appropriation du dispositif par les élèves mais également à l'acquisition de nouvelles habitudes.

Concernant l'outil du questionnaire, j'ai modifié beaucoup d'items, changé les tournures des phrases, supprimé des items. Le questionnaire passé à mes élèves est donc très différent de celui dont il est tiré et je n'ai aucun moyen de savoir si cela a eu une influence sur les réponses de mes élèves et donc sur les résultats. En outre, il aurait été intéressant de se pencher sur la compréhension des items par les élèves. En effet, ce sont de jeunes enfants et, qui plus est, la moitié ne parle pas le français comme première langue, ce qui peut amener des difficultés de compréhension, notamment pour le vocabulaire. Il faut également garder à l'esprit que ce sont des élèves de classe de développement qui ont, globalement, des difficultés de compréhension et que le questionnaire a été passé oralement. La majorité des élèves étant non-lecteurs, seuls un ou deux élèves ont pu s'appuyer sur le support de l'écrit pour compléter leur compréhension.

De plus, travaillant à mi-temps, je n'ai été présente qu'à un faible pourcentage dans cette

classe. Mes possibilités d'intervention étaient donc réduites. J'ignore si ma collègue s'est appropriée la démarche en proposant aux élèves des espaces pour s'exprimer en ouverture et fermeture de classe ou en demandant systématiquement aux enfants de mettre par écrit leurs critiques, félicitations ou propositions formulées spontanément à l'oral, hors d'un cadre défini. Cela a probablement aussi joué un rôle dans la manière dont les élèves ont utilisé le conseil de classe.

Finalement, cette recherche a été menée dans un contexte particulier, dans une classe comptant relativement peu d'élèves. Les résultats obtenus ne sont donc pas généralisables et ne se vérifieraient peut-être pas dans un contexte différent.

Cependant, les apports de cette recherche mettent en lumière certains aspects du climat de classe qu'il peut être important de prendre en compte dans l'enseignement spécialisé et ce, particulièrement dans les classes séparant une catégorie d'élèves du reste de leurs camarades. Les bases théoriques ont démontré l'importance de la question de la place de l'enfant au sein du groupe. Or, dans les classes séparatives, les élèves sont exclus du reste de l'école et le message transmis est qu'ils n'ont pas leur place parmi les autres. Il est donc essentiel que chacun puisse, au moins, trouver une place au sein de la classe. Sans quoi, le risque est grand que l'enfant exclu cherche à s'extraire du système (Meirieu, 2011, p.92).

## **7.2. Mon expérience**

Pour ma part, cette recherche a été l'occasion de mettre en œuvre des techniques de la pédagogie institutionnelle qui m'intéressaient depuis longtemps. J'ai ainsi découvert que lorsque l'on laisse la place aux élèves pour s'exprimer, ils se confient avec une grande authenticité. J'ai appris à laisser filer le temps, à m'accorder et accorder à mes élèves du temps pour simplement souffler et s'ancrer dans l'instant présent. Avec Ahmed, j'ai compris l'importance que pouvaient avoir des petites tensions qui, dans mes yeux d'adultes, semblaient auparavant insignifiantes. Avec Hansika, j'ai été confrontée à mes propres tensions et j'ai cherché au fond de moi patience et tolérance.

Par ailleurs, cette expérience m'aura également servi personnellement à construire mon identité professionnelle. En effet, durant ces quelques mois, j'ai appris à écouter mes élèves et à partager un peu de mon « pouvoir » avec eux. Avant cela, je peinais à trouver le juste équilibre entre autorité et liberté. Je me sentais en porte-à-faux car je n'étais pas à l'aise à l'idée de devoir représenter une figure d'autorité, bien que je sois convaincue de la nécessité d'assurer un cadre. Je n'étais pas d'accord avec la figure de l'adulte supérieur, qui impose sa

loi. Toutefois, je savais que les enfants ne pouvaient assurer eux-mêmes une justice équitable sans l'aide d'un adulte. Lorsque j'étais trop dans l'autorité, je ne me sentais pas authentique, pas en accord avec mes valeurs, mais quand j'étais au contraire trop dans la liberté, je ne me sentais pas adéquate. Cette incertitude était ressentie par les élèves et la gestion de classe en devenait difficile.

Grâce au conseil, j'ai pu déléguer une partie de cette autorité, de ce pouvoir, au groupe classe et ainsi, être plus en accord avec mes valeurs, être moins dans la répression et plus dans l'accompagnement. J'ai gagné en authenticité et me sens plus à l'aise avec mon identité professionnelle, ce que les élèves ressentent probablement.

Ainsi, le conseil m'aura permis à moi aussi de trouver ma place dans le groupe. Une place en accord avec mon identité, ni trop restrictive, ni trop permissive. Une place qui me permette d'enseigner avec plaisir tout en m'assurant de bonnes conditions de travail. J'ai appris ainsi que l'on pouvait être garante d'un cadre sans pour autant devenir persécutante, quel soulagement ! Au delà de ma place parmi les élèves, j'ai également trouvé ma place dans l'équipe professionnelle, ce qui n'avait pas été évident jusque là.

Ma plus grande crainte en mettant en place le conseil de classe était que ce lieu devienne une arène où l'on réglait ses comptes, comme je l'avais vécu l'année précédente. Mes anciens élèves étant habitués à cela, il m'a fallu déconstruire cette vision et construire avec eux un nouveau fonctionnement adéquat. Cela n'est jamais évident, même après quelques mois, la tentation est toujours grande pour l'élève « accusé » de se défendre vivement sans attendre son tour de parole ou de riposter avec un « oui mais toi... » ! Cependant, petit à petit, les élèves se sont appropriés cet espace et ont appris à parler avant d'agir. D'ailleurs, à l'heure actuelle, parler suffit généralement à enterrer les petites disputes : les élèves s'expriment, disent ce qui les a dérangés, le reste du groupe les écoute et cela leur fait du bien. Ils sont alors prêts à passer à autre chose !

J'attendais du conseil que cela règle tous les conflits latents, que cela crée des solutions pour chaque problème social dans la classe. Avec Hansika, nous avons tourné en rond plusieurs semaines à nous questionner sur « comment faire pour que cela change », comment l'aider, finalement, comment la changer. Au final, il n'y avait aucune raison qu'elle change : il suffisait d'apprendre aux élèves à l'accepter comme elle est. A partir du moment où nous avons compris qu'elle ne changerait pas, qu'elle était unique au même titre que les autres enfants, alors nous avons pu lui laisser sa place dans le groupe. Parfois les solutions ne sont

pas où on les cherche et je crois que c'est une belle leçon d'avoir appris à mes élèves à accepter les différences des autres.

### **7.3. Ouverture**

Cette recherche a été menée dans une classe de l'enseignement spécialisé accueillant une population spécifique : des enfants souvent issus de la migration, qui ne partagent pas la culture de l'école ; des enfants bénéficiant de peu de soutien dans leur famille ; des enfants qui, pour diverses raisons, risquent de faire un cursus complet en classe de développement. Il serait intéressant d'étudier davantage les effets de l'introduction des espaces de parole sur chaque individu de cette classe, sur un plus long temps d'expérimentation, également au moyen d'entretiens qui permettent de mieux comprendre la manière dont les élèves s'approprient et utilisent le dispositif.

Par ailleurs, les classes de développement étant amenées à disparaître à plus ou moins long terme, il pourrait être intéressant de faire la même expérience dans une classe ordinaire intégrant des élèves ayant le même profil que mes élèves, voire de comparer leurs résultats avec les élèves n'ayant pas de difficultés particulières. Ceci afin d'étudier plus en profondeur la nécessité ou non de généraliser ce dispositif dans les classes.

Cependant, puisque la parole semble se dresser comme un rempart contre la violence, puisque le conseil semble permettre aux enfants de faire une première expérience de la démocratie et d'un groupe social qui fonctionne, et face aux nombreux défis que les enseignants ont à relever avec la jeune génération, gageons que l'utilisation des espaces de parole a ou trouvera sa place à tous les niveaux de l'école de demain.

## 8. Bibliographie

- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord : un instrument de collecte des données indispensable. *Recherches Qualitatives, Hors série (2)*, 98-114
- Bennacer, H., Darracq, S. & Pomelec, C. (2006). Construction et validation de « l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (EMCCE). *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 4 (numéro 72)*, 85-100. doi : 10.3917/cips.072.0085
- Bergeret, J. (2002). La mère, l'enfant... Et les autres. Violence et agressivité. *Psychothérapies, 22*, 131-141. doi : 10.3917/psys.023.0131
- Carra, C. (2013). Violences à l'école, réponses professionnelles et éthique. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle, 46*, 15-31. doi : 10.3917/lstdle.461.0015
- Carra, C. & Faggianelli D. (2011). Chapitre 2 : derrière les chiffres, des conceptions différentes de la violence. In Carra, C. & Faggianelli D., *Les violences à l'école* (pp. 32-61). Paris : PUF
- Connac, S. (2014). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF
- Debarbieux, E. & Montoya, Y. (2011). Victimations et harcèlements en France : le cas de l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 1 (numéro 53)*, 9-17
- Delamotte-Legrand, R. (2007). Reuter Yves (dir.). Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. *Revue française de pédagogie, 161*, 137-139.
- Fotinos, G. (2011). Le climat scolaire, une approche pragmatique de la violence à l'école. De l'élève à l'établissement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 1 (numéro*

53), 29-35

Freiberg, J. & Lamb, S. (2012). Les dimensions de la gestion de la classe centrée sur la personne. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 15, 34-47. doi : 10.3917/acp.015.0034

Hans, D. (2013). Violence et agressivité, ratés et dérapages de la socialisation en collège. Pour un travail clinique d'intervention dans l'établissement. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 46, 33-48. doi : 10.3917/lstdle.461.0033

Imbert, F. (2004). *La pédagogie institutionnelle : pour quoi ? pour quoi ?* Vigneux : éditions Matrice

Imbert, F. (2007). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF

Janosz, M., Pascal, S. & Galand, B. (2012) Chapitre 5. Etre témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. In Galand, B. *et al.*, *Prévenir les violences à l'école* (pp. 93-109). Paris : PUF

Jasmin, D. (1995). *Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie en classe et la gestion des conflits*. Montréal : éditions de la Chenelière

Jeanne, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 2 (28), 113-117. doi : 10.3917/reli.028.0113

Lapassade, G. (2002). Observation participante. *Vocabulaire de psychosociologie, hors collection*. 375-390.

Lelièvre, C. & Lec, F. (2011) Violences à l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1 (numéro 53), 19-28

Lieury, A., Lorant, S., Trosseille, B., Vourc'h, R. & Fenouillet, F. (2014) Motivation, rébellion, climat de la classe et popularité perçue : étude sur 23 000 adolescents du collège.

*Bulletin de psychologie*, 4 (numéro 532), 275-294. doi : 10.3917/bupsy.532.0275

Meirieu, P. (2001). *Célestin Freinet : comment susciter le désir d'apprendre ?* Paris : PEMF

Meirieu, P. (2001). *Fernand Oury : Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?* Paris : PEMF

Meirieu, P. (2001). *Janusz Korczak : comment surseoir à la violence ?* Paris : PEMF

Meirieu, P. (2011). Quelle parole face à la violence ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1 (numéro 53), 81-99

Merle, P. (2012). Chapitre 8 : la violence de l'école. Quelques constats et perspectives de changement. In Galand, B. et al., *Prévenir les violences à l'école* (pp. 137-149). Paris : PUF

Pagoni, M. (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation*, 31, 177-192. doi : 10.3917/cdle.031.0177

Pain, J. (2009). La souffrance à l'école. *Spécificités*, 1 (numéro 2), 85-102

Pain, J. (2013). L'institution comme système. Une lecture systémique de l'institutionnel. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 50, 31-45. doi : 10.3917/ctf.050.0031

Raymond, A. (2011). L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936). *Carrefours de l'éducation*, 31, 41-60. doi : 10.3917/cdle.031.0041

Robbes, B. (2013) Pour une analyse contextualisée des violences à l'école. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 46, 7-14. doi : 10.3917/lstdle.461.0007

Robin, I. (2011). *La pédagogie institutionnelle en maternelle : un peu, beaucoup, très beaucoup...* Nîmes : éditions Matrice / Champ social

## 9. Annexes

### 9.1. Questionnaire vierge

|  |      |      |
|--|------|------|
| 1. Les élèves de ma classe s'entendent bien.                   | Vrai | Faux |
| 2. Dans ma classe, il y a beaucoup de disputes.                | Vrai | Faux |
| 3. Beaucoup d'élèves de notre classe sont méchants.            | Vrai | Faux |
| 4. Les élèves sont souvent en train de se battre.              | Vrai | Faux |
| 5. Souvent, les élèves font exprès d'embêter leurs camarades.  | Vrai | Faux |
| 6. Dans notre classe, les élèves aiment se chamailler.         | Vrai | Faux |
| 7. Peu d'élèves écoutent la maitresse.                         | Vrai | Faux |
| 8. Les élèves trouvent ma classe intéressante.                 | Vrai | Faux |
| 9. Beaucoup d'élèves détestent ma classe.                      | Vrai | Faux |
| 10. Les enfants se sentent bien en classe.                     | Vrai | Faux |
| 11. Le travail de la classe ennue souvent les élèves.          | Vrai | Faux |
| 12. Les élèves de ma classe aiment beaucoup leur travail.      | Vrai | Faux |
| 13. Beaucoup d'élèves sont malheureux en classe.               | Vrai | Faux |
| 14. C'est agréable d'être en classe pour les enfants.          | Vrai | Faux |
| 15. Les élèves sont contents de travailler en classe.          | Vrai | Faux |
| 16. Les enfants aiment la classe.                              | Vrai | Faux |
| 17. Les élèves trouvent que le travail en classe est ennuyant. | Vrai | Faux |
| 18. Notre maitresse est amusante avec nous.                    | Vrai | Faux |
| 19. Nous sommes contents de notre maitresse.                   | Vrai | Faux |
| 20. Ma maitresse écoute bien les élèves.                       | Vrai | Faux |
| 21. Dans ma classe, la maitresse est gentille avec nous.       | Vrai | Faux |
| 22. La maitresse dit souvent aux élèves de se taire.           | Vrai | Faux |
| 23. Les élèves respectent toujours les règles de la classe.    | Vrai | Faux |
| 24. Les élèves sont silencieux en classe.                      | Vrai | Faux |
| 25. En classe, il y a beaucoup de bavardages.                  | Vrai | Faux |
| 26. Les élèves sont sages en classe.                           | Vrai | Faux |

|  |      |      |
|--|------|------|
| 27. Les élèves font souvent du bruit en classe.                    | Vrai | Faux |
| 28. Tous les élèves comprennent les règles de la classe.           | Vrai | Faux |
| 29. Notre maîtresse écoute toujours les mêmes élèves.              | Vrai | Faux |
| 30. La maîtresse est gentille avec tous les élèves.                | Vrai | Faux |
| 31. La maîtresse parle avec tous les élèves.                       | Vrai | Faux |
| 32. Dans ma classe, la maîtresse préfère certains élèves.          | Vrai | Faux |
| 33. Les élèves de ma classe travaillent sérieusement.              | Vrai | Faux |
| 34. Quand un élève parle dans ma classe, les autres l'écoutent.    | Vrai | Faux |
| 35. En classe, les enfants travaillent le mieux possible.          | Vrai | Faux |
| 36. Les élèves de ma classe obéissent à la maîtresse.              | Vrai | Faux |
| 37. En classe, les élèves font beaucoup d'efforts pour travailler. | Vrai | Faux |
| 38. Pour demander la parole, les élèves lèvent la main.            | Vrai | Faux |
| 39. Dans ma classe, les élèves s'intéressent à l'école.            | Vrai | Faux |

## 9.2. Extraits du journal de bord

**24 août**

Aujourd'hui, c'est la rentrée. Les élèves sont placés par groupe de quatre, de façon à répartir les nouveaux et les anciens, les forces et les faiblesses, etc. Pour le moment, il règne un silence religieux dans la classe : je n'ai même pas besoin de demander à ce qu'on chuchote et qu'on se limite aux membres d'un groupe de tables.

La matinée est occupée par des activités artistiques.

L'après-midi, je termine une histoire commencée le matin puis j'invite les élèves dans la salle annexe, où ils découvrent de nouvelles tables, aménagées comme une seule et immense table de réunion.

Je présente le conseil de classe : tous les lundis après-midi, nous nous réunirons pour discuter de la vie de la classe. Les élèves parlent de leurs expériences passées : mes « anciens » racontent qu'ils y réglaient les conflits et un élève venu d'une autre classe parle lui des « félicitations » et « propositions ». Je précise que cette année, nous utiliserons les trois catégories, les explicite. Puis je leur montre le panneau d'affichage où ils pourront coller leurs

post-it.

Retour à la table, je leur demande quelles sont les règles lorsque plusieurs personnes doivent discuter toutes ensemble. Ils me donnent plusieurs exemples et nous nous mettons d'accord sur les deux règles principales et primordiales : s'écouter et lever la main pour demander la parole. Je précise qu'en cas de non respect des règles, je donnerai un avertissement, qu'au second avertissement l'enfant sera exclu de la table mais restera dans la pièce et pourra écouter et qu'au troisième avertissement, il devra quitter la salle du conseil et ne pourra donc même plus écouter.

Ils respectent les règles, n'ont pas de questions. Mais ils ne semblent pas très concernés... J'attends de voir s'ils ressentiront le besoin d'utiliser le conseil.

### **28 septembre**

Ce matin, en rentrant de la récréation, des élèves se plaignent de Nina. Je leur dis « il faut en parler au conseil de classe ! ». Ils rentrent tous en classe et... Personne ne vient vers moi pour écrire un mot. Je suis étonnée mais je laisse passer. Un peu avant midi, je propose, comme à mon habitude, aux élèves qui en ont envie de venir écrire des post-it pour le conseil. Cette fois, parmi les nombreuses félicitations (7 élèves sur 8 en ont écrit !), quatre élèves décident d'écrire une critique pour Nina.

Lors du conseil, je commence par parler de notre projet de partie de loup géante : toutes les classes m'ont répondu, nous serons 111 joueurs et seulement 8 élèves à ne pas participer. Les élèves sont ravis et je demande alors quelles sont les adaptations qu'il faudra faire pour que le jeu se déroule bien avec autant de participants. En discutant, nous convenons qu'il y aura 5 loups (le nombre est décidé au vote) et qu'ils porteront un sautoir.

Nous passons aux félicitations, qui se résument à « tel élève travaille bien ». Je songe à demander aux élèves d'être davantage précis lorsqu'ils écrivent une félicitation, de dire précisément en quoi il ou elle a bien travaillé. J'ai peur qu'il y ait alors moins de messages positifs, néanmoins, je pense qu'ils seront alors plus sincères et que les « félicités » n'en seront que plus fiers.

Nous passons à la critique à propos de Nina. Je laisse les élèves s'exprimer, ils respectent les tours de parole. Malheureusement, un des élèves de l'histoire a été exclu du conseil avant cela, et il ne peut donc pas s'exprimer. Néanmoins, lorsque le débat tournera un peu en rond, je lui laisserai quand même la parole car j'ai confiance en lui et je sais qu'il me permettra d'y voir plus clair. En effet, son intervention permet de démêler un peu l'histoire : il s'agit d'un

« jeu » de bagarre qui a mal tourné. Nous parlons alors de ce qu'est un jeu et de ce qui n'en est pas, et des conséquences inévitables lorsqu'on « joue » à se battre, ainsi que du moment où le jeu cesse d'en être un. Je propose une règle de vie à ce sujet, pour interdire les jeux de bagarre, mais les élèves ne la jugent pas nécessaire, je me plie donc à leur volonté, non sans me dire que d'ici la fin de l'année, j'aurai l'occasion de remettre le sujet sur le tapis... !

### **9 novembre**

Les élèves commencent à penser à venir mettre un mot pour le conseil de classe au coup par coup. Systématiquement, lorsqu'un enfant vient se plaindre, je lui dis « Il faut que tu mettes un mot pour le conseil de classe » et il ne bronche pas. J'ai donc le sentiment que les élèves commencent à adopter ce système.

Aujourd'hui, j'ai commencé par rappeler la proposition qu'Enzo avait faite la semaine précédente, à savoir de ne pas parler plusieurs fois des mêmes histoires. Nous avons voté et sa proposition a été acceptée à l'unanimité.

Puis j'ai lu les félicitations. J'envisage d'ailleurs de commencer à faire lire les auteurs, en tous cas ceux qui sont lecteurs.

Nous sommes alors passés aux critiques. L'une visait Hansika, qui était malade et nous l'avons donc reportée au conseil suivant. Les deux critiques suivantes ont été vite réglées et la dernière avait été écrite par une élève qui avait été dérangée dans son jeu par des enfants qui, visiblement, n'avaient pas « fait exprès ». J'ai alors demandé quoi faire pour que cela se passe différemment et un élève a tout de suite dit qu'il vaudrait mieux qu'ils jouent au bord de la cour, leur jeu prenant beaucoup de place.

Cette semaine, nous avons eu le temps d'aborder les propositions des élèves. La première était de faire une partie de cache-cache dans la cour du bas, cela a été voté et accepté par les élèves. J'ai néanmoins précisé que je trouvais que c'était une bonne idée mais que je ne pouvais dire *quand* nous jouerions puisque cela dépendait également de la météo etc... Pendant cette discussion, un élève a été exclu suite à un second avertissement. Il avait lui aussi écrit une proposition mais j'ai choisi de ne pas la traiter puisqu'il avait été exclu du conseil et de la reporter à la semaine suivante, histoire que son comportement ne soit pas sans conséquence...!

Bref, j'ai le sentiment que le climat de classe s'améliore sensiblement...

Rapport-gratuit.com



## **10 décembre**

Lundi, j'ai été remplacée. Ma remplaçante m'a transmis que les élèves avaient demandé pour faire le conseil de classe, puisqu'on était lundi. Elle n'a toutefois pas souhaité le faire elle-même, puisqu'elle ne savait pas comment il fonctionnait. Je pense que les élèves auraient été prêt à reprendre le fonctionnement par eux-mêmes mais qu'ils auraient été trop souples avec le cadre et que cela aurait pu tourner au règlement de compte !

Aujourd'hui, j'ai donc fait le conseil de classe : il n'y avait qu'une critique, pour une moquerie. Enzo a expliqué ce qu'Ahmed lui avait dit et Ahmed n'a rien ajouté d'autre que « pardon ». J'ai demandé à Enzo si cela lui suffisait, il a dit que oui. Nous en sommes donc restés là. J'essaie en ce moment de questionner les élèves sur ce qu'ils attendent du conseil de classe : pourquoi, dans quel but, écrivent-ils les critiques et qu'attendent-ils en retour ?

Les élèves ont paru « déçus » qu'il n'y ait qu'une critique et que le conseil soit donc expédié en quelques minutes mais je leur ai rappelé qu'on ne parlait que de ce qui avait été noté sur les papiers et que donc s'il n'y avait rien d'écrit, c'est qu'il n'y avait rien à dire !

Coïncidence ou non, après, ils sont tous venus écrire des mots, félicitations ou critiques... !

## **18 janvier**

Aujourd'hui, nous commençons avec deux félicitations d'Edison pour Kim. Puis, s'en suivent trois critiques liées à une seule et même histoire entre Hakim, Enzo et Ahmed. Hakim propose de faire la paix, Ahmed semble réticent mais lorsque je demande s'il aimerait autre chose ou si c'est suffisant pour lui, il dit que c'est suffisant. Les garçons se serrent la main et l'affaire est classée.

Ahmed a également mis une critique sur Kim mais c'est vite réglé également.

Finalement, Ahmed propose d'aller à la patinoire, ce qui était de toute façon prévu.

J'ai un peu le sentiment de ne pas apporter de solutions à long terme aux élèves puisqu'ils critiquent, s'expliquent au conseil et finissent par « faire la paix », ce qui n'est jamais gage de ne pas recommencer... ! Comme si les discussions étaient un peu superficielles... Dès lors, je me demande si les enfants y trouvent leur compte, si cela répond à leurs besoins.

### 9.3. Extrait du cahier de mémoire du conseil de classe

Conseil de classe du 9 novembre '15

Ordre du jour :

1. Retour sur la semaine passée: proposition d'Elisio
2. Elisio remercie Hussein d'avoir joué avec lui à la récré
3. Elisio critique Harishmika car elle est venue trop  
4. près de lui au pupitre.
5. Abdel: à la gym, quelqu'un a mis mes chaussures  
6. dans les WC.
7. Nadya critique Hussein et Elisio car ils ont cassé  
8. son élastique en courant.
9. Elisio propose de faire une partie de cache-cache dans la cour du bas.

Compte rendu :

1. Les enfants votent et acceptent de ne plus revenir sur les mêmes histoires plusieurs fois.
3. Reportée car Harishmika est absente.
5. Erjon dit que c'était les grands de la classe suivante. Je vais en parler avec leur maîtresse.
7. Hussein et Elisio faisaient la course, Nadya se trouvait sur leur passage → Nadya devrait jouer au bord, contre la barrière car cela prend beaucoup de place.  
Les garçons ont réparé l'élastique.
9. Voté et accepté par les élèves.  
Mais je déciderai quand cela aura lieu (météo).

Travaillant dans une classe de développement primaire, j'ai été confrontée à des problèmes de violences entre mes élèves : ils se disputaient, s'insultaient, en venaient parfois aux mains. C'est pourquoi, à la rentrée 2015, j'ai décidé de mettre en place dans ma classe plusieurs espaces de parole, outils de la pédagogie institutionnelle, notamment le conseil de classe.

Je me suis intéressée aux concepts de violence et d'agressivité, aux éléments pouvant influencer le climat de classe ainsi qu'à l'histoire de la pédagogie institutionnelle et des outils qu'elle propose.

Mon but, à travers cette recherche, était de comprendre comment les espaces de parole pouvaient influencer le climat de la classe. Pour ce faire, j'ai mesuré le climat grâce à une échelle standardisée que j'ai adaptée au niveau de compréhension de mes élèves. Les items du questionnaire étaient divisés en plusieurs catégories, basées sur différents éléments pouvant influencer la perception du climat de classe. Ce questionnaire a été passé une première fois en septembre et une seconde fois en janvier. Parallèlement, j'ai tenu un journal de bord où j'ai consigné mon vécu de cette expérience, les sujets abordés lors des conseils de classe etc.

Lors de la deuxième passation, j'ai malheureusement constaté que la perception qu'avaient mes élèves du climat de classe s'était dégradée, contrairement à mes espérances et malgré le fait que, moi-même, je le ressentais comme étant plus agréable.

J'ai cherché des pistes d'explication dans la temporalité de la recherche : en mesurant le climat de classe quelques jours seulement après la rentrée, les premières réponses des élèves reflétaient une réalité différente de la vie ordinaire à l'école. Par ailleurs, j'ai fait l'hypothèse que les enfants osaient davantage s'exprimer en janvier, grâce à tout ce qui avait été mis en place durant les mois précédents, notamment lors du conseil.

Cette recherche a été pour moi l'occasion d'approfondir mes connaissances des espaces de parole et d'expérimenter la mise en place de ces outils. De plus, j'ai pu mener une réflexion professionnelle sur l'influence de ces dispositifs sur les élèves.

**Enseignement spécialisé – Climat de classe – Pédagogie institutionnelle – Espaces de parole – Conseil de classe – Violence**