



Master

2019

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

A quels besoins le climat de classe doit-il répondre ? Comparaison et interrogation de leurs premières expériences par deux enseignantes primaires genevoises

Haldi, Maurane; Sabatino, Valentina

How to cite

HALDI, Maurane, SABATINO, Valentina. A quels besoins le climat de classe doit-il répondre ? Comparaison et interrogation de leurs premières expériences par deux enseignantes primaires genevoises. Master, 2019.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:120562>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

**À QUELS BESOINS LE CLIMAT DE CLASSE DOIT-IL RÉPONDRE ?
COMPARAISON ET INTERROGATION DE LEURS PREMIÈRES
EXPÉRIENCES PAR DEUX ENSEIGNANTES PRIMAIRES GENEVOISES**

MÉMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAITRISE UNIVERSITAIRE EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (MAEP)

RÉALISÉ PAR
Maurane HALDI et Valentina SABATINO

SOUS LA DIRECTION DE

Olivier MAULINI

MEMBRES DU JURY

Cynthia D'ADDONA

Camille BATARDON

SOUTENU LE
GENÈVE, le 19 juin 2019



DECLARATION SUR L'HONNEUR

Genève, le 19 juin 2019

Nous déclarons que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Nous sommes bien les auteures de ce texte et attestons que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de notre réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Auteures

Maurane HALDI

Valentina SABATINO



RESUME

La recherche et l'expérience des enseignant.es montrent que le climat scolaire conditionne les apprentissages des élèves, et qu'il dépend lui-même de ce qu'en attendent les professionnels. Par la confrontation réflexive des expériences de deux enseignantes primaires genevoises débutantes (rédactrices du mémoire), cette recherche a voulu identifier les besoins subjectifs auxquels le climat de classe doit répondre *pour* et *selon* les praticien.nes. La comparaison des pratiques étudiées et de leurs présupposés normatifs a permis de dégager deux groupes de cinq besoins clés. Un premier groupe de composantes à ressentir : le respect, la confiance, l'implication, le calme, l'équité. Un second d'actions à pouvoir mener : le renouvellement des activités d'enseignement-apprentissage, l'explicitation des règles, la valorisation des élèves, l'organisation du temps et de l'espace, l'expression des émotions. Les résultats présentent les dix besoins identifiés, leurs justifications, les points de similitude et/ou d'opposition entre deux enseignantes-chercheuses. Cette analyse inscrit les pratiques dans l'évolution des modes scolaires de socialisation, à la recherche d'un équilibre instable entre guidage pédagogique et consentement des élèves.

Remerciements

Nous tenons à remercier les personnes qui nous ont aidées à la réalisation de ce mémoire. Nous remercions tout particulièrement M. Olivier Maulini qui nous a guidées avec patience tout au long de celui-ci. Sa disponibilité, ses précieux conseils et son soutien nous ont permis de persévérer durant ces deux années.

Nous remercions également nos parents et collègues pour leur patience et relecture attentive.

Nous tenons également à remercier Mmes Cynthia d'Addona et Camille Batardon pour le temps consacré à la lecture de notre mémoire et leur disponibilité en tant que jurées lors de notre soutenance.

Table des matières

INTRODUCTION : LE CLIMAT DE CLASSE, MÉTAPHORE ET ÉNIGME	5
1. PROBLÉMATIQUE ET CADRE CONCEPTUEL : UN CONCEPT-CLEF, MAIS COMPLEXE À DÉFINIR	7
1.1. CLIMAT SCOLAIRE, CLIMAT DE CLASSE : DE QUOI PARLONS-NOUS ?	7
1.1.1. LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES.....	13
1.1.2. LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS	17
1.2. MOT NOUVEAU, VIEIL ENJEU ?	23
1.3. INFLUENCE DU CLIMAT SUR LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES.....	26
1.4. STABILISATION DE NOTRE DEFINITION DU CLIMAT DE CLASSE	27
2. UNE QUESTION : CLIMAT DE CLASSE, QUELS BESOINS ?	32
3. MÉTHODE DE RECHERCHE : SECONDARISER NOS PRATIQUES	34
3.1. UNE ENQUÊTE RÉFLEXIVE.....	34
3.2. DE LA COMPARAISON DE DEUX PRATIQUES À LA CATÉGORISATION DE LEURS BESOINS PARTAGÉS	35
4. CINQ BESOINS DU TRAVAIL, DANS SON ENVIRONNEMENT	38
4.1. RESPECT	38
4.2. CONFIANCE	47
4.3. IMPLICATION	50
4.4. CALME	54
4.5. ÉQUITÉ	55
5. CINQ BESOINS DANS LE TRAVAIL, POUR SON DÉVELOPPEMENT	62
5.1. RENOUVELER ET ADAPTER LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.....	62
5.2. EXPLICITER ET RENDRE VISIBLES LES RÈGLES	64
5.3. VALORISER LES ÉLÈVES	71
5.4. ORGANISER LE TEMPS ET L'ESPACE.....	81
5.5. EXPRIMER SES RESENTIS ET ÉMOTIONS	86
CRITÈRES DE DÉFINITION ET BESOINS : QUELS LIENS ?	92
CONCLUSION : SYNTHÈSE ET LIMITES. GARE AU CONVIVALISME	94
6. REFERENCES	96
Bibliographie	96
Webographie.....	98
7. ANNEXES	101
7.1. LES REGLES DE VIE.....	101

7.2.	MATERIEL POUR LE CONSEIL DE CLASSE.....	104
7.3.	L'ACTIVITE « CHARLIE ».....	105
7.4.	LES AFFICHAGES POSITIFS DANS LA CLASSE DE MAURANE.....	106
7.5.	LE LOTO DES CALMOS	110
7.6.	LE SYSTEME DES « LIKE ».....	112
7.7.	LE MUR POSITIF DE LA CLASSE	112
7.8.	LE VISAGE DES EMOTIONS.....	113
7.9.	LE CALENDRIER DES HUMEURS	114
7.10.	EXEMPLE D'AGENDA SCOLAIRE POUR LA PLANIFICATION D'UNE SEMAINE	115
7.11.	EXEMPLES D'ETIQUETTES DU PROGRAMME DU JOUR	116
7.12.	TABLEAU DES RESPONSABILITES DE LA CLASSE	117

Introduction : le climat de classe, métaphore et énigme

Après quatre années d'études en alternance, nous voir attribuer une classe de l'enseignement primaire à Genève a été source d'une grande joie. Mais ce moment enchanteur a petit à petit cédé place à la représentation concrète de ce qui nous était demandé : avoir la responsabilité de l'année scolaire d'une vingtaine d'enfants. Après avoir rencontré et commencé à sympathiser avec nos futurs collègues, nous nous sommes retrouvées seules, chacune dans sa classe. À partir de là, les questionnements ont fusé. Comment organiser la classe ? Quel matériel allait être nécessaire ? Comment procéder pour organiser les planifications ? Quelle collaboration mettre en place ? Comment trouver sa place parmi les autres enseignants ? Où trouver les ressources utiles ? Ces interrogations ne représentent qu'une partie de toutes celles qui nous ont interpellées. En effet, nous nous sommes également demandé comment réussir à faire en sorte que les élèves nous respectent, se respectent, soient à l'aise en classe, apprennent dans des conditions qu'ils estiment bonnes, disposent de ressources pour gérer leurs conflits, etc. Toutes sortes de questions associées à la vie de la classe. Une fois le matériel rangé, les bureaux placés, la bibliothèque installée, les planifications établies et une certaine organisation entre collègues instaurée, bon nombre d'incertitudes se rapportaient justement à ce qui n'est pas palpable. Une part de mystère se dégageait de ce qu'il est commun d'appeler le « climat de classe ».

Lors de nos années de formation, force nous a été de constater qu'il est complexe de trouver des réponses claires et précises à ce sujet. Chacune des classes observées avait une dynamique singulière et des élèves présentant des besoins différents. En outre, chaque enseignant¹ a sa propre vision de ce qu'est un « bon » ou un « mauvais » climat de classe, de ce qui lui appartient de mettre en place ou non, de ce sur quoi il n'a pas d'emprise. Dans le cadre de notre *Travail d'intégration de fin d'études (TIFE)*, nous avons pu constater ce phénomène. En effet, nous avons enquêté sur les indicateurs (critères d'évaluation) et les facteurs (causes) d'un climat propice aux apprentissages scolaires, en interrogeant six enseignants expérimentés du niveau primaire à Genève. Deux questions de recherche ont alors conduit notre travail : à quels critères d'évaluation les enseignants se réfèrent-ils pour juger de la qualité du climat et à quelles causes attribuent-ils un « bon » ou un « mauvais » climat ? Même si plusieurs indicateurs et facteurs communs se sont retrouvés dans les propos de nos formateurs, nos résultats ont mis en évidence une variation de points de

¹ L'usage du masculin, tout au long de notre travail, a pour seul but d'alléger le texte.

vue d'un enseignant à l'autre. Notre recherche actuelle prolonge les questionnements liés au climat de classe : nos perceptions et pratiques sont désormais au centre des préoccupations. Nous ne sommes plus uniquement observatrices, mais surtout actrices : nous avons désormais une influence sur la dynamique de nos classes.

D'emblée, nous savons que ce travail n'aboutira pas à un consensus : c'est dans notre expérience subjective que nous allons puiser des informations. Nos besoins seront à la fois les nôtres et inscrits dans le contexte où nous travaillons. En tant que professionnelles de l'enseignement, pouvoir répondre aux questions « C'est quoi un bon climat de classe pour toi ? » et « Comment tu fais pour avoir un bon climat dans ta classe ? » nous semble essentiel.

Ainsi, l'objectif visé par notre recherche est, d'une part, de rendre compte des besoins que nous, jeunes enseignantes fraîchement diplômées, jugeons fondamentaux pour offrir des conditions propices aux apprentissages de nos élèves et, d'autre part, d'exposer les ressources et outils utilisés pour les favoriser. Nous accordons de l'importance à ce que les enfants qui se trouvent dans notre classe évoluent au mieux, ceci d'un point de vue individuel, social et, bien évidemment, scolaire. Pour ce faire, pas de baguette magique... C'est la raison pour laquelle une réflexion approfondie sur le sujet est capitale.

1. Problématique et cadre conceptuel : un concept-clef, mais complexe à définir

Le climat de classe est un sujet qui a interpellé de nombreux chercheurs. Il reste, encore aujourd'hui, source d'interrogations, tant pour ces derniers que pour les enseignants. En effet, les ressources que nous possédons afin de favoriser une dynamique positive ne sont pas suffisamment clairement établies. Nous avons également pu remarquer, lors de nos stages notamment, qu'il est difficile d'évaluer la qualité de l'atmosphère régnant dans une classe. C'est à travers cette recherche que nous essayerons d'avoir une meilleure compréhension générale du concept de climat de classe. Nous ferons état des différents travaux abordant cette thématique², ce qui nous conduira aux définitions mêmes du climat tout en nous amenant à préciser les variables en jeu à l'intérieur de la métaphore englobante. La finalité de notre travail réside dans le fait d'être plus à même de créer un climat propice aux apprentissages des élèves.

1.1. Climat scolaire, climat de classe : de quoi parlons-nous ?

Comme nous l'avons mentionné dans un travail précédent (Haldi & Sabatino, 2017), la métaphore climatique est fréquente mais difficile à cerner en pédagogie. Travailler ou non « dans un bon climat » fait d'abord partie du langage ordinaire des professionnels. Certains utilisent même cette image concrètement, en dessinant ou en faisant dessiner des soleils, des nuages ou des averses à leurs élèves pour symboliser l'atmosphère régulièrement ou ponctuellement ressentie. Les chercheurs ont ensuite repris l'analogie à leur compte, pour définir, mesurer et parfois même corréler le « climat de classe » ou le « climat d'école ou d'établissement » avec, par exemple, des niveaux de performance par ailleurs établis au moyen de tests standardisés. La quantité des travaux et la labilité de la notion la rendent complexe à stabiliser. Dans la littérature, le terme de climat répond à de nombreuses définitions, parfois contradictoires, souvent plurivoques. Debarbieux et al. (2012) affirment qu'« il n'existe pas de définition univoque et consensuelle ». Anderson (1982) a montré « combien il s'avère difficile de définir le climat scolaire, étant donné que chaque universitaire et chaque professionnel utilise une large palette de modèles plus implicites

² Ce chapitre a été en partie rédigé dans le cadre du cours *Séminaire de préparation au mémoire*, dispensé par Mme M. Gremion en automne 2017.

qu'explicités sur le sujet » (p.2). Étant donné que le climat dépend largement de l'activité humaine, son évaluation comprend une grande part de subjectivité, ce qui rend d'autant plus abstruse sa caractérisation. Nous tenterons donc ici de mettre en exergue ce que ce terme peut impliquer, avant de proposer une définition opératoire pour notre enquête.

Notre travail se limitera au climat de la classe, mais ce dernier s'inscrit évidemment dans le climat scolaire considéré comme un tout. Une première distinction doit ici être établie : le climat scolaire ne doit pas être confondu avec la *perception* de ce climat par les acteurs, qu'ils soient élèves, enseignants, parents ou directions. La recherche l'étudie en tentant de l'« objectiver », c'est-à-dire de le qualifier, d'en identifier les vertus ou les défauts, voire de mesurer l'intensité de ces variables, toujours en portant un diagnostic indépendant des personnes impliquées. Tout comme les habitants du Groenland, de Sicile ou d'Amazonie ne décident pas du climat dans lequel ils vivent, ceux de telle ou telle école sont immergés dans une atmosphère qu'ils peuvent apprécier ou non, sans que nous puissions confondre leur appréciation avec les effets « objectivables » de leur environnement. Nous pourrions dire – c'est une nuance – que le climat métaphorique (celui des écoles) dépend aussi de ce que les acteurs pensent de lui (s'ils se sentent bien, le climat s'améliore...), mais même cette nuance peut se nuancer, puisque nous savons que le climat atmosphérique est lui-même « dérégulé » par l'activité humaine, voire l'état d'esprit des populations qui le subissent (plus notre bonheur dépend de notre besoin de consommer, plus il peut produire de CO2 et provoquer des malheurs dont nous commençons de mesurer les conséquences et la probabilité...). Bref : les causes et les conséquences peuvent partout produire des cercles vicieux ou vertueux, ce qui, loin de l'empêcher, justifie au contraire de distinguer les faces objective (ou objectivée) et subjective (ou éprouvée) du climat considéré.

Le climat scolaire est donc à différencier, par exemple, de ce qu'on appelle le « bien-être à l'école » : une variable qui « renvoie à un degré de satisfaction individuel des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire (activités pédagogiques, relations amicales, etc.) » (MEN, 2015, p.3). Le « bien-être » se rapporte uniquement à l'évaluation personnelle (et donc subjective) de chaque acteur. Il n'objective pas la qualité des relations de travail et leur impact sur le fonctionnement collectif de l'école. Il n'est donc pas possible, par ce seul biais, d'estimer la qualité de l'environnement. La définition du bien-être se retrouve dans celle du climat scolaire. Or, l'évaluation de ce dernier ne peut pas se réduire au bien-être individuel de chacun. Les auteurs expliquent que « le climat scolaire fait intervenir des dimensions collectives » (*ibid.*, p.3), ce qui le distingue fortement du « bien-être à l'école ». Le bien-être peut bien sûr

dépendre de la dynamique de groupe, mais il est sa face éprouvée là où le climat est sa face observée. Ne confondons donc pas une école ou une classe où tous les élèves se sentiraient bien avec une école ou une classe où le climat serait effectivement « bon » du point de vue d'un observateur le jugeant de l'extérieur (quitte à siéger dans la classe mais en s'en extrayant par la pensée) : un bain de bien-être peut être sympathique à vivre sans déboucher sur des apprentissages féconds ; certaines contrariétés peuvent être propices à l'activité et au développement cognitif ; c'est tout l'enjeu de l'étude du climat comme énigme, donc comme variable échappant en partie à la conscience et/ou aux intuitions des participants.

Le climat scolaire est donc une notion floue, discutable, politiquement connotée, mais d'autant plus importante à formaliser si l'on suppose que la chose n'est pas neutre pédagogiquement. Son intérêt est de considérer l'école comme un lieu de vie, certes consacré à l'étude, mais dans un cadre dont cette étude peut profiter ou non. Il considère l'école et le travail scolaire comme un tout, et il inclut tous les acteurs concernés (élèves, enseignants, direction, personnel administratif, autres professionnels dédiés ; mais aussi parents d'élèves et partenaires externes réguliers). Selon Pecháčková, Navrátilová & Slavíková (2014), « le climat scolaire est principalement créé par les relations entre les gens, comment ils se comportent les uns les autres et comment ils agissent » (p. 720, traduction libre). Autrement dit, les auteures définissent le climat scolaire comme variable agrégée, englobant tout ce qui touche à l'environnement d'une école et aux relations entre tous les acteurs de celle-ci. Il s'agit d' « un phénomène à long terme qui est influencé par les règlements, les règles, l'organisation et la hiérarchie » (Pecháčková et al., 2014, p. 720, traduction libre). Collie, Shapka & Perry (2011) vont dans ce même sens et mettent également en évidence une « culture » scolaire, c'est-à-dire des connaissances, des comportements et des savoir-faire propres à l'école. Elles affirment que « le climat scolaire, aussi connu sous le nom de santé organisationnelle, a été décrit comme l'atmosphère, la culture, les ressources et les liens sociaux d'une école » (p. 1035, traduction libre). En outre, les auteures exposent trois dimensions du climat scolaire : « les relations entre les membres de l'organisation, le développement personnel des membres et la maintenance et l'évolution de l'organisation » (*ibid.*, traduction libre). De surcroît, Bélair (2015) déclare que « le climat scolaire dépend de l'habileté relationnelle de tous les adultes à l'école » (p. 151). En d'autres termes, il appartient aux adultes (et non aux élèves), selon elle, d'entretenir des relations sociales afin de créer un climat scolaire serein et profitable pour tous. L'auteure démontre l'importance du climat scolaire à travers une métaphore :

Nous savons tous qu'il faut plus qu'une bonne recette pour constituer un savoureux repas. La présentation et la fraîcheur des aliments, le degré de cuisson, les bougies, la musique ... bref, l'atmosphère de la rencontre

compte tout autant que le plat servi. Qui plus est, un bon climat contribue à rehausser le goût des aliments et à en exalter les saveurs. (Bélaïr, 2015, p. 152)

Nous pouvons donc affirmer que toutes les auteures évoquées ci-dessus mettent en lien le climat scolaire et les liens sociaux établis entre les acteurs de l'école. Ainsi, le climat scolaire est l'atmosphère, l'environnement d'une école dans laquelle des personnes vivent ensemble et agissent à travers des codes communs.

D'autres chercheurs ont tenté de clarifier ce concept en déterminant plusieurs facteurs interreliés l'influençant. Nous nous référons ici à ceux de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). Cette organisation postule que « le climat scolaire relève de six facteurs qui, tout en étant liés les uns aux autres, trouve chacun leur explication » (Debarbieux et al., 2012, p.4) :

1. L'OCDE juge que « la qualité du bâtiment scolaire, [c'est-à-dire] sa plus ou moins grande vétusté, sa propreté, la taille et la luminosité des classes, le système de chauffage, l'état des parties communes » (*ibid.*, p. 4) est un paramètre fondateur, à forte incidence sur le climat scolaire.
2. Les relations interpersonnelles au sein de l'école, c'est-à-dire « la relation entre les enseignants et les élèves qui relève tant d'un système social, des normes partagées, du sens de la communauté que d'un état d'esprit général » (*ibid.*, p.4) jouent également un rôle essentiel. « La qualité de ces relations dépend de la qualité du climat scolaire » (*ibid.*, p.4), ce qui définit les choses circulairement : à bonnes relations bon climat, et à bon climat bonnes relations.
3. Les auteurs prétendent aussi que « le niveau du moral et de l'engagement des enseignants » (*ibid.*, p.4) influence positivement ou négativement le climat scolaire. Autrement dit, l'implication des enseignants dans leur métier, leur volonté de dispenser un enseignement efficace et adapté aux besoins de leurs élèves et leur « bon » état d'esprit témoigne d'un climat scolaire positif. Debarbieux et al. (2012) soulignent la complexité de ce facteur : le moral et l'engagement des enseignants ne sont pas forcément connexes. L'investissement de ceux-ci peut être élevé, même si leur état psychologique est faible.
4. « Les questions d'ordre et de discipline » (*ibid.*, p. 4) sont également un paramètre de la création et de l'évaluation du climat scolaire. L'OCDE affirme que si les règles de l'école sont trop strictes et ne laissent aucune liberté d'action aux élèves, les relations sociales peuvent être obstruées et le climat scolaire entravé. Ce facteur peut être transposé au niveau de la classe : l'enseignant doit proposer un cadre plus ou moins souple à ses élèves pour leur permettre de se sentir en sécurité et en confiance.

5. Par ailleurs, « les problèmes de violence, de harcèlement, de brimade et d'intimidation (*bullying*) entre les élèves d'une part et entre ces derniers et les enseignants » (*ibid.*, p. 4) témoigneraient d'un « mauvais » climat scolaire. En effet, un milieu dans lequel règne la peur ne peut être jugé positif, car les valeurs prônées par l'école (telles que la justice, l'égalité, la liberté, le respect, la politesse, la solidarité, la confiance, la tolérance, etc.) ne peuvent être honorées. Comme tous les autres, ce facteur est transposable dans le contexte de la classe, des interactions pédagogiques et du travail scolaire ordinaire : la sélection précoce, l'évaluation sommatives, les classements, les hiérarchies explicites ou implicites peuvent être autant de menaces pour la sécurité psychique des élèves vulnérables.
6. Finalement, « l'engagement des élèves » (*ibid.*, p. 4) est aussi un facteur explicatif du climat scolaire. Les auteurs considèrent qu'il est en lien étroit avec la motivation des apprenants et que « l'absentéisme, le manque d'assiduité, de travail et de participation » (*ibid.*, p, 4) peuvent là encore provoquer et/ou découler de la mauvaise qualité du climat, que celui-ci soit au niveau de la classe ou de l'école.

Selon l'OCDE, le climat scolaire est donc fortement dépendant des facteurs explicités ci-dessus. Notons d'emblée deux limites de l'exercice. Premièrement, chacun des facteurs est-il une *cause* explicative du climat, au contraire l'une de ses *conséquences*, ou simplement l'une de ses *dimensions* descriptives, sans lien très clair de cause à effet ? Deuxièmement, les six facteurs sont-ils vraiment de même nature, ou mélangent-ils justement la référence à des *inputs* (l'état des locaux, l'engagement des enseignants), des *outputs* (l'engagement des élèves, leur confiance en eux) et des variables intermédiaires, proprement constitutives du climat (l'ordre, la sécurité, la convivialité...) ? Le risque de confusion est élevé, ce qui nous incitera à préciser la conceptualisation plus tard dans notre travail.

Pour Cohen et al. (2012), le climat scolaire est également composé des relations dans la communauté scolaire et de la qualité des bâtiments (« Institutional Environment »). Les auteurs apportent une clarification aux phénomènes de violence et de harcèlement relevés par l'OCDE : le facteur de « sécurité » est à prendre en considération lorsque l'on traite du climat scolaire. Ils expliquent que les élèves doivent se sentir, d'une part, en « sécurité physique », grâce à des règles communes explicites et à des conséquences en cas de violation de celles-ci, et, d'autre part, en « sécurité émotionnelle », grâce à un cadre favorisant la tolérance et la résolution de conflits. Cohen et al. (2012) ne vont pas tout à fait dans le même sens que l'OCDE en ce qui concerne « l'ordre et la discipline ». Ils pensent que les règles doivent être inflexibles afin de prévenir toute sorte de situation de violence à l'école. En lien avec « l'engagement des élèves », Cohen

et al. (2012) mettent en avant l'importance du « sentiment d'appartenance ». En d'autres termes, les apprenants doivent se sentir appartenir à la communauté de l'école. Ils pensent que ce serait le point de départ de leur engagement scolaire. En ce qui concerne « le niveau du moral et de l'engagement des enseignants », les auteurs ne l'abordent pas à proprement dit. Ils traduisent ce facteur par « l'enseignement et l'apprentissage ». Ils considèrent que la qualité de l'enseignement-apprentissage, la formation permanente des enseignants et l'établissement de projets d'école témoignent d'un climat scolaire de qualité.

Même si les facteurs de l'OCDE et ceux énoncés par Cohen et al. (2012) divergent quelque peu, les auteurs semblent être en accord sur les composantes principales du climat scolaire, ce qui n'arbitre pas entre les *inputs*, les *outputs* et les composantes de la variable intermédiaire du climat *stricto sensu*.

Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'étude plus spécifique du climat de classe qui, comme son nom l'indique, se limite au périmètre de la classe. Effectivement, selon Pecháčková et al. (2014), « le climat de la classe est caractérisé par un processus continu d'expérience, de perception et d'évaluation de ce qui se passe dans la classe » (p. 719, traduction libre). En d'autres mots, celui-ci évolue grâce aux expériences et aux perceptions des élèves et de l'enseignant à propos du groupe classe ainsi qu'à l'évaluation globale qu'ils font de leur environnement. Gadbois (1974) affirme également que le climat de classe est « la perception globale qu'ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de [la classe] » (p.274). En d'autres termes, le climat est défini par la qualité des relations interpersonnelles présentes dans une classe telle qu'elle est perçue par ses membres.

Moos (1974, 1979) pose davantage le climat comme un phénomène objectivable en lui assignant trois dimensions principales : les dimensions relationnelles, celles du développement personnel et celles d'entretien ou de changement du système. La première catégorie permet d'évaluer la manière dont les élèves interagissent avec leurs pairs et l'enseignant au sein de leur environnement. Il s'agit également de « la manière dont l'enseignant soutient ses élèves (aide offerte, confiance envers les élèves, intérêt de l'enseignant pour ses élèves [...] [et du] niveau d'engagement des élèves dans la classe) » (Filiault & Fortin, 2011, pp.6-7). Cette dimension « mesure [aussi] la cohésion et l'affiliation présentes dans les relations entre les élèves (connaissance des élèves entre eux, entraide, soutien offert, présence de sentiments amicaux, capacité à travailler en équipe) » (*ibid.*, p.7). La deuxième catégorie des dimensions du

développement personnel se réfère à « la façon dont l'environnement encourage ou restreint le développement personnel de l'élève » (*ibid.*, p.7). De manière plus précise, il s'agit du

degré d'orientation de l'enseignant vers la tâche (perception de l'élève quant à l'importance accordée par l'enseignant à la centration sur la tâche scolaire et à la réalisation des activités scolaires prévues), [...] des niveaux de coopération et de compétition présents entre les élèves, [...] [de] l'encouragement de l'investigation par l'enseignant dans la classe (accent mis par l'enseignant sur les compétences et le processus de recherche, encouragement de l'enseignant à l'utilisation de la résolution de problèmes) [...] [et du] partage du contrôle dans la classe entre l'enseignant et les élèves (possibilité pour les élèves de donner leur avis sur le fonctionnement de la classe, le choix des activités, etc. (*ibid.*, p.7)

Finalement, la troisième catégorie des dimensions d'entretien et de changement du système concerne « tous les éléments de la classe qui permettent d'en assurer le bon fonctionnement ainsi que tous les changements pouvant survenir dans l'environnement de classe et la réponse de l'enseignant à ses changements » (*ibid.*, p.7). Autrement dit, elle englobe les règles de la classe qui doivent être « claires, cohérentes et connues des élèves » (*ibid.*, p.8) et régies par l'enseignant, « l'organisation du temps et [...] des activités » (*ibid.*, p.8), « l'innovation dans la classe (encouragement à la créativité par l'enseignant, utilisation de méthodes et d'activités pédagogiques innovatrices et diversifiées) » (*ibid.*, p.8) et « la capacité de l'enseignant à être équitable envers ses élèves [...] [et] à s'adapter aux besoins individuels » (*ibid.*, p.8).

Nous avons exposé ici différentes conceptions d'auteurs à propos du climat de classe. Comment arbitrer entre elles pour établir une définition opérationnelle, capable d'orienter une enquête sur notre propre expérience à ce propos ? Nous devons faire des choix en amont de notre étude empirique, même si celle-ci est destinée à interroger nos présuppositions.

1.1.1. Les perceptions des élèves

Les différentes études considérées pour rendre compte de l'état de la recherche au sujet du climat de classe – plus précisément celui perçu par les élèves – ont comme point commun la manière dont leurs données ont été récoltées. Aupetit (2010) a interrogé sa classe, mais face à de plus grands nombres d'enfants, les chercheurs ont tous opté pour l'élaboration de questionnaires. La plupart du temps, les concepts qui s'y retrouvent se recoupent. Pecháčková et al. (2014) parlent de « bien-être, de conflits, de compétition, de difficultés d'apprentissage et de solidarité » (p.721, traduction libre). Galand, Philippot

et Frenay (2006) ont axé leurs différents items en fonction des concepts de maîtrise, de performance et de relation entre enseignants et élèves. Les concepts retenus par Goupil et al. (1988) sont la participation, la relation entre élèves, la relation entre enseignants et élèves, la tâche, l'ordre et l'organisation, les règlements et l'innovation. Pour Rowe et al. (2010), ce sont « le soutien de l'enseignant, la compétence scolaire, la satisfaction et le soutien par les pairs » (traduction libre) qui témoignent de ce que les élèves perçoivent du climat de classe.

Le bien-être et les conflits, mentionnés par Pecháčková et al. (2014), peuvent être rattachés aux relations enseignants-élèves et élèves-élèves mises en évidence dans les travaux de Galand et al. (2006) et de Goupil et al. (1988). Le concept de satisfaction utilisé par Rowe et al. (2010) est également lié à ce qui précède. Le soutien des enseignants et celui des pairs adoptés par Rowe et al. (2010) rejoignent ce que Pecháčková et al. (2014) ont nommé « difficultés d'apprentissage » et « solidarité ». Le sentiment de compétence a été sélectionné par Rowe et al. (2010) et il est, de même, en lien avec ce que Pecháčková et al. (2014) nomment « difficultés d'apprentissage ». Galand et al. (2006) parlent de maîtrise (ils questionnent les élèves à propos du respect de leur rythme de travail, par exemple) et de performance (ils se demandent, entre autres, qui sont les élèves les plus interrogés). Goupil et al. (1988) évoquent le concept de participation, pouvant être rattaché à ceux de compétence, de maîtrise et de performance. Ces trois derniers concepts sont aussi en lien avec celui de compétition, mentionné dans les travaux de Pecháčková et al. (2014). La tâche, l'ordre et l'organisation, les règlements et l'innovation de Goupil et al. (1988) ne sont pas repris tels quels par les autres chercheurs.

Les chercheurs accordent ainsi une importance toute particulière aux relations enseignants-élèves et élèves-élèves et au soutien entre ces différents acteurs afin d'évaluer le climat de classe. Ces items semblent être essentiels pour questionner les élèves. C'est apparu dans la conversation entre Aupetit et ses élèves : il les a interrogés dans le but de savoir quelle place ceux-ci attribuent à la relation enseignant/élève dans leurs apprentissages et quel comportement un enseignant devrait adopter pour favoriser une bonne relation avec ses élèves.

Sur les vingt-neuf élèves présents, tous sans exception ont répondu que la relation était importante. [...] Leur capacité à travailler « baisse » quand la relation est mal installée.

Ensuite venaient ceux qui insistaient sur l'importance d'être « compris ». Dans la discussion qui a suivi, ils m'ont expliqué que c'était nécessaire pour eux de pouvoir parler de tous leurs problèmes à leur enseignant, pas seulement des problèmes en classe ou dans la cour, mais aussi des problèmes personnels et autres

choses qui pouvaient les tracasser. [...] [Concernant le comportement qu'un enseignant devrait adopter pour établir une bonne relation avec ses élèves], beaucoup d'élèves sont sensibles à la notion de justice. [...] D'autres souhaiteraient que les profs soient le plus possible attentifs aux besoins des enfants. [...] Un grand nombre d'élèves a noté l'importance du rire dans la classe ! [...] [Le] sens des limites et de l'équilibre est l'idée qui est revenue le plus souvent. (Aupetit, 2010, pp. 96-99)

En outre, Pecháčková et al. (2014) se sont demandés si l'évaluation du climat de classe par les élèves ne dépend pas du type d'école où ceux-ci sont scolarisés. C'est la raison pour laquelle elles ont entrepris une recherche visant à comparer les avis des élèves, concernant le climat de leur classe, en fonction des modes de fonctionnement et principes de leur école. Elles ont classé les écoles en deux catégories : standards et alternatives.

Par école standard nous entendons des écoles représentant des normes établies par la majorité [...]. Nous définissons les écoles alternatives [...] comme des écoles qui, en quelque sorte, diffèrent d'un standard d'une certaine façon (par exemple par rapport aux méthodes d'enseignement sélectionnées, aux méthodes d'évaluation, etc.). (Pecháčková et al., 2014, p.720, traduction libre)

86 élèves (54 provenant d'écoles standards et 32 d'écoles alternatives), âgés de dix à onze ans, ont reçu le même questionnaire recoupant les cinq thématiques mentionnées plus haut (le bien-être, les conflits, la compétition, les difficultés d'apprentissage et la solidarité). Les résultats ont montré qu'il n'y a pas de différence significative au niveau des indicateurs du climat entre les écoles dites standards et celles dites alternatives. Les élèves des écoles dites alternatives semblent être moins dans un esprit compétitif, avoir moins de difficultés d'apprentissage, se sentir mieux dans leur classe que les élèves des écoles standards. Par contre, les résultats montrent qu'il y a plus de conflits et peu de solidarité entre eux.

Galand et al. (2006), ont mené une recherche dans le but de savoir ce qui influence la motivation des élèves et leur adaptation scolaire. De plus, ils se sont intéressés aux probables différences d'évaluation du climat au sein de la même classe. Des étudiants, provenant de six filières de l'enseignement secondaire belge, ont répondu à un questionnaire dont les items étaient en lien avec les concepts de maîtrise, de performance et de relations enseignants-élèves déjà exposés ci-dessus.

[Les] résultats montrent que le sentiment d'appartenance et les buts scolaires des élèves varient d'une classe à l'autre et que ces variations s'expliquent en partie par le genre et l'année scolaire des élèves : les filles et les élèves plus jeunes rapportent un profil motivationnel plus positif. (p.63)

Par ailleurs, plus les enseignants instaurent un environnement relationnel positif, « moins les élèves ont une vision positive du recours à la violence, moins ils se sentent en colère et moins ils perçoivent des tensions intergroupes dans leur école » (p.66). Afin de favoriser l'adaptation scolaire des élèves, selon Galand et al. (2006), plusieurs éléments sont à considérer : il faudrait laisser la possibilité aux élèves de choisir certaines activités d'apprentissage, tout comme leurs modalités sociales, de participer en classe et de faire des erreurs en leur faisant comprendre qu'elles font partie du processus d'apprentissage. En outre, l'enseignant devrait pouvoir rendre les savoirs transparents (donner du sens à ses enseignements), encourager ses élèves dans leur progression et éviter les pratiques incitant à la comparaison sociale. Sa disponibilité, son écoute, son soutien et son équité génèrent une meilleure adaptation scolaire (Galand et al., 2006, p.68).

Les avis d'élèves de six filières différentes de l'enseignement secondaire belge convergent ainsi en plusieurs points pour ce qui en est de l'évaluation du climat de classe.

Goupil et al. (1988) ont voulu « comparer les perceptions et attentes d'élèves de sexe masculin et féminin par rapport au climat d'apprentissage » (p.379). Pour cela, ils ont interrogé, par le biais de questionnaires, 670 filles et 710 garçons de l'école primaire québécoise. Les items concernaient la participation, la relation élève-élève, la relation maître-élève, la tâche, l'ordre et l'organisation, les règlements et l'innovation. Ils se sont également demandés si « le climat [ne serait pas] une variable médiatrice entre la variable sexe et la variable apprentissage » (p.381).

C'est au niveau des attentes que les différences se manifestent le plus. [...] Il est intéressant de noter [...] que même si les attentes des garçons et des filles réunies sont toujours plus élevées que les perceptions, les attentes des filles sont toujours, à une exception près, plus élevées que celles des garçons. (p.387)

Les différences de perceptions, entre filles et garçons, se situent aux niveaux de l'ordre, de l'organisation, de la centration sur la tâche et de l'innovation. En effet, elles les perçoivent plus, au sein de la même classe, que les garçons.

Les résultats portent à croire, au niveau de la participation, que les élèves non seulement manifestent de l'intérêt pour les activités, mais qu'ils veulent prendre une plus grande part aux discussions. [...] Quant à la relation maître/élève et à l'appui reçu, les résultats indiquent que les élèves souhaitent que l'enseignant leur parle plus fréquemment, qu'il se fie plus à eux dans une large mesure et qu'il s'intéresse à leurs idées. [...] Les

élèves s'attendent à ce que les activités soient bien organisées, à ce que la leçon commence toujours à temps, à ce qu'on ne perde pas de temps en classe, à ce que les élèves soient calmes, etc. (p.386)

Les avis des étudiants du secondaire et ceux de l'école primaire sont semblables à plusieurs reprises, notamment en ce qui concerne la relation avec l'enseignant. Rowe et al. (2010) mettent en évidence, dans leur recherche destinée à de jeunes élèves, que le lien entre le soutien scolaire apporté par l'enseignant et celui personnel qu'il fournit est très fort : « la forte corrélation entre le soutien scolaire et le soutien personnel est une preuve [...] que ces structures sont mieux représentées comme une seule dimension » (p.874, traduction libre).

1.1.2. Les perceptions des enseignants

A partir des recherches empiriques retenues traitant des perceptions qu'ont les enseignants du climat de classe, nous retenons une première thématique : l'impact du climat scolaire sur l'engagement des enseignants. Même si certains chercheurs considèrent que cet engagement est davantage une cause qu'une conséquence du climat, d'autres inversent l'explication ou la complexifient en postulant que les deux variables (climat et engagement) s'influencent mutuellement.

Collie et al. (2011) ont par exemple construit des questionnaires adressés aux enseignants permettant de mesurer deux facteurs ayant un probable impact sur leur engagement : le climat scolaire et l'apprentissage socio-émotionnel. Notons que nous nous intéresserons ici uniquement au lien entre les deux variables que sont l'engagement des enseignants et le climat scolaire. Selon les chercheuses, l'engagement des enseignants se définit comme « l'existence d'un lien psychologique entre la personne et l'objet auquel elle est engagée » (Collie et al., 2011, p.1034, traduction libre). Elles en différencient deux types : *l'engagement professionnel*, c'est-à-dire « l'engagement dans la profession », et *l'engagement organisationnel* qui correspond à « l'engagement dans l'école » (*ibid.*). Afin de l'évaluer, trois questions ont été insérées dans le questionnaire : « Si vous pouviez retourner à vos études et recommencer, voudriez-vous devenir enseignant ou non ? [...] Combien de temps prévoyez-vous de rester dans la position d'un professeur d'école ? [...] Combien de temps prévoyez-vous de continuer à enseigner dans votre école actuelle ? » (Collie et al., 2011, pp.1037-1038, traduction libre). Pour chacune, six réponses étaient possibles. Les enseignants pouvaient choisir les items de 1 (« Je n'aimerais certainement pas devenir un enseignant ») à 5

(« J'aimerais certainement devenir un enseignant ») et 6 (« Je ne sais pas »). De plus, divers items ont permis de mesurer le climat scolaire :

(a) la collaboration, qui fait référence aux relations de travail entre les enseignants [...] ; (b) les relations avec les élèves, qui se réfèrent à la perception qu'ont les enseignants du comportement et de la motivation des élèves [...] ; (c) les ressources scolaires, qui se réfèrent à la disponibilité de matériels et d'équipements physiques [...] ; (d) la prise de décision, faisant référence au niveau de contribution des enseignants dans les décisions prises à l'école [...] ; et (e) l'innovation pédagogique, faisant référence à l'ouverture au changement et à la croissance professionnelle parmi les enseignants [...]. (Collie et al., 2011, p.1038)

L'hypothèse de départ des chercheuses était que « les variables du climat scolaire [seraient des] prédicteurs de l'engagement des enseignants » (*ibid.*, p.1035, traduction libre). 664 enseignants d'écoles publiques canadiennes anglophones (16 ans d'expérience en moyenne) ont participé à la recherche, dont 80% étaient des femmes.

Au niveau des résultats ciblant l'engagement des enseignants, Collie et al. (2011) affirment que 61% d'entre eux choisiraient à nouveau leur métier s'ils devaient recommencer leurs études, 80% disent vouloir être enseignant le plus longtemps possible et 62% veulent continuer à travailler dans leur école actuelle. Les résultats qui concernent le climat scolaire démontrent que les relations entre élèves et la collaboration sont liées au trois items d'engagement des enseignants. En d'autres termes, lorsque les enseignants perçoivent un climat scolaire « positif », ils s'engagent davantage dans leur profession et dans leur école. De plus, les chercheuses précisent que la relation entre élèves est le facteur prépondérant du lien entre le climat scolaire et l'engagement des enseignants : « Les relations entre élèves prédisent un meilleur engagement dans la profession en général, dans le futur, et dans l'école dans laquelle chaque enseignant travaille » (Collie et al., 2011, p.1044, traduction libre).

Ainsi, nous interprétons ces résultats de la façon suivante : plus un enseignant s'engage dans son travail et dans son environnement de travail, plus cela a des influences sur le climat scolaire, en particulier sur les relations élèves-élèves et la collaboration. Inversement, plus le climat scolaire répond aux attentes de l'enseignant, plus celui-ci s'engagera dans sa profession et au sein de l'école-même. Ces constats semblent assez logiques, et en même temps intrigants : n'est-ce précisément pas dans les établissements et les classes où les conditions de travail sont les plus dégradées que l'institution aurait besoin de compter sur des professionnels suffisamment soutenus et engagés pour compenser l'inégalité de départ ?

La deuxième thématique que nous avons sélectionnée traite de la gestion de classe au profit d'un climat de classe efficace et prend en compte deux travaux de recherche. Celui de Sarmiento Dionisio (2010) s'intéresse aux pratiques de gestion de classe de dix enseignants du cycle moyen (degrés 5 à 8 de l'école primaire) et à l'influence que celles-ci peuvent avoir sur la prévention de comportements perturbateurs d'élèves. L'auteure pose deux questions de recherche :

De quelle manière les enseignants envisagent-ils la gestion de classe en vue d'éviter les comportements perturbateurs des élèves et de maintenir les apprentissages en cours ? [...] Dans quelle mesure existe-t-il des facteurs d'incidence tels que l'organisation spatiale et matérielle, les règles de vie de classe, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des élèves ou l'organisation sociale du travail sur lesquels les enseignants débutants ou expérimentés peuvent s'appuyer ? (Sarmiento Dionisio, 2010, p.45)

Avant de faire état de cette recherche, il nous paraît judicieux de définir ce qu'est, selon l'auteure, la gestion de la classe : il s'agit de « l'ensemble des pratiques de l'enseignant visant à l'établissement d'un climat propice aux apprentissages » (Sarmiento Dionisio, 2010, p.29). Autrement dit, la gestion de classe aurait une influence sur le climat de celle-ci.

Notons que les participants de la recherche se composent de cinq enseignants dits « débutants », ayant moins de cinq années d'expérience dans le métier, et cinq enseignants dits « expérimentés » qui enseignent depuis plus de huit ans. A travers une méthode qualitative et compréhensive, Sarmiento Dionisio (2010) a effectué des entretiens semi-structurés auprès des enseignants afin de mettre en évidence leurs représentations de leur pratique professionnelle et de répondre aux questions de recherche.

A partir de ces entretiens, six points importants ont été retenus. Le premier expose des situations difficiles vécues par les enseignants interrogés. De manière représentative, celles qui posent le plus souvent problème sont les situations où les élèves discutent avec leurs camarades. De plus, la chercheuse constate que « les enseignants débutants sont tout de même davantage à l'affût du comportement indiscipliné, c'est-à-dire qu'ils semblent observer constamment l'attitude de leurs élèves afin d'éviter les débordements » (p.63).

Un deuxième point traite des compétences particulières chez les enseignants qui permettent de mieux gérer leur classe. D'après les entretiens, « une bonne organisation de l'espace classe et [l'instauration] de règles de classe » (p.67) sont primordiales et influent sur le climat de la classe. En outre, la gestion de classe est fortement influencée par la personnalité de l'enseignant. Sarmiento Dionisio (2010) précise qu'« il existe

une multitude de personnalités et, par conséquent, une multitude de pratiques de la gestion de classe. Ce qui tendrait à confirmer que les enseignants n'ont pas tous les mêmes valeurs à transmettre à leur classe » (p.67).

« L'organisation spatiale et matérielle » (p.67) joue également un rôle important dans les pratiques de gestion de classe des enseignants interrogés. En effet, la manière dont sont agencés les meubles de la classe, et plus particulièrement les bureaux des élèves, aurait une incidence sur la gestion de la classe et sur le climat de celle-ci. « L'organisation du travail scolaire » (p.72) semble également peser dans la balance. La classe doit être stratégiquement organisée et l'enseignant doit anticiper ses leçons afin de prévenir les comportements perturbateurs. De plus, les enseignants interrogés parlent de l'importance d'impliquer les élèves dans la classe en leur octroyant des responsabilités. Toutefois, « ce moyen [...] utilisé par les enseignants [...] ne joue selon eux aucun rôle dans la prévention des comportements perturbateurs » (p.72).

Le quatrième point retenu par la chercheuse concerne les règles de vie de la classe. Celles-ci permettraient « de prévenir les comportements indisciplinés des élèves » (p.72), car elles promeuvent le respect des autres et la vie en communauté. Selon les enseignants sollicités par l'étude, « cet outil est essentiel à mettre en place en classe car cela permet de poser un cadre, d'établir des limites et d'avoir une référence fixe et stable » (p.78). Il est à noter, cependant, que les règles de vie ne fonctionnent pas pour tous les élèves : certains d'entre eux peuvent les transgresser et adopter un comportement non conforme vis-à-vis de celles-ci.

L'attitude de l'enseignant envers ses élèves s'inscrit également dans les pratiques de gestion de classe relevées par la recherche. A nouveau, la personnalité de celui-ci a un poids fondamental, car il agira en fonction de ses valeurs, de son humeur, de sa sensibilité, etc. Liée au respect des règles de vie de la classe, sa posture d'autorité aura son importance. Il s'agit également de la façon dont l'enseignant entretient la relation avec ses élèves.

Concernant « l'organisation sociale du travail » (p.89), les enseignants interrogés mettent l'accent sur l'importance d'instaurer des dispositifs de travail et de les varier afin de rendre le travail scolaire plus attirant et motivant. Néanmoins, les modalités de travail peuvent aussi influencer les comportements indisciplinés. Par exemple, Sarmento Dionisio (2010) affirme qu'ils apparaissent souvent lors des travaux de groupe et compliquent ainsi la gestion de la classe. Le travail individuel semble être la modalité privilégiée.

Finalement, l'hypothèse de départ selon laquelle les enseignants expérimentés auraient moins de difficultés à gérer leur classe et les comportements « dérangeants » des élèves que les enseignants débutants n'est pas confirmée, car tout dépend de la personnalité, des valeurs de l'enseignant et de l'importance qu'il accorde à la gestion de sa classe. De plus, la chercheuse souligne qu'il est impossible d'anticiper et prévenir tous les comportements perturbateurs et qu'il faut donc accepter que tout ne soit pas comme on l'attend.

Le deuxième travail de recherche qui étudie la thématique de la gestion de classe en vue de favoriser le climat de classe est une synthèse de différentes synthèses de recherches. A travers une grille de lecture récoltant « 42 revues narratives et synthèses quantitatives de recherches » (p.471), Gauthier et Martineau (1999) ont tenté de « comprendre à partir de l'analyse des résultats de recherche sur le travail de l'enseignant en classe quelles sont les pratiques de gestion qui semblent associées aux meilleurs effets sur les élèves » (p.470). La grille de lecture a permis aux chercheurs de définir 17 catégories d'analyse et de mettre en évidence les similitudes entre les textes sélectionnés. « Trois moments principaux de l'acte d'enseignement [ont été pris en compte] : préactif, interactif, postactif » (p.472).

Le moment « préactif », c'est-à-dire « la planification de la gestion de la classe » (Gauthier & Martineau, 1999, p.475), est, selon les auteurs, un élément clef de la gestion classe. En effet, avant la rentrée scolaire, l'enseignant prépare les contenus à enseigner, anticipe les règles de vie commune, l'organisation de la classe et les routines et établit ses attentes à l'égard de ses élèves (p.476). A ce propos, Bélair (2015) insiste sur l'importance d'implanter des règles de vie claires et explicites et d'informer les élèves quant à ce que l'on attend d'eux. De la sorte, ils seront en mesure d'agir « dans la norme » :

Les élèves recherchent une « communauté juste » à l'école et, si les règles sont claires, transparentes, compréhensibles et démocratiques, elles leur permettent de se sentir engagés, par une participation active à l'élaboration et au maintien d'une saine classe. [...] En résumé, les règles répondent aux besoins physiologiques et psychologiques de tout un chacun. (p.73)

En ce qui concerne le moment « interactif », trois éléments sont à considérer : « l'application des mesures disciplinaires et des sanctions, l'application des règles et des procédures [et] la supervision active de l'accomplissement du travail par les élèves » (Gauthier & Martineau, 1999, p.477). Selon les différentes recherches retenues, les enseignants interviennent fréquemment lors des leçons afin de régler des comportements perturbateurs. Les retours aux règles de la classe sont courants et il arrive que des

sanctions soient données afin de rétablir l'ordre. Le moment « interactif » est considéré par les auteurs comme « nécessaire à l'apprentissage et à la réussite scolaire, mais il n'en constitue pas pour autant la garantie absolue. [...] [De plus], la définition de l'ordre se modifie selon les activités proposées, le temps disponible, l'organisation matérielle et sociale [et] en fonction du modèle de communication privilégié » (p.475). Par ailleurs, « l'implantation et le maintien, dans les activités d'enseignement, des règles de gestion de la classe sous forme de routines et de procédures contribuent à la fois à l'ordre et à l'accomplissement du travail » (p.479). En d'autres termes, afin de promouvoir la gestion de leur classe, les enseignants doivent se tenir aux règles établies et veiller à ce que tous les élèves les respectent. En outre, les chercheurs soulignent l'importance de superviser le travail des élèves de manière organisée : contrôler leurs apprentissages, les orienter sur les savoirs, interagir avec eux sont primordiaux dans la gestion interactive de la classe. A ce sujet, « les habiletés de gestion de la classe sont corrélées avec les gains d'apprentissage des élèves [...] parce qu'elles maximisent l'engagement des élèves dans leurs tâches » (p.481). Ainsi, les habiletés de gestion de classe permettraient aux enseignants d'établir un climat de classe sécurisant et propice aux apprentissages des élèves.

Deux éléments sont à retenir en lien avec le temps « postactif », c'est-à-dire en lien avec « le retour et le suivi sur les activités de gestion de la classe » (Gauthier & Martineau, 1999, p.485). Premièrement, les enseignants doivent mettre en œuvre des « mesures disciplinaires » (p.485) – avant même de pratiquer la punition – afin de donner l'occasion aux élèves de réfléchir sur leurs comportements dérangeants et de comprendre pourquoi ceux-ci sont inacceptables dans la classe. Deuxièmement, concernant « le retour sur les règles et procédures » (p.487), il semble judicieux de récompenser les « bons » comportements plutôt que de pointer ceux qui sont intolérables. D'après les chercheurs, même si le renforcement positif dépend de plusieurs facteurs et n'est pas constamment efficient dans les classes, il améliorerait l'engagement et la participation des élèves et les inciterait à adopter les comportements attendus par l'enseignant (p.487).

Finalement, l'état des recherches exposé ci-dessus éclaire et élargit le champ du climat de classe lié aux perceptions des enseignants. Celui-ci est fortement lié à leurs actions : plusieurs paramètres, tels que la gestion de classe et leur engagement, sont donc à prendre en considération en vue de déterminer en quoi leurs perceptions du climat de classe peuvent influencer leur enseignement.

Les diverses recherches sélectionnées rendent compte de différents points de vue : celui des élèves et celui des enseignants. Les élèves ont une vision du climat de classe plutôt centrée sur leur personne, alors que les enseignants ont une conception plus large : ils le définissent en fonction de leur pratique

professionnelle, de leur bien-être et de celui de leurs élèves en tant qu'individus et membres d'un collectif. Il faut donc soulever la complexité du concept de climat de classe, car ses caractéristiques peuvent se moduler en fonction de plusieurs critères : l'enseignant, les élèves, leurs interactions, les activités proposées, les moments de la journée ou de l'année scolaire, etc. Le caractère mouvant du concept ne permet pas de dresser une liste statique d'éléments. Cela explique la difficulté à concevoir une définition univoque du concept. C'est d'ailleurs ce qu'affirment Rowe et al. (2010) : « bien que la recherche sur le climat en classe soit apparue dans la littérature depuis des décennies, les définitions de la construction varient et il n'y a pas de consensus sur un ensemble définitif de dimensions » (p.859, traduction libre). Nous ne prétendons pas tirer profit de la situation dans ce mémoire : nous aurons à expliciter, plus tard, notre propre définition pour enquêter sur une base localement et provisoirement stabilisée. Mais ne précipitons pas les choses, et voyons d'abord comment notre préoccupation s'inscrit dans le temps long de l'histoire de l'enseignement et des idées pédagogiques ayant prétendu rendre le climat de classe plus avisé et/ou efficient.

1.2. Mot nouveau, vieil enjeu ?

Aujourd'hui, nous nous intéressons à l'atmosphère qui règne au sein de nos classes : sa qualité fait partie des critères que nous mobilisons pour évaluer notre travail. En était-il de même autrefois ? Oui et non. Se préoccuper de ce que ressentent les élèves et de ce dont ils ont besoin afin de progresser au mieux dans leurs apprentissages n'est pas inédit, mais a sûrement pris de l'ampleur depuis les premières écoles et les pédagogies de l'Antiquité.

Jusqu'au milieu du XX^e siècle, les pratiques éducatives et pédagogiques dominantes ont été essentiellement directives, contraignantes et normatives. L'autorité de statut gouvernait les rapports entre les groupes et les individus. Philosophes et pédagogues ont certes dispensé depuis longtemps des conseils et des enseignements consacrés à l'élévation spirituelle des individus par la culture, mais les pratiques ordinaires demeuraient le plus souvent coercitives, en particulier lorsqu'elles s'adressaient aux enfants des classes populaires. Ce n'est qu'à la fin du XVIII^e siècle que des réflexions et des expériences pédagogiques ont commencé à rompre significativement avec les conceptions antérieures (Troger & Ruano-Borbalan, 2005, p. 42).

Il serait possible d'énumérer de nombreuses différences entre l'enseignement d'hier et celui d'aujourd'hui. Un des grands contrastes concerne le traitement que l'on réservait à certains élèves : ceux qui n'avaient pas un comportement adéquat pouvaient être frappés, ceci en guise de punition. De nos jours, dans la plupart des pays, un enfant ne va plus à l'école avec la peur de se faire réprimander violemment. L'affranchissement des enfants, l'affirmation de leurs droits, la reconnaissance de leur intelligence, la valorisation de leur activité et de leur autonomie sont passés par là. D'autres punitions existent maintenant, certes, mais elles sont axées sur la remise en question et la réflexion des élèves. Nous ne nous intéressons pas, ici, à l'efficacité supposée de chacune de ces mesures, mais à l'influence qu'elles peuvent avoir sur le climat de classe. Aujourd'hui, l'enfant est vu différemment, non plus comme une personne qui doit apprendre par la force, mais plutôt en se posant des questions, en développant un esprit critique que l'on ne souhaitait pas forcément développer auparavant. Ceci a occasionné un grand changement au niveau de l'approche pédagogique : moins obéir à l'adulte parce qu'il doit en être ainsi, mais plutôt obéir en comprenant pourquoi cela doit être le cas. Ainsi, l'accent est de plus en plus mis sur la réflexion personnelle de l'élève. A présent, dans la plupart des États, un enseignant frappant ses élèves est punissable par la loi. C'est aussi de plus en plus le cas pour les parents infligeant des châtiments corporels et de mauvais traitements à leurs enfants. Par extension, humilier, insulter, menacer, voire déqualifier un élève en lui donnant une mauvaise note sans pouvoir la justifier est de moins en moins toléré.

Ces changements importants sont attribuables autant au christianisme (vieux de deux mille ans), à l'esprit des Lumières (trois cents ans), aux États démocratiques (cent cinquante ans) qu'à la libéralisation des mœurs symbolisée par mai 68 (50 ans). En 1924, la Société des Nations adoptait la *Déclaration de Genève* : il s'agit d'un texte, constitué de cinq articles, reconnaissant pour la première fois certains droits spécifiques aux enfants. Celui qui nous intéresse le plus est le premier : « l'enfant doit être mis en mesure de se développer d'une façon normale, matériellement et spirituellement » (UISE, 1923). Cette phrase n'est pas très explicite, mais elle exprime une préoccupation quant aux conditions psychologiques du développement et de l'apprentissage des enfants. En 1959, la *Déclaration des Droits de l'Enfant*, proclamée par l'Organisation des Nations Unies (ONU), reprend plus en détail la précédente : dix articles la constituent. Tous reprennent l'idée que « l'intérêt supérieur de l'enfant doit être la considération déterminante » (ONU, 1959). Ces déclarations n'ont aucune valeur légale : elles incitent symboliquement les Etats membres à reconnaître les enfants comme des personnes à part entière. Le travail de tous ceux qui se sont battus pour que les mineurs soient respectés s'y retrouve. Comme mentionné plus haut, c'est également à partir de la moitié du XX^e siècle que les pratiques des enseignants deviennent plus conciliantes et souples. Il est

question ici d'un effet cause-conséquence : ces deux déclarations ont provoqué des modifications au niveau des pratiques de ceux côtoyant des enfants. Ces dernières ont aussi été influencées par le courant pédagogique de l'Education Nouvelle et ses expérimentations libérales, orientées vers le développement de l'autonomie (Rousseau), l'éducation pour tous (Pestalozzi), les besoins de l'enfant (Claparède), ses expériences (Dewey), ses découvertes (Montessori), ses intérêts (Decroly), le respect de sa parole (Korczak), l'éducation à la paix et l'apprentissage coopératif (Freinet). Plus tard, en 1989, la *Convention relative aux droits de l'enfant* devient le texte de référence.

La Convention relative aux droits de l'enfant proclamée en 1989 par l'Assemblée générale des Nations Unies, représente actuellement le cadre juridique de référence sur le plan international pour les questions liées à l'enfance. Son caractère contraignant et le fait qu'elle a été ratifiée par la quasi-totalité des Etats en font un texte incontournable. La Convention organise, cadre et normalise les interventions auprès des enfants, tant aux niveaux politique, humanitaire et juridique que dans les domaines de la protection de l'enfance et de l'éducation. (Moody, 2016, p.13)

Les pays ratificateurs, dont la Suisse fait partie depuis 1997, doivent mettre en place des lois qui permettent d'atteindre les divers objectifs fixés dans les 54 articles. Le 19^{ème} reprend la question de la violence.

Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitement ou d'exploitation [...] pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié. (ONU, 1989, p.7)

L'intérêt manifesté actuellement pour l'atmosphère régnant à l'intérieur des salles de classes découle ainsi et historiquement de la volonté de prendre en compte les besoins des élèves, d'accorder de l'importance à leur personnalité. Le respect de la parole et de la personne des enfants est un but en soi, mais aussi le moyen jugé nécessaire pour des apprentissages authentiques, ancrés dans la compréhension des choses plutôt que la soumission aveugle à un ordre venu d'en haut : du Ciel, du Roi, du Père ou d'un État lui aussi viril, paternaliste et tout-puissant. Un climat est jugé favorable aux apprentissages s'il est sécurisant pour les élèves, ce qui implique l'instauration de droits et d'espaces d'expression, mais aussi de contraintes et de règles dont la violation peut déboucher – comme toujours en démocratie – sur des sanctions. Ainsi, il ne suffit pas de respecter les élèves, mais bien de faire en sorte qu'ils obéissent aux règles établies pour le

bien de chacun d'eux (ne pas taper, ne pas insulter, etc.) en comprenant leur raison d'être. Appliquer ce qui est demandé par l'enseignant est bien, mais dépasser la restitution de ce qui est attendu pour en arriver à son appréhension l'est encore plus. Pour ce faire, il est important que les élèves puissent s'interroger et questionner leur enseignant à ce sujet. La plupart des élèves, au début de l'école primaire, à quatre ans, ont peu, voire très peu de ressources en ce qui concerne la vie en société. Les faire réfléchir à tout ceci permet de les stimuler cognitivement en évitant de les réduire à de simples applicateurs passifs.

1.3. Influence du climat sur les apprentissages scolaires

La visée principale d'un enseignant est *a priori* de transmettre des connaissances à ses élèves. Celles que ces derniers doivent acquérir sont généralement présentées sous forme de programme à respecter. Aujourd'hui, dans la plupart des pays du monde, il est demandé au professionnel d'accorder une importance particulière aux conditions dans lesquelles il enseigne. Ceci est dû à la nécessité de respecter les droits de l'enfant. De plus, il a été démontré que la qualité du climat scolaire a une répercussion sur les résultats des élèves.

Le lien très fort entre « climat scolaire », qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimation à l'école est largement établi par la recherche. Travailler sur la notion de « climat scolaire » est donc bien travailler sur des *questions touchant à la construction et à la transmission de connaissances*, ce n'est pas un simple ajout plus ou moins utile aux missions « fondamentales » de l'école. (Debarbieux et al., 2012, p.1, souligné par nous)

Divers auteurs évoquent l'impact du climat de classe sur les apprentissages scolaires des élèves. Ils affirment qu'il présenterait des bénéfices remarquables au niveau de la « motivation des élèves, [de] l'engagement des élèves dans les activités de classe, [de] l'orientation des objectifs, [des] aptitudes et compétences sociales et [de] la réussite scolaire » (Rowe et al., 2010, p.859, traduction libre). A ce propos, Bélair (2015) souligne « l'importance de créer un climat de confiance, de chaleur et de respect pour favoriser la participation optimale de l'élève » (p.151).

Astor & Benbenishty (2012) ont précisé ce lien de subordination : « le bon climat scolaire augmente les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux. Il a une influence significative sur les capacités d'apprendre et d'augmenter les compétences scolaires » (Debarbieux et al., 2012, pp.5-6). La plupart des études s'intéressent au climat scolaire du point de vue des effets de celui-ci

sur les résultats des élèves. Par déduction, un climat de classe de qualité favorise les apprentissages des élèves, vu qu'il fait partie de l'ambiance générale régnant au sein de l'école. Tout est-il ainsi clarifié ? Évidemment non, puisque faire coïncider « qualité des apprentissages » et « niveau des résultats » pose toute la question de la réduction de la première au second, de la validation de la pédagogie par le seul critère des scores obtenu à des tests survalorisant savoirs instrumentaux et standardisation des classements.

1.4. Stabilisation de notre définition du climat de classe

Les conceptions et les critères des auteurs mentionnés ci-dessus sont suffisamment variés pour nous empêcher de retenir une définition consensuelle du climat de classe. Certains insistent sur la qualité des relations. D'autres sur la normalisation des conduites. D'autres encore sur les conditions d'apprentissage individuel et collectif. Mais toutes insistent sur les interdépendances systémiques, ce qui nous pousse à chercher un modèle aussi fédérateur que possible. Nous allons ainsi établir notre propre définition pour la suite de notre enquête en nous inspirant fortement de Moos (1974, 1979) et de Collie, Shapka & Perry (2011). Leurs théories recoupent la plupart des conceptions des autres auteurs, mais nous sommes d'avis que la manière dont Moos (1974, 1979) et Collie, Shapka & Perry (2011) les ont classées permet de mieux rendre compte des différents critères propres au climat de classe. Les auteurs susmentionnés mettent en évidence trois grandes dimensions caractérisant le climat de classe (dimensions relationnelles, dimensions du développement personnel et dimensions d'entretien et de changement du système). Nous nous sommes basées sur celles-ci, mais en les renommant de sorte à ce qu'elles soient plus explicites et correspondent à nos propres critères (qui ne sont pas totalement identiques à ceux de ces auteurs). Nos trois dimensions sont les suivantes :

1. Les relations
2. L'ordre et la discipline
3. Le développement personnel des élèves et les modalités de travail.

L'établissement de nos différents critères s'est fait à partir de notre vision, en tant qu'enseignantes, des conditions de travail tant favorables aux apprentissages scolaires des élèves qu'à notre épanouissement professionnel. Contrairement à la plupart des recherches s'intéressant au climat de classe, notre définition

ne se focalise pas sur le fonctionnement que les élèves jugeraient bon, mais sur celui que nous considérons approprié. Cette option peut paraître subjective, mais c'est justement notre subjectivité et ces besoins spécifiques que nous souhaitons objectiver. Nous nous centrons donc sur les critères que nous pensons devoir prendre en compte pour favoriser un bon climat dans nos classes afin que les apprentissages le soient également.

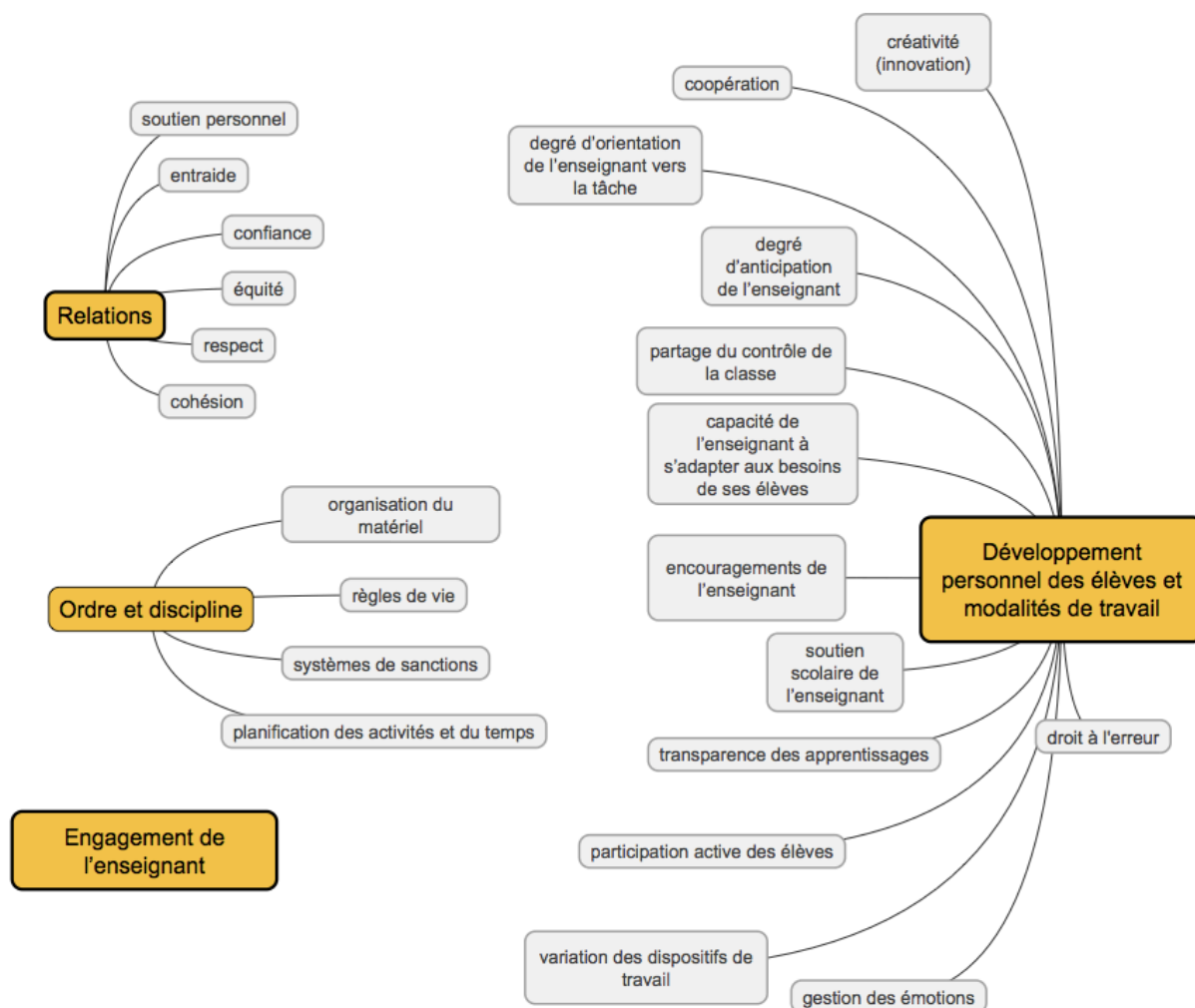
Une première dimension de notre définition englobe les relations entre élèves et celles existant entre l'enseignant et ces derniers. Au sein de celle-ci se retrouvent le soutien personnel, l'entraide, la confiance, l'équité, le respect et la cohésion (sentiment de sécurité et d'appartenance au groupe classe). Par soutien personnel, nous entendons tout appui émotionnel et affectif apporté par les camarades et/ou l'enseignant. Soulignons que l'équité se rapporte uniquement aux pratiques de l'enseignant. L'entraide implique exclusivement les élèves.

Une deuxième dimension, l'ordre et la discipline, met en avant les règles de vie établies, les systèmes de sanctions, la planification des activités et du temps ainsi que l'organisation du matériel (rangement et disposition définie dans la classe).

Une troisième dimension traite du développement personnel des élèves (apprentissage scolaires notamment) et des modalités dans lesquelles ont lieu les apprentissages et l'enseignement. De manière plus précise, il s'agit du soutien scolaire apporté par l'enseignant et sa capacité à s'adapter aux besoins de ses élèves, de l'importance qu'il accorde à la réalisation des activités, de son degré d'anticipation et de sa créativité (innovation dans les activités proposées), de la variation des dispositifs de travail et de la coopération. De plus, il est également question de l'encouragement de l'enseignant, du partage du contrôle de la classe (certaines décisions peuvent être prises par les élèves), de la gestion des émotions, de la participation active des élèves, du droit à l'erreur et de la transparence des apprentissages.

Notons finalement que l'engagement de l'enseignant n'entre dans aucune des trois dimensions de Moos (1974, 1979) et de Collie, Shapka & Perry (2011). Pourtant, les autres travaux théoriques montrent qu'il est déterminant. Pour cette raison, nous l'ajoutons en tant que quatrième dimension. L'engagement de l'enseignant est, pour nous, tant une cause qu'une conséquence de l'atmosphère régnant dans une classe. Autrement dit, le climat est fortement dépendant de la manière dont les enseignants s'engagent dans le métier (cause). Mais la tendance peut aussi être inversée : un climat positif peut encourager un enseignant à s'investir davantage (conséquence).

Schéma conceptuel : les quatre dimensions du climat de classe



Revenons aux critiques adressées aux définitions du climat de classe données par Cohen et al. (2012) et l'OCDE. Ces travaux énumèrent divers éléments liés au climat de classe, sans pour autant distinguer leur nature. En effet, ils confondent les inputs (causes d'un bon ou mauvais climat), les outputs (conséquences d'un bon ou mauvais climat) et les variables intermédiaires. Ces dernières regroupent tout ce qui est difficile à attribuer aux causes ou aux effets d'un bon ou d'un mauvais climat de classe.

Pour éviter toute confusion, nous différencions nos propres critères en fonction de ces trois statuts.

Inputs	Outputs	Variables intermédiaires
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien personnel • Equité • Créativité (innovation) • Planification • Degré d'anticipation • Partage du contrôle de la 		<ul style="list-style-type: none"> • Entraide • Respect • Confiance • Cohésion • Coopération • Participation active des

<p>classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité à s'adapter aux besoins des élèves • Encouragements de l'enseignant • Soutien scolaire de l'enseignant • Transparence des apprentissages • Droit à l'erreur • Variation des dispositifs de travail • Organisation du matériel • Règles de vie • Systèmes de sanctions • Degré d'orientation de l'enseignant vers la tâche 		<p>élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestion des émotions
---	--	--

Nous constatons que la plupart de nos critères sont des inputs, c'est-à-dire les éléments qui « créent » le climat comme le soutien personnel octroyé aux élèves, la transparence des apprentissages, le droit à l'erreur, la mise en place de règles de vie, etc. Autrement dit, il s'agit d'un ensemble de causes efficaces de la qualité du climat de classe. Quelques variables intermédiaires, telles que le respect, la confiance et la gestion des émotions, sont mises en évidence. Aucun output à proprement parler n'a été répertorié.

La présence de nombreux inputs dans notre définition du climat de classe témoigne d'une centration sur les responsabilités de l'enseignant et sur ce qu'il met en place pour favoriser une ambiance positive. Ceci explique, d'une part, l'inexistence d'output (cause), et d'autre part le fait, par exemple, que nous n'ayons pas pris en compte, dans notre propre définition, la qualité de l'infrastructure énoncée par l'OCDE. Même s'il s'agit d'un input, l'enseignant n'a pas d'impact direct sur celle-ci.

Nous considérons que l'entraide, le respect, la confiance, la cohésion, la coopération, la participation active des élèves et la gestion des émotions sont difficilement attribuables aux causes ou aux conséquences. Est-ce l'entraide qui fait le bon climat ou le bon climat qui fait l'entraide ? Il nous est impossible de trancher, raison pour laquelle nous les définissons comme dimensions proprement constitutives du climat de classe (variables intermédiaires).

En ce qui concerne l'engagement des élèves relevés par plusieurs chercheurs, nous considérons qu'il s'agit d'une conséquence du climat de classe. Nous ne classons pas ce critère dans notre schéma, car nous nous

focalisons principalement sur les responsabilités et les actions de l'enseignant pour créer un climat satisfaisant. L'engagement des élèves est influencé par les dimensions retenues pour définir le climat de classe. C'est également le cas pour la réussite scolaire des élèves.

Même si nous sommes parvenues à une définition satisfaisante pour notre travail, nous sommes conscientes qu'elle sera incomplète pour certains praticiens. Cela est dû au fait que le climat de classe est une variable complexe, agrégeant tellement de critères que c'est finalement tout le travail de l'enseignant qui est en jeu. Il y a beaucoup de critères auxquels penser et des points de vue encore plus nombreux : une définition consensuelle ne peut donc être énoncée. De manière à rendre cette théorie plus opérationnelle, nous jugeons essentiel d'identifier nos besoins fondamentaux, dans lesquels s'ancrent bon nombre des critères de jugement que nous mobilisons dans cette phase de théorisation.

2. Une question : climat de classe, quels besoins ?

Nous l'avons énoncé plus haut : depuis que nous avons choisi la voie de l'enseignement, le climat de classe est, pour nous, un fort sujet de préoccupation. L'enseignant doit être en mesure d'accueillir ses élèves dans des conditions optimisant les apprentissages scolaires et de créer une atmosphère permettant à tous d'apprendre et de se sentir à l'aise dans son quotidien.

Nous avons exposé, dans le cadre théorique, que le nombre et la variété de définitions des chercheurs sur ce thème engendrent une grande part de subjectivité chez tout acteur impliqué directement ou indirectement dans le système scolaire et, par conséquent, rendent complexe l'appréhension de notre sujet de recherche. De plus, l'évaluation du climat de classe peut différer d'un acteur à l'autre : un climat de classe peut être vécu diversement selon le statut occupé (enseignant, élève, parents, par exemple) et selon le point de vue personnel des acteurs (un enseignant peut juger mauvais le climat d'une classe, tandis que son collègue peut le trouver positif). Ces limites nous ont incitées à orienter notre travail exclusivement sur nos propres pratiques d'enseignement afin de réfléchir à leur impact dans nos classes respectives.

Afin d'orienter notre recherche, nous formulons finalement la question principale : **selon nous, auxquels de nos besoins d'enseignante le climat de classe doit-il répondre ?**

En d'autres termes, nous choisissons de nous focaliser sur nos besoins d'enseignantes, c'est-à-dire sur les variables reliant notre capacité de travail et le climat de nos classes. Quels sont nos besoins en tant qu'enseignantes visant à favoriser un bon climat de classe ? Comment percevons-nous ces besoins ? Pourquoi les concevons-nous comme indispensables ? Que mettons-nous en place afin d'y répondre ?

La comparaison de nos expériences devrait nous aider à faire émerger les points communs et les différences de perception. Nos besoins personnels sont-ils identiques à ceux de l'autre ? Quelles sont les oppositions observables entre nos façons respectives d'instaurer le climat de classe ? Quels consensus peuvent être dégagés de nos différences de points de vue et de gestion ?

Les besoins fondamentaux que nous énoncerons dans la suite de notre travail ne sont sûrement pas les seuls à honorer. A ce stade de notre carrière, ils nous semblent être les plus pertinents pour nous, sans que nous puissions affirmer qu'ils sont exhaustifs et/ou exclusifs, encore moins que ce sont objectivement les

bons. Nous discutons en conclusion du rapport entre nos attentes objectives et ce que la recherche montre par ailleurs de ce qui profite ou non aux élèves à l'insu des enseignants. Disons-le donc clairement : nous enquêtons, sur notre perception de nos besoins, sans prétendre que nos besoins soient *ipso facto* concordants avec ceux de nos élèves. Nos besoins de « bon climat » pour enseigner peuvent nous aider à installer un « bon climat » pour apprendre, et ce climat d'apprentissage répond en retour à nos besoins d'enseignantes. Cela ne prouve pas qu'une boucle parfaite est possible, encore moins que nos impressions à son propos soient juges de son (in)adéquation.

3. Méthode de recherche : secondaire nos pratiques

Nous allons nous interroger sur nos propres pratiques d'enseignement. Par hypothèse, elles répondent à des besoins primordiaux liés au climat de classe. C'est en les secondarisant, en les prenant pour objet que nous cherchons à remonter à ce qui les sous-tend plus ou moins consciemment. Il nous semble intéressant de rendre compte de nos manières de faire et de les analyser dans une enquête réflexive, afin de déterminer en quoi elles alimentent et favorisent le climat dans nos classes respectives.

3.1. Une enquête réflexive

Etant donné que nous débutons dans le métier, nous avons souhaité être l'objet direct de notre étude dans le but de nous questionner réflexivement sur nos besoins, afin d'exercer au mieux notre profession, liée intrinsèquement à la réussite des élèves. Ce travail nous permet de prendre du recul quant à nos actions quotidiennes et aux réalités du terrain scolaire, d'orienter notre regard sur le domaine du climat de classe et d'extraire de nos pratiques les éléments que nous considérons fondamentaux en vue de le favoriser.

Nous sommes titulaires de classe dans deux écoles genevoises depuis moins de deux ans, donc novices dans notre profession. Parallèlement à notre prise de fonction, nous avons souhaité poursuivre nos études dans le but d'obtenir une Maîtrise universitaire en enseignement primaire. Ainsi, les données de ce mémoire seront directement tirées de notre pratique quotidienne telle qu'elle a évolué entre les années scolaires 2017-2018 et 2018-2019.

Au début de notre étude, Valentina enseignait à des élèves de 6^{ème} primaire, dans une école se trouvant dans la ville de Genève. Son taux de travail s'élevait à 65%, c'est-à-dire qu'elle était présente dans sa classe trois matinées et une journée entière par semaine. Actuellement, elle suit la même classe en 7^{ème} année à un taux de 100%. Le niveau socioéconomique des parents d'élèves est favorisé.

En 2017-2018, Maurane enseignait dans une classe de 5^{ème} année, dont l'école se situe dans une commune proche de la ville de Genève. Elle travaillait à un taux de 60%, c'est-à-dire qu'elle enseignait deux journées complètes et un après-midi par semaine. À présent, son taux d'activité est identique. Tout comme

Valentina, elle suit ses mêmes élèves en 6^{ème}. Les familles ont ici un niveau économique plus ou moins favorisé.

3.2. De la comparaison de deux pratiques à la catégorisation de leurs besoins partagés

Dans le but de répondre à notre question de recherche, nous avons tenté d'identifier quels étaient nos besoins fondamentaux du point de vue du climat de classe. En d'autres termes, nous nous sommes interrogées sur nos exigences et sur ce qui est indispensable à nos yeux en vue d'établir, dans nos classes, un cadre serein favorisant le bien-être de tous nos élèves. Nos présupposés dans ce domaine ne sont pas un biais, mais un point de départ que l'enquête veut justement discuter en les confrontant à des besoins objectifs. La démarche est complexe et atypique en matière de recherche, puisque nous sommes juges et parties de nos pratiques : réflexivité oblige. Mais nous le sommes en duo, à partir d'une préoccupation commune mais d'expériences vécues dans des contextes différents. C'est de la confrontation de ces expériences que nous avons voulu induire leurs questionnements et la remontée progressive de ce que nous éprouvions (nos expériences) à ce que nous choisissons de faire (nos pratiques), puis de nos choix pratiques à ce qui les orientait en arrière-fond (nos besoins).

Pour ce faire, nous avons d'abord procédé à des échanges de courriels. Toutefois, cette méthode ne nous a pas entièrement convenu, car il nous était impossible de réagir ou rebondir immédiatement sur les commentaires de l'autre. C'est pourquoi, nous avons choisi un moyen plus synchrone de secondarisation de notre vécu : l'enregistrement audio. À huit reprises, nous nous sommes vues afin d'échanger sur nos expériences, nos pratiques, nos besoins. Lors des deux premiers entretiens, nous avons parlé, en lien avec le climat de nos classes respectives, des situations difficiles que nous avons rencontrées et des moyens mis en place pour les surmonter. Des ressemblances et différences dans nos pratiques ont émergé. Cette étape nous a paru essentielle pour discuter, dans un premier temps, de ce que nous éprouvions et de nos actions concrètes (remédiations). Dans un deuxième temps, nous avons envisagé d'autres solutions nourries par nos expériences respectives. Par exemple, nous avons observé de nombreuses disputes entre certains de nos élèves qui ont eu de fortes répercussions sur l'ensemble de la classe : insultes, violence, mises à l'écart d'un ou d'une élève du reste du groupe, etc. Dans le but d'améliorer la dynamique de la classe et prévenir d'autres situations similaires, nous avons agi en conséquence en proposant à nos élèves une activité visant à travailler l'empathie (activité « Charlie » que nous mentionnerons plus tard). Nous y avons réfléchi

ensemble, toutes les deux, en amont. Cette intervention nous a finalement conduites à nous questionner sur le besoin caché derrière cette problématique, dans ce cas, le respect. D'autres besoins n'ont pas émergé de cette manière, car des difficultés liées à ces derniers n'ont pas été observées. Sachant que la méthode décrite ci-dessus n'était pas suffisante, chacune de nous a établi sa propre liste de besoins par la suite discutée et comparée à celle de l'autre. Nous avons énoncé nos besoins fondamentaux l'une après l'autre, ce qui nous a permis de sélectionner tous ceux qui se recoupaient. Par la suite, nous avons discuté de la pertinence des besoins retenus unilatéralement (peu nombreux). Ceci a permis d'enrichir nos points de vue et conceptions initiales afin d'arriver à un consensus. En procédant ainsi, nous avons identifié dix besoins plus ou moins communs que nous estimons essentiels afin de favoriser un environnement de classe positif et propice aux apprentissages scolaires. À partir de ce travail, nous nous sommes questionnées sur ce que nous avons mis en place dans nos propres classes en vue de répondre à chacun de nos besoins. Ces échanges ponctuels ont été enregistrés par nos soins et nous ont servi de base pour la constitution de notre travail.

À chaque étape, donc pour chaque besoin identifié, notre mémoire présentera les résultats en deux temps : en fin de compte, notre démarche a consisté à comparer nos deux pratiques pour remonter peu à peu à leurs besoins partagés. Tout d'abord, nous exposerons les besoins que nous avons retenus, sur la base de nos conversations, et expliciterons les raisons de l'émergence de ceux-ci. Nous tenterons également de les définir afin de justifier nos choix. Nous expliciterons autant que possible les régularités et/ou variations de points de vue. En effet, même si nous souhaitons créer un cadre commun de besoins, nous nous rendons compte que certaines divergences de positions personnelles peuvent exister. Il sera utile de les souligner. Ensuite, toujours en prenant appui sur les échanges que nous avons enregistrés, nous mettrons en exergue nos différentes pratiques permettant de satisfaire nos besoins. Celles-ci se déclinent sur trois plans. En premier lieu, elles peuvent être liées à notre posture ou notre attitude vis-à-vis de nos élèves. Ces pratiques dépendent de notre histoire, de nos attentes et nos conceptions professionnelles, de notre rapport au métier d'enseignant, des expériences que nous valorisons ou non. En deuxième lieu, elles peuvent se caractériser par des activités spécifiques que nous proposons à nos classes. Nous définissons une activité comme un travail ponctuel, apparaissant une à quelques fois durant l'année scolaire et ne faisant pas objet d'un suivi continu. En troisième lieu, nos pratiques peuvent relever de dispositifs permanents que nous mettons en place pour nos élèves. Contrairement aux activités, ceux-ci sont conduits sur le long terme et sont inhérents au fonctionnement de nos classes, comme pourraient l'être des routines. Autrement dit, il

s'agit de systèmes appartenant aux habitudes de la classe. À partir de ces diverses pratiques, nous tenterons d'analyser en quoi elles répondent à nos besoins et favorisent le climat de nos classes.

Afin de clarifier l'organisation de nos résultats, nous distinguerons deux sortes de besoins : d'abord ceux que nous éprouvons sur un mode passif, comme des sentiments voire des sensations d'analyse externe, mais favorables à notre travail d'enseignantes (respect, confiance, implication, calme, équité) ; ensuite ceux que nous éprouvons sur un mode actif, comme des composantes intérieures du travail, mais nécessaires à son auto-développement (renouveler les activités, expliciter les règles, valoriser les élèves, organiser espace et temps, exprimer ses émotions). Pour marquer cette double conditionnalité, nous allons scinder l'analyse et ses résultats en deux chapitres successifs.

4. Cinq besoins du travail, dans son environnement

Comme nous l'avons mentionné dans notre partie méthodologique, nous avons choisi de différencier deux ensembles de besoins. Ici, nous en répertorions cinq faisant écho à ce que nous éprouvons sur un mode passif. Le respect, la confiance, l'implication de nos élèves, le calme et l'équité sont, pour nous, indispensables à ressentir et évaluer pour créer un climat positif dans nos classes. Nous pouvons agir de différentes manières sur ces besoins mais, au départ, ils relèvent des perceptions.

4.1. Respect

Le respect est, selon nous, capital au sein d'une classe. Nous considérons que l'expression de ce sentiment ne se trouve pas dans le fait de bien s'entendre avec tout le monde, mais dans la manière de se comporter avec autrui : c'est une nuance que nous explicitons à nos élèves. Nous sommes d'avis qu'ils doivent évoluer dans un milieu au sein duquel ils se sentent suffisamment à l'aise et assez pris en considération individuellement également. Il s'agit de ne pas se considérer diminué dans le cadre scolaire par des menaces, des insultes ou tout autre comportement qui porterait atteinte aux droits de chacun. Par exemple, tous doivent être protégés contre la violence et contre toute forme de discrimination (en ce qui concerne la religion, le sexe et l'origine notamment). Nous savons qu'il est difficile – principalement parce que cet apprentissage peut durer dans le temps – de faire en sorte que cela soit le cas, mais c'est une ambition qui nous paraît essentielle. De notre point de vue, le respect est à la base des relations humaines et nous concerne du fait que l'enseignement que nous dispensons en fait partie. Parvenir à le faire régner dans une classe est complexe, spécialement car il est question d'enfants : selon leur âge et leur maturité, ceux-ci doivent réussir à intérioriser et à adopter un comportement jugé respectueux dans notre société. Etre présentes auprès des élèves une très grande partie du temps en tant que modèles à suivre nous donne à nous aussi l'obligation de nous comporter respectueusement, autant face à eux que face aux collègues et autres intervenants au sein de l'école. Ceci est une autre raison pour laquelle la question du respect nous touche tout particulièrement.

Il est vrai que les enseignants ne réagissent pas tous de la même façon face à certaines situations : selon leur jugement personnel, une conduite sera parfois jugée plus ou moins irrespectueuse. Néanmoins, il est attendu de notre part que nous y répondions. Ceci figure dans notre cahier des charges : nous devons « assumer des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales » (DIP, 2013, p. 1), tout comme participer à la formation générale de nos élèves. Nous comprenons rapidement que le respect doit forcément faire partie des valeurs sociales évoquées. Toutefois, qu'en est-il exactement ? Le Plan d'études romand stipule que les élèves scolarisés en primaire doivent « participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer, reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire » (CIIP, 2015). Le respect est ainsi en lien étroit avec les règles de vie de classe, mentionnés tous deux dans le Plan d'études romand sous la rubrique « Formation générale ». Nous verrons plus tard quels moyens nous avons mis en place pour tenter de répondre à ce premier besoin.

Le respect ne se limite toutefois pas aux comportements relationnels. Nous estimons que celui de sa propre personne ainsi que celui du matériel ont également une grande importance. Nous sommes d'avis qu'un élève doit pouvoir se donner les moyens de réussir sa scolarité. Il est parfois difficile que cela soit le cas, notamment parce que sa situation familiale ne le permet pas. Néanmoins, nous voudrions faire en sorte que les élèves soient de plus en plus responsables de leurs apprentissages et qu'ils comprennent que c'est pour eux qu'ils travaillent, pour leurs connaissances, pour leur futur. Le respect du matériel s'inscrit également dans notre volonté de responsabiliser nos élèves. Selon nous, ils doivent en prendre soin, qu'il leur appartienne ou non. En effet, avoir un matériel bien tenu n'est certes pas gage de succès scolaire, mais cela dénote d'un intérêt pour les personnes l'ayant acheté ou pour celles qui en seront les bénéficiaires l'année suivante (en ce qui concerne le matériel de l'école). Il peut également être question d'un besoin personnel : certains préfèrent avoir des livres en bon état, estiment que c'est ce qu'ils méritent et ne veulent pas les souiller. D'autres pensent que cela n'a pas d'importance s'ils endommagent des documents, alors que la plupart de ces mêmes élèves feront des remarques si un matériel détérioré leur est distribué. Dans tous les cas, abîmer intentionnellement les affaires ou fournitures, qu'elles aient été offertes ou non, est, d'après nous, un manque de respect face auquel nous devons intervenir. Il se peut que cela soit complexe car il est possible que cela dénote d'un mal-être de l'élève, tout comme toute autre forme d'irrespect répétée régulièrement.

4.1.1. Les règles de vie

Parvenir à ce que les élèves aient un comportement respectueux passe nécessairement, d'après nous, par l'intériorisation de règles de vie que les élèves et les enseignants se doivent d'honorer. Le règlement concernant plus particulièrement l'espace classe y est affiché et les élèves savent à quoi s'en tenir. Son élaboration est essentielle et sera détaillée plus loin, car elle détermine un autre de nos besoins (cf. 5.2. *Explicititer et rendre visibles les règles*). Nous nous centrons ici sur la classe. Il va de soi qu'un règlement d'école doit être élaboré, selon nous, pour que tous sachent ce qui est accepté et ce qui ne l'est pas.

Afin de faire respecter les règles de vie, en début d'année, Maurane a mis en place un système de gestion du comportement nommé « Le loto des calmos ». Dans le cadre des arts visuels, les apprenants ont eu l'occasion de confectionner chacun une figurine : un calmos (cf. annexe 7.5.1.). Afin de le personnaliser davantage, ils lui ont trouvé un prénom. Chaque élève a, sur son pupitre, son calmos. Le principe est de le garder une semaine entière. Pour ce faire, il faut respecter les règles de vie de la classe. Si tel est le cas, les élèves en possession de leur calmos en fin de semaine peuvent s'inscrire au loto. Ils choisissent une case numérotée de la grille (cf. annexe 7.5.2.) et notent leurs initiales. Maurane procède ensuite à un tirage au sort. L'élève qui s'est inscrit sur la case du numéro tiré au sort a la possibilité de choisir au hasard une carte « privilège » (cf. annexe 7.5.3.). Dans le cas où un élève transgresse une des règles de vie durant la semaine, l'enseignante lui retire son calmos ; il n'a donc pas la possibilité de recevoir un privilège en fin de semaine.

Valentina utilise un système semblable permettant de rendre compte du comportement des élèves. Il s'agit de trois disques de taille moyenne alignés représentant trois visages : l'un souriant (☺), un autre un peu moins (☹) et un troisième qui ne l'est pas du tout (☹). Ces symboles sont exposés aux yeux de tous et sont proches du tableau. Tous les élèves reçoivent une pincette qu'ils placent sur le premier visage en début de semaine. Au fil des jours, selon leur respect individuel des règles de vie, leur pincette peut changer de position et ainsi témoigner d'une conduite insatisfaisante. Le vendredi, un des élèves ayant toujours sa pincette positionnée sur le visage souriant est tiré au sort et a le droit à une récompense (gomme ou crayon fantaisie).

4.1.2. Un conseil de classe pour en discuter

Le conseil de classe est un dispositif qui nous tient à cœur. C'est un moment destiné à accueillir les expériences positives et négatives des élèves, tout comme leurs idées en ce qui concerne la classe. Ils ont ainsi la possibilité de s'exprimer par rapport à ce qu'ils ont vécu et qui a posé problème ou, au contraire, qui a été source de joie. Pour ce faire, nous disposons toutes deux d'une boîte dans laquelle ils peuvent déposer un papier, si le besoin se fait ressentir, sur lequel ils notent quelques mots-clés leur permettant de se remémorer ce qu'ils voudraient exposer aux autres. Dans le cas de Valentina, il s'agit d'un contenant divisé en trois parties : l'une est destinée aux expériences négatives, une autre aux expériences positives et une dernière réservée aux idées qui pourraient être réalisées en classe. Maurane a choisi d'en proposer quatre : l'une assignée aux problèmes, une autre aux félicitations, une troisième aux excuses et une dernière aux idées (cf. annexe 7.2.). Maurane a attribué un espace particulier pour les excuses, ce qui n'est pas le cas de Valentina qui considère qu'elles se présentent lors de la résolution de conflits (expériences négatives). Ce dispositif ne pourrait être sans la participation active des élèves : ce sont eux qui le nourrissent.

Nous avons décidé de dévoluer au maximum la tenue du conseil de classe à nos élèves de 6P et 7P. Ainsi, un élève a comme rôle de mener le conseil de classe (il prend certaines décisions lors des conflits, décide du temps à attribuer à chaque mot, élabore des conclusions quand il estime que c'est le moment de le faire, par exemple). Un autre distribue les messages l'un après l'autre et donne la parole à un seul de ses camarades à la fois. Un troisième élève contrôle le temps et indique celui encore à disposition. Les rôles changent à chaque conseil de classe. De cette façon, la prise en charge du conseil de classe est attribuée aux apprenants. Cela répond à la thématique « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » de la formation générale que l'on retrouve dans le Plan d'études romand. Les élèves doivent être en mesure d'écouter les autres et de leur répondre convenablement. Les rôles, tout comme les avis divergents, sont à respecter. L'opinion de chacun a la même valeur.

Dévoluer au maximum chacun de ces rôles est intéressant, d'après nous, pour que les élèves comprennent que c'est un moment qui leur appartient et qu'ils doivent organiser au mieux afin de répondre aux besoins de leurs pairs et/ou des leurs. Ceux qui n'occupent aucun des rôles mentionnés doivent respecter les règles établies et leurs camarades. Lors de cette situation d'autogestion, une différence notable est à souligner en ce qui concerne les règles de vie : c'est entre eux qu'un cadre doit être respecté, ce n'est plus une personne adulte qu'ils doivent écouter. Le conseil de classe donne l'opportunité de pouvoir régler les divers

désaccords en utilisant la parole et non la violence. Les messages positifs font plaisir à ceux qui les reçoivent, tout comme à ceux qui les écrivent. Les idées nous donnent souvent l'occasion de mieux comprendre nos élèves et leurs attentes, ce qui participe également à créer une meilleure ambiance.

Ces temps de discussion intéressent nos élèves : ils y accordent de l'importance. Ceci est dû au fait qu'ils y trouvent des réponses à leurs interrogations ou à leurs problèmes. Toutefois, une certaine pratique est essentielle afin que cela devienne un rituel organisé et source de ce genre de bienfaits. Au début, les élèves ont du mal à comprendre qu'ils ne peuvent pas tous s'exprimer en même temps, n'osent peut-être pas le faire, etc. Avec le temps et une coordination plus ou moins marquée de notre part, ils deviennent de plus en plus indépendants et respectueux : certains ont besoin de plus de temps que d'autres pour assimiler que le respect des règles est capital au bon fonctionnement du conseil de classe. Notre intervention est utile quand il s'agit de rappeler qu'il faut qu'ils écoutent et essaient de comprendre le point de vue de l'autre pour résoudre un différend. Nous devons veiller à ce que la loi du plus fort n'entache pas ce dispositif qui devrait permettre à tous de prendre la parole si besoin. Il peut néanmoins être difficile pour nous de ne pas entrer dans les résolutions de conflits, par exemple : il faut que nous prenions du recul afin que les élèves puissent évoluer par eux-mêmes.

L'année passée, nous dédions toutes deux une trentaine de minutes par semaine au conseil de classe. Cette année, suite à une proposition de ses élèves, Valentina y accorde une dizaine de minutes par jour (lundi, mardi, jeudi et vendredi). Selon eux, c'est un moyen de ne pas attendre parfois une semaine pour qu'un problème soit résolu mais de pouvoir en discuter directement. Quelquefois, certains élèves peuvent être perturbés plusieurs jours s'ils ne trouvent pas un moyen de parler d'une situation blessante ou problématique avec leurs camarades. Valentina estime que c'est une idée qui évite plus efficacement un retour à la maison seul face à ses ennuis.

Contrairement à sa collègue, Maurane continue de dédier une période hebdomadaire pour le conseil de classe car elle souhaite que ce moment soit ponctuel. D'une part, elle trouve que l'établissement du dispositif (tirage au sort des responsables du conseil et ouverture du conseil) prend du temps s'il est répété quotidiennement. D'autre part, elle constate que certains problèmes sont réglés directement entre élèves, sans avoir recours au conseil de classe. En effet, il arrive que, pendant la lecture d'un mot, les élèves concernés affirment que le conflit a déjà été réglé. Maurane pense qu'ils ne pourraient pas être autonomes dans la gestion de leurs conflits s'ils savaient qu'un conseil de classe avait lieu chaque jour. Bien entendu, si un problème doit être traité dans l'urgence, elle ne va pas attendre la fin de la semaine.

4.1.3. Une activité dédiée

Lorsque l'on se rend compte qu'un de nos élèves ou plusieurs d'entre eux sont malmenés par les autres, l'activité « Charlie » trouve tout son sens. L'année passée, nous avons décidé de la mener car, d'un côté, une élève subissait les moqueries de la part de ses camarades en ce qui concerne son poids (classe de Maurane) et de l'autre, une élève était le « bouc-émissaire » du reste de la classe (classe de Valentina).

Il s'agit de regrouper les élèves en rond, de placer au milieu du cercle une feuille de papier sur laquelle est dessiné un personnage et de le présenter en disant qu'il s'appelle Charlie. Ensuite, il faut demander aux élèves de rendre Charlie triste, de lui dire des mots qui puissent le faire se sentir mal.

Maurane a entendu des paroles blessantes telles que « tu es moche », « on ne veut pas de toi ici », « personne ne t'aime ». Valentina a été choquée par l'horreur des propos tenus par certains de ses élèves : il a été question notamment de l'embêter à tel point qu'il allait finir par se suicider. La plupart n'ont eu aucun mal à se prêter au jeu.

Au fur et à mesure que les méchancetés sont dites, l'enseignant froisse la feuille. Au moment où le papier est réduit à une boule, les élèves doivent verbaliser les sentiments que peut éprouver Charlie dans cette situation. Ensuite, ils doivent adresser des mots gentils à Charlie afin de le rendre moins triste. L'enseignant, petit à petit, ouvre la feuille. Quand celle-ci a retrouvé son format original, il essaie de la défroisser. Or, ce n'est pas possible et l'objectif de cette activité est exposé à cet instant : Charlie est de nouveau « en forme » (la feuille de papier est dépliée) mais il n'oubliera pas les mots malveillants qui lui ont été adressés (la feuille ne peut pas être lisse comme avant).

Cette activité permet donc de faire réfléchir les élèves aux conséquences que leurs propos peuvent avoir sur les autres. Tous savent que les coups font mal. Ils doivent également réaliser que ce qu'ils disent peut avoir le même effet, voire être plus douloureux encore.

Maurane a vu une nette différence dans les comportements verbaux de ses élèves suite à cette activité. Valentina, pour qui la situation de l'élève concernée était plus complexe, n'a pas vu de grands changements.

Notons que cette activité est ponctuelle et peut être reconduite deux ou trois fois dans l'année scolaire si l'enseignant observe à nouveau des phénomènes de violence verbale dans sa classe.

4.1.4. Des dialogues philosophiques

Les dialogues philosophiques, comme leur nom l'indique, invitent à des réflexions philosophiques. L'année passée, nous avons suivi une formation pour nous donner les moyens de mieux gérer ce dispositif. Il ne s'agit en aucun cas de proposer des leçons théoriques concernant la philosophie : il est conseillé de faire s'interroger les élèves à propos de questions qu'ils se posent et d'en discuter en groupe. Contrairement au conseil de classe durant lequel nous préférons nous effacer, les dialogues philosophiques nous demandent une participation active. En effet, nous devons endosser le rôle d'animateur et ainsi guider les raisonnements. Les questionnements peuvent venir des élèves ou de nous-mêmes. En voici quelques exemples : pourquoi faut-il travailler ? Le bonheur, c'est quoi ? A quoi sert la politesse ? Il est toutefois préférable de laisser les élèves choisir ce qui leur parle le plus. Suite à leurs propositions, procéder à un vote est suggéré. Avant cela, il faut s'assurer que les conditions soient favorables à cette pratique : le lieu doit être calme et l'espace aménagé de façon à ce que les interlocuteurs se voient de face. Il nous revient de créer un dialogue entre les élèves et de leur donner la parole : il faut, pour cela, veiller à ce que, petit à petit, ils ne s'adressent plus à nous directement mais bien au reste du groupe, et les aider à construire leurs idées à partir de celles des autres. Il ne s'agit donc pas de juxtaposer des opinions mais de susciter un vrai dialogue : si un élève a raison, un autre n'a pas forcément tort. Même si nous occupons une place importante au sein du dispositif, nous ne devons pas répondre aux différentes interrogations ou exprimer notre opinion : tout en sachant que certaines questions n'ont pas de réponses concrètes, ce sont les élèves qui doivent tenter de trouver des éléments de réponses et c'est à nous de les inciter à y parvenir en posant de bonnes questions, en revenant à ce qui a été dit précédemment, etc.

Ces dialogues, en plus de travailler l'expression orale, permettent une certaine ouverture d'esprit due à l'énonciation de points de vue différents. Le but n'est pas de penser les uns contre les autres, comme c'est le cas lors de débats, mais de réfléchir ensemble. Il ne faut pas chercher à mettre tout le monde d'accord : il s'agit de recherches collectives et collaboratives. Nous pouvons donc en déduire que cela contribue à un approfondissement des connaissances. En outre, le respect s'y retrouve. En effet, les élèves doivent apprendre à écouter et à respecter un avis qui peut diverger du leur. C'est particulièrement cette composante des dialogues philosophiques qui nous intéresse dans le cadre de ce travail, car elle est en lien avec le climat de classe : les élèves apprennent que les autres peuvent avoir une opinion opposée qu'ils ont le droit d'exprimer sans que personne ne soit forcé de changer d'avis. De plus, c'est aussi un moyen de leur

faire réaliser que des idées distinctes des leurs peuvent être bonnes et peuvent peut-être même provoquer un changement dans leur propre conception.

Nous sommes d'avis que ces dialogues doivent être régulièrement mis en place pour qu'une progression soit notable. Nous avons noté que les élèves rencontrent une toute première difficulté qui entrave le bon déroulement de ces activités : ils ont parfois du mal à écouter ce que disent les autres. Ainsi, les mêmes propositions sont répétées par des élèves qui n'ont pas prêté l'oreille à ce que des camarades ont exposé peu avant eux. Le leur faire remarquer nous semble capital. Des activités peuvent également être mises en place afin de travailler précisément sur la capacité d'écoute. De plus, dans nos classes, ce sont souvent les mêmes élèves qui prennent la parole. Nous encourageons les autres à participer mais il ne nous paraît pas pertinent de les obliger à le faire. Nous nous sentons plus respectueuses en agissant de la sorte. En ce qui concerne l'objectif principal que nous visons pour cette activité, le respect des opinions d'autrui, nous estimons que l'écoute peut suffire. Cependant, il est, dans ce cas-là, complexe de savoir ce que pensent réellement les élèves qui ne prennent pas activement part aux discussions et s'ils sont véritablement en train d'écouter.

4.1.5. Pour aller plus loin ...

La mise en place de règles de vie et la pratique du conseil de classe et des dialogues philosophiques sont les moyens que nous avons réunis afin de promouvoir le respect au sein de nos classes. Ils représentent une manière pour nous d'avoir une certaine emprise sur celui-ci et, plus globalement, sur le climat de classe. Ils nous permettent également de faire en sorte que le respect mutuel entre élèves et entre l'enseignant et les élèves évolue de manière positive. L'activité « Charlie » peut être menée deux ou trois fois dans l'année, ce qui la distingue des autres ressources présentées. Elle semble aussi jouer un rôle positif au niveau des relations élèves-élèves, mais dépend fortement du contexte de la classe : certaines difficultés que nous pouvons observer peuvent être dépassées grâce à cette activité, mais dans d'autres cas, cette dernière ne suffit pas.

Comme nous l'avons vu, nous veillons à ce que nos élèves soient respectueux. Y aurait-il néanmoins des risques si cette attitude devenait absolument automatique ? Cela pourrait être le cas si l'on en venait à s'effacer de peur d'être irrespectueux. Est-ce alors parfois positif de manquer de respect ? À ce niveau-là, nous n'avons pas trouvé de consensus. En effet, si Valentina, par exemple, devait se faire couper la parole à

un moment donné par un élève très enthousiaste, elle trouverait cela positif, car ce comportement témoignerait d'un intérêt pour la leçon préparée. Maurane n'apprécierait pas cette attitude, surtout si l'élève en question prend l'habitude de le faire. Ainsi, étant toutes deux à cheval sur le respect, Valentina est un peu plus tolérante quand il s'agit de la participation de ses élèves.

Dans la vie de tous les jours, en tant qu'adultes, nous savons qu'il est difficile de ne jamais manquer de respect : certaines situations peuvent nous pousser à bout, plus ou moins rapidement selon nos sensibilités. Nos actions en classe contribuent à apprendre aux enfants que leurs actes et paroles ont des effets sur ceux qui sont concernés. Nous devons donc être un modèle à suivre pour eux.

Le conseil de classe permet de s'exprimer quant aux différents conflits dans un cadre respectueux dont le responsable du conseil de classe et l'enseignant, qui n'est jamais très loin, sont garants. Nous avons souligné, plus haut, que la fréquence à laquelle il avait lieu n'était pas la même dans les deux classes : il s'agit d'un conseil de classe presque quotidien chez Valentina alors qu'il est hebdomadaire chez Maurane. Pour cette dernière, il est important de laisser une grande part d'autonomie dans la résolution de conflits à ses élèves, tout en ayant un moment en classe pour traiter des problèmes plus persistants. Au contraire, Valentina trouve davantage bienveillant et rassurant pour elle de savoir que ses élèves quittent l'école l'esprit relativement libre. Ce dispositif journalier témoigne d'un certain contrôle que Valentina veut avoir sur les diverses situations. Maurane est d'avis que cela biaise le développement de leur autonomie, ce avec quoi Valentina n'est pas d'accord : c'est de manière indépendante qu'ils gèrent le déroulement du conseil de classe. Elle estime que ces résolutions de conflits doivent se faire sur temps scolaire afin de s'assurer qu'elles aient bien lieu. Selon Maurane, la présence de l'enseignant peut être favorable dans certains cas, mais elle peut également rendre les élèves dépendant de celle-ci. Valentina considère que cela leur servira d'exemple pour la suite, lorsqu'ils seront seuls. Nos points de vue se rejoignent sur le fait que sa périodicité dépend notamment du contexte. Un seul élève est-il constamment pointé du doigt ? Un problème engageant les mêmes personnes se répète-t-il très souvent ? Dans ces deux cas, il semble difficile de répéter cela tous les jours ; ne pouvant être résolu dans le cadre du conseil, le conflit doit être abordé d'une autre manière. C'est à nous de juger ce qui est le plus bénéfique pour nos élèves, tout en connaissant les avantages et inconvénients des pratiques que nous venons d'énoncer.

4.2. Confiance

Nos diverses discussions et réflexions nous ont permis de mettre en évidence que le respect et la confiance sont primordiaux, pour nous, au sein de nos classes. Ce sont deux sentiments que l'on tient toutes deux à voir transparaître dans l'attitude de nos élèves. Préciser leurs définitions nous semble pertinent afin de ne pas les amalgamer. Plus haut, nous avons explicité ce qu'est le respect sans nous référer à une définition précise : elle va être utile, ici, en vue de la comparaison à réaliser.

Le respect est défini comme suit dans le dictionnaire : « sentiment de considération envers quelqu'un, et qui porte à le traiter avec des égards particuliers ; manifestation de ces égards » (Larousse, 2018). Il s'agit ainsi d'un sentiment d'estime entraînant un comportement poli et déférent. Dans notre société, le respect est capital et enseigné très tôt aux enfants, car il contribue à jouir d'une vie en communauté épanouissante. Tout ce qui porte atteinte à l'intégrité d'une personne (insultes et menaces par exemple) est punissable par la loi : bien évidemment à des degrés différents, en fonction de ce qui a été dit ou fait. Avoir une attitude respectueuse face à autrui, qui que ce soit, est attendu des citoyens.

Voici une définition de ce qu'est la confiance : « sentiment de quelqu'un qui se fie entièrement à quelqu'un d'autre » (Larousse, 2018). Si une personne témoigne de la confiance à une autre, elle va pouvoir se référer à elle dans le cas où elle rencontrerait une difficulté ou aurait besoin d'un conseil, par exemple. Généralement, elle compte sur quelqu'un qu'elle connaît pour l'aider. Il n'est pas demandé aux citoyens de se faire mutuellement confiance. Faire confiance à autrui n'est pas un signe de respect : c'est un sentiment que l'on éprouve face à une personne avec laquelle un lien suffisamment fort s'est créé. On estime que son soutien et ses suggestions seront des appuis bienfaisants. Il est ici question d'un sentiment très personnel.

Ainsi, apprendre à avoir une attitude respectueuse doit être transmis de génération en génération, alors qu'entretenir des relations de confiance ne relève pas d'une obligation.

Nous attachons une grande importance à ce qu'il y ait un sentiment de confiance partagé au sein de nos classes, une certaine cohésion de groupe. Afin de détailler plus précisément ce que nous avons fait émerger de nos entretiens au sujet du climat de classe, distinguons la confiance que nos élèves nous témoignent et celle qu'ils s'accordent entre eux.

4.2.1. Notre posture/attitude

Enseigner, selon nous, ne se limite pas à des leçons données dans le but que les élèves apprennent de nouvelles notions. Nous sommes d'avis qu'il s'agit de bien plus que cela : idéalement, un lien de confiance devrait nous unir à nos élèves. Nous soulignons qu'il s'agit en quelque sorte de perfection, ce qui n'est que très rarement atteignable, car parvenir à gagner la confiance de tous n'est pas aisé et encore moins palpable. En effet, nous avons pu constater qu'il est difficile de nous rendre compte de ce qu'ils ressentent réellement. Néanmoins, nous estimons qu'il est important de faire en sorte qu'ils se réfèrent à nous dans le cas où ils rencontreraient un problème, qu'il soit d'ordre scolaire ou personnel. Ainsi, nous avons la possibilité de leur venir en aide.

En outre, il nous semble bénéfique que les élèves se sentent en confiance au sein de la classe, parmi leurs pairs. Il s'agit néanmoins d'une situation idéale : dans le but que leurs apprentissages se fassent dans de bonnes conditions, faire en sorte que tous se respectent est l'essentiel à atteindre.

De façon à établir ou consolider un sentiment de confiance entre les élèves et entre ceux-ci et nous-mêmes, nous supposons que notre attitude est un facteur déterminant : promouvoir la confiance encourage, d'après nous, les élèves à adopter un comportement qui l'éveille. En effet, leur répéter qu'ils ont le droit de se tromper, que nous sommes là pour les aider, que reconnaître ses difficultés est un signe d'intelligence sont des manières, d'après nous, de les faire se sentir de plus en plus à l'aise face à leurs camarades et leur enseignante. C'est une façon de leur donner les moyens d'atteindre plus sereinement les objectifs. Ainsi, un lien est ici à établir avec le respect que chacun se doit personnellement : il est plus aisé d'évoluer dans un milieu où l'on ne se sent pas menacé.

4.2.2. Les anges gardiens

Nous avons mis en place une activité qui, d'après notre expérience, peut stimuler positivement les relations entre élèves. Celle-ci se nomme « les anges gardiens ». Nous l'avons à chaque fois mise en place de la même façon ; il est toutefois possible de modifier certaines variables. Plusieurs fois dans l'année, chaque élève se voit attribuer un autre élève comme ange gardien, tiré au sort ou choisi par l'enseignant, durant une semaine (du lundi au vendredi). L'ange gardien, comme son nom l'indique, a pour mission de faire passer de bonnes journées à la personne qu'il protège. Ainsi, il peut aller discuter avec elle, lui écrire des

mots gentils qu'elle peut trouver sur son bureau à son arrivée en classe, l'aider en cas de besoin, jouer avec elle, etc. Cependant, il doit être le plus discret possible car il ne faut pas qu'il se fasse démasquer. À la fin de la semaine, le vendredi, les élèves peuvent dire s'ils ont découvert leur ange gardien. Dans tous les cas, les noms sont dévoilés ce jour-là. Une discussion quant au vécu de chacun a également lieu à ce moment-là.

Les élèves attribuent de nombreuses qualités à cette activité : elle encourage les comportements bienveillants tout en dévalorisant les conflits « superficiels », donne envie d'être attentionné et aimable et implique une petite enquête à mener durant la semaine. La plupart d'entre eux l'apprécient beaucoup. Néanmoins, nous avons pu constater que ces avantages sont à coupler avec quelques défauts. Tout d'abord, il se peut que l'ange gardien ne prenne pas son rôle à cœur, ce qui peut décevoir la personne à qui il devrait faire remarquer une présence bienfaisante. De plus, l'ange gardien peut ne pas être suffisamment discret et être tout de suite repéré ou alors avoir partagé avec d'autres son secret qui n'aura pas été assez bien gardé. Ces inconvénients donnent une tournure toute différente à ce qui est prévu initialement : les élèves qui tiennent à ce temps de partage ne se sentent pas valorisés.

La génération d'effets positifs peut impliquer, pour les élèves concernés, un sentiment de satisfaction et un certain mérite, que ce soit en tant qu'ange gardien ou en tant que « receveur ». Se voir offrir des attentions particulières dénote une certaine appréciation ou une volonté de bien faire de la part de l'ange gardien : le « receveur » se sentira valorisé et ce sentiment a de fortes chances, d'après notre analyse, d'impacter favorablement son sentiment de sécurité et la confiance qu'il ressent en classe. Si un élève a plusieurs mauvaises expériences – ce que nous pouvons limiter en choisissant certains anges gardiens – ce sera l'inverse.

4.2.3. Pour aller plus loin ...

Nous sommes d'avis que la confiance est un besoin auquel nous nous devons de répondre afin de favoriser un bon climat de classe. Ceci est valable pour nous-mêmes, en tant que professionnelles, car nous avons ainsi le sentiment de mieux assumer nos responsabilités si nos élèves nous accordent leur confiance. Nous souhaiterions également qu'il y ait un sentiment de sécurité partagé au sein de la classe. Afin de promouvoir ce ressenti, le comportement que nous adoptons est essentiel : encourager les élèves et dédramatiser l'erreur, par exemple, nous semble capital.

Nous avons jusque-là souligné à quel point nous tenions à faire régner un sentiment de confiance dans notre classe. Qu'en est-il alors d'un élève accordant toute sa confiance à ses enseignants, voire à ses pairs ? Évoluer dans un climat agréable, au sein duquel on ose s'exprimer et où on se sent écouté, et savoir que l'enseignant est une personne à qui l'on peut se confier en cas de besoin est un objectif que nous nous fixons car il concerne l'un de nos besoins primordiaux. Néanmoins, un élève faisant preuve d'une confiance aveugle ne nous satisferait pas. En effet, il est important que chacun garde un esprit critique permettant de remettre en question ce qui est dit : faire confiance, oui, mais en sachant tout de même partager ses propres idées même, voire surtout, si elles sont en contradiction avec celles d'autrui ! Un élève ne contestant jamais ce qui est dit à l'école risquerait de devenir crédule, voire manipulable. Pour éviter que cela ne soit le cas, nous faisons parfois preuve d'ironie, nous utilisons l'humour ou alors nous leur posons des questions. Le faire trop fréquemment reviendrait à peut-être perdre leur confiance. Toutefois, le faire de temps en temps nous semble pertinent afin qu'ils ne deviennent pas de simples exécutants.

4.3. Implication

Il est important, selon nous, que nos élèves s'impliquent dans leur classe. Il ne s'agit pas, ici, de leur engagement concernant les apprentissages scolaires, mais de celui lié à leur contribution et apport personnel au fonctionnement de la classe. Nous souhaitons qu'ils s'y sentent à l'aise et concernés par ce qui s'y passe. Nous sous-entendons par là qu'ils connaissent son organisation et réussissent à s'exprimer à ce sujet quand ils en ressentent le besoin. Chacun de nos élèves a une personnalité qui lui est propre : nous voudrions qu'il puisse exposer ses idées, ceci dans le but de lui laisser une place en tant qu'individu. Bien évidemment, un cadre doit être posé dès le début de l'année afin qu'ils comprennent que leurs propositions devront être pertinentes et potentiellement acceptées par l'enseignant.

Avoir l'occasion de faire des suggestions attribue une certaine liberté aux élèves, liée au fonctionnement de la classe dans laquelle ils évoluent. D'après nous, le partage du contrôle de la classe est intéressant tant pour eux que pour nous. Quand une proposition nous semble bonne, nous la mettons en application et évaluons avec eux si elle en vaut la peine. Les bienfaits de cette pratique pour les élèves se retrouvent répertoriés dans la rubrique « Formation générale » du Plan d'études romand. L'objectif FG 28 « Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres » est travaillé car ceux qui soumettent leurs idées les reconnaissent et les assument, ce qui participe également à leur faire réaliser

qu'ils font partie de plusieurs groupes (école, famille, club sportif, etc.) au sein desquels ils doivent trouver leur place. C'est aussi un moyen d'aborder l'objectif FG 24 : « Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs ». Tout ceci les aide à adopter des comportements respectueux : notre propre avis doit être correctement pris en considération, tout comme l'opinion d'autrui. En tant qu'enseignantes, nous pensons que leurs idées nous inspirent.

Un autre type d'investissement est à lier à l'autonomie. En effet, nous tenons à ce que nos élèves sachent quoi faire et où aller à certains moments-clés : il leur est demandé de s'investir personnellement afin que l'organisation générale de la classe soit bonne. Prenons quelques exemples. Premièrement, en ce qui concerne le matériel scolaire, nous estimons que nos élèves doivent savoir où se trouvent les différents documents et outils dont ils ont besoin. Deuxièmement, il est important qu'ils puissent s'occuper lorsqu'ils ont terminé une activité : des livres ou des ateliers sont à leur disposition, par exemple. Finalement, des demi-groupes sont souvent constitués, notamment afin que les leçons d'arts visuels soient dispensées avec un maître spécialisé : il nous paraît essentiel que les élèves retiennent à quel groupe ils appartiennent. Ceci met en évidence notre intérêt pour l'efficacité : nos élèves ont, selon nous, l'âge pour que nous attendions d'eux qu'ils retiennent des informations répondant à notre volonté de les faire agir plus rapidement et de manière plus autonome.

Selon ce que nous avons relevé, l'investissement d'un élève se remarque dans les propositions faites à ses camarades et dans la façon de réagir à des situations dites ritualisées. Dans ce deuxième cas de figure, l'élève peut être autonome lors de ces moments-clés, ce qui démontre un investissement personnel dans le fonctionnement de la classe et dans la compréhension de celui-ci. Un élève ne sachant pas où se trouve le matériel nécessaire, ni ce qu'il doit faire, ni à quel demi-groupe il appartient, par exemple, est probablement un élève qui ne s'investit pas autant que ce que l'on attendrait de lui. Rappelons que nos réflexions se réfèrent aux élèves les plus âgés de l'école primaire : cela concerne moins la division élémentaire.

4.3.1. Le partage des responsabilités

Afin de favoriser l'investissement des élèves, nous avons mis en place, comme vu précédemment, un conseil de classe lors duquel ceux-ci ont la possibilité de partager des propositions personnelles. Cela a

souvent lieu dans nos classes. Nous pouvons tout à fait en réfuter certaines en expliquant les raisons pour lesquelles elles ne peuvent pas être adoptées et en accepter d'autres puis les rendre concrètes. C'est ainsi que, dans la classe de Valentina, un tournoi de « Puissance 4 » a vu le jour ou encore que le conseil de classe n'a plus lieu une fois par semaine, mais chaque fin de journée afin que les conflits soient maîtrisés plus tôt et ne s'aggravent pas : les élèves préfèrent que cela se passe ainsi pour cette même raison. Chez Maurane, plusieurs propositions d'élèves ont pu être réalisées : un groupe d'élèves a proposé de confectionner collectivement un calendrier de l'Avent, un enfant a soumis des sujets pouvant être abordés lors des dialogues philosophiques, plusieurs autres ont énoncé la volonté de présenter des exposés sur leur(s) pays d'origine (proposition acceptée à l'unanimité par tous les élèves de la classe).

Du fait que leur investissement individuel nous tient à cœur, nous avons imaginé des responsabilités à leur attribuer chaque semaine (cf. annexe 7.12.). Il s'agit d'un tournus : les mêmes responsabilités sont distribuées aléatoirement à tous les élèves. Ainsi, il y a des responsables de la propreté, d'autres qui doivent s'occuper du rangement de la bibliothèque et d'autres encore du rangement du vestiaire. Une personne s'occupe de l'aération de la classe, deux autres doivent rappeler aux autres de monter les chaises deux fois par semaine pour le balayage et élever celles n'appartenant à personne en particulier. Il y a des messagers et des responsables qui affichent la date du jour. Certains distribuent et récupèrent les documents de leurs camarades quand c'est nécessaire, d'autres effacent le tableau en cas de besoin et plusieurs élèves ont comme responsabilité l'arrosage des plantes. Un autre s'occupe du recyclage. Nous considérons que ces tâches à effectuer responsabilisent les élèves en sollicitant un investissement de leur part : tous ensemble garantissent un espace-classe organisé. Un sentiment d'appartenance à la classe peut être développé à travers ce dispositif et ainsi favoriser un meilleur climat.

Nous accordons également beaucoup d'importance à ce que les élèves « habillent » et décoorent eux-mêmes la classe. Très souvent, ils réalisent des dessins, des coloriages, etc. en fonction de ce que nous proposons. Par ailleurs, Valentina incite ses élèves à proposer des projets qui leur tiennent à cœur. Nous souhaitons qu'ils se sentent appartenir à la classe, endroit où ils passent énormément de temps, afin de progresser dans leurs apprentissages. Nous estimons que cet investissement participe également à l'élaboration d'un climat de classe positif.

4.3.2. Pour aller plus loin ...

Nous remarquons que notre vision de l'enseignement et de l'apprentissage se positionne loin de celle de ceux qui partent du principe qu'ils doivent apprendre des notions à leurs élèves dans les diverses disciplines scolaires sans prendre en compte les idées que ceux-ci pourraient avoir. Nous prenons le risque de recevoir des propositions « osées » d'élèves ou même certaines qui puissent critiquer notre manière de leur transmettre des savoirs. Néanmoins, nous sommes d'avis que c'est un bon moyen de les impliquer et de leur montrer que nous les considérons tous comme différents, avec leurs propres points de vue que nous voulons connaître. Il ne s'agit pas ici de remettre en question notre enseignement, mais de pouvoir le nourrir de ce que les élèves proposent d'intéressant afin que cela facilite, voire motive leurs apprentissages. Nous voudrions encourager leur investissement et faire en sorte qu'ils se sentent à l'aise en classe, qu'ils y trouvent leur place.

Il nous importe également de les responsabiliser. Nous partons du principe que les différentes responsabilités y contribuent. Est-ce vraiment le cas ? Nous nous rendons compte que leur intérêt pour celle qui leur est attribuée dépend notamment de la nature de celle-ci, généralement plus ou moins intéressante en fonction des déplacements qu'elle permet, et du caractère de chacun d'eux. En effet, certains se sentent plus impliqués, sont plus enclins à participer au rangement, à la propreté de la classe, etc. Mais il ne s'agit pas uniquement de cela. L'envie de plaire à l'enseignant se cache peut-être derrière leurs actions car ils savent que cela nous tient à cœur. Ainsi, plutôt que de les responsabiliser, ne leur donnons-nous pas une occasion de nous plaire ? Ont-ils réellement l'impression d'être importants au bon fonctionnement de la classe, ce que nous espérons ? Vivent-ils cela comme une obligation ? Il est probable que cela soit le cas pour certains et que notre principale visée ne soit pas atteinte. Néanmoins, les autres dispositifs mis en place, les conseils de classe et les projets artistiques, compensent cette potentielle faille.

Concernant ces mêmes responsabilités, vaudrait-il mieux leur donner un temps imparti ou plutôt les laisser gérer comme ils le pensent ? Faudrait-il les cadrer ou leur accorder plus de liberté ? Maurane est d'avis qu'ils doivent se réguler par eux-mêmes, c'est-à-dire veiller à accomplir ce qu'ils ont à faire. Valentina, encore une fois pour s'assurer que cela soit vraiment effectué, préfère instaurer un moment durant lequel tous ceux qui ont des responsabilités impliquant plus d'autonomie (arrosage des plantes, balayage de la classe, rangement de la bibliothèque, etc.) puissent les réaliser. Elle rejoint Maurane sur le fait qu'elle ne peut pas juger de la spontanéité de leurs actes, mais ne pense toutefois pas que cela les responsabilise moins. Maurane admet que l'instauration d'un cadre serait nécessaire pour quelques-uns de ses élèves.

Ainsi, nous estimons utile de leur en fournir un sans toutefois avoir un contrôle permanent sur leurs actions. Leur laisser quelques minutes une ou deux fois par semaine est un bon compromis.

4.4. Calme

Depuis que nous sommes enfants, étudier dans le calme a toujours été important pour nous. Ceci est dû à notre besoin de silence pour pouvoir nous concentrer de manière effective. Ainsi, même si nous avons eu l'habitude de parfois travailler dans des lieux relativement bruyants, nous préférons nettement que cela ne soit pas le cas. Cette nécessité est encore valable aujourd'hui au sein de notre classe.

Il est vrai qu'une classe où il y a beaucoup de bruit est vite mal perçue par la plupart de nos collègues. Nous sommes d'avis que tant qu'il est maîtrisé par l'enseignant, il est synonyme d'apports de tous genres, des plus secondaires (bavardages se mêlant aux discussions liées aux disciplines scolaires notamment) au plus importants (meilleure compréhension d'une notion grâce à l'aide d'un pair, par exemple). Cependant, ce n'est pas par crainte d'être mal vues que nous demandons à nos élèves d'être silencieux à certains moments : c'est parce que nous en ressentons nous-mêmes le besoin afin de leur transmettre au mieux les savoirs attendus. Nous apprécions tout particulièrement les discussions liées aux apprentissages scolaires que peuvent avoir les élèves. Cependant, en parallèle aux épisodes de partage, nous réclamons une certaine tranquillité, tout comme certains élèves peuvent également l'apprécier.

4.4.1. (D)oser le silence

En classe, nous nous référons tout spécialement aux règles de vie de classe afin de respecter le calme. Ainsi, dès la rentrée, les élèves savent ce que l'on attend d'eux et ne sont pas surpris lorsque nous leur faisons des réflexions. Si un élève n'accorde pas d'attention aux réflexions que nous lui faisons, nous sanctionnons son comportement en utilisant le système mis en place (cf. 4.1. *Respect*). Bien évidemment, nos exigences en ce qui concerne le silence diffèrent en fonction de la tâche à réaliser, notamment s'il s'agit de l'effectuer individuellement ou en groupe.

Loin de vouloir diaboliser le bruit en classe, nous demandons à nos élèves de travailler dans le calme, particulièrement lorsque la tâche est individuelle. C'est un besoin personnel, lié à la concentration, qui

répond également à celui de plusieurs enfants. Le bruit, du moment qu'il n'est pas exagéré, est à accepter lors de travaux de groupes, par exemple. En effet, il est difficile de partager ses idées lorsqu'on ne peut pas parler... L'enseignant pour qui le calme est important doit, selon nous, être en mesure d'indiquer à ses élèves lorsqu'ils commencent à s'exprimer trop fort afin qu'ils puissent y remédier.

4.4.2. Pour aller plus loin ...

Après avoir exposé l'avantage principal de cette pratique (concentration favorisée pour une partie de la classe et nous-mêmes), nous pouvons réfléchir à l'impact négatif que cette nécessité a sur les apprentissages. Tout d'abord, il y en a un sur l'entraide. En effet, notre exigence en ce qui concerne le silence réduit certainement les occasions de régulations entre pairs. Favorise-t-elle un comportement individualiste, une ambiance de compétition ? Est-ce trop tendu ? Certains pourraient l'interpréter ainsi même si ce n'est pas ce que nous voudrions. Comme dit précédemment, nous partons du principe que c'est dans le calme qu'ils apprendront le mieux. Est-ce réellement le cas pour tous ? Pas forcément. Il se peut que des élèves soient perturbés parce qu'il n'y a aucun bruit : ils peuvent ne pas avoir appris à se concentrer dans ces conditions, contrairement à nous. Toutefois, il est nous impossible de procéder différemment, raison pour laquelle nous avons conscience d'imposer notre fonctionnement à nos élèves. Nous contentons notre besoin personnel qui n'est probablement pas celui de tous. Nous sommes toutes deux sur la même longueur d'ondes même si nous pensons qu'il faudrait modifier les options de régulations qui s'offrent aux élèves lorsqu'ils avancent seuls leurs exercices. En diversifiant le panel des possibilités, ils pourraient étudier dans des conditions qui leur plaisent, tout en apprenant également à le faire dans d'autres qui leur conviennent moins.

4.5. Équité

Avant même d'explicitier en quoi l'équité est un de nos besoins fondamentaux, il est judicieux d'en établir une définition. Selon nous, il s'agit de donner à chaque élève ce qui est nécessaire à son développement, que celui-ci soit en lien avec les apprentissages scolaires, relationnels ou comportementaux, dans le but de permettre à tout un chacun d'atteindre les mêmes objectifs. De ce point de vue, il nous paraît essentiel de graduer l'aide apportée à nos apprenants : un élève ayant des difficultés dans un domaine bénéficiera d'un

soutien scolaire, pédagogique, affectif ou relationnel plus important qu'un élève n'en ayant pas. Lors de nos échanges enregistrés, nous avons tenté d'illustrer l'équité à travers une métaphore : chaque élève se trouve sur un podium. Les podiums ne sont pas tous de la même hauteur. En tant qu'enseignantes, nous avons le défi de faire atteindre à tous nos élèves les objectifs de base : nous donnerons plus à un élève dont le podium est bas afin de favoriser au mieux l'acquisition des connaissances attendues.

L'équité est à distinguer de l'égalité. En effet, dans une classe hétérogène où chaque élève est différent, il ne nous est pas toujours possible d'être égalitaires. Au niveau moral et social, nous considérons que les élèves ont les mêmes droits et devoirs et, par conséquent, ils doivent être traités de la même manière et soumis aux mêmes règles. En outre, ils disposent des mêmes chances de réussite (égalité des chances lié au principe d'éducabilité). En d'autres termes, indépendamment de leur sexe, de leur origine sociale, du statut économique de leurs parents ou d'un potentiel handicap, les enfants, dès leur entrée à l'école, seront considérés égaux. Ainsi, ils ne seront pas discriminés, ni n'obtiendront de privilèges. Toutefois, au niveau de l'enseignement-apprentissages, nous pensons que les enseignants visent à garantir une équité de traitement *a contrario* d'une égalité de traitement. Comme nous l'avons mentionné plus haut, donner exactement la même quantité à chacun de nos élèves est inconcevable, car cela aurait pour conséquence de creuser les inégalités scolaires entre eux. Il s'agit plutôt de les accompagner de manière différenciée vers l'assimilation des objectifs à atteindre.

Nous estimons que le besoin de justice est étroitement lié à celui d'équité, même si, à nos yeux, ce dernier va au-delà de ce qui est juste. Agir de manière impartiale et neutre envers tous nos élèves, reconnaître et faire respecter leurs droits et devoirs nous paraît fondamental. Pendant un de nos échanges ponctuels que nous avons enregistrés, nous parlions de l'importance d'agir parfois en qualité de juge. Par exemple, dans le cas d'une transgression d'une règle de vie qui se déroule sous nos yeux, afin de faire régner l'ordre, nous allons intervenir, voire, en fonction des circonstances, sanctionner l'enfant concerné. Néanmoins, dans le cas d'un conflit entre élèves que nous n'avons pas pu observer, nous n'allons ni prendre parti, ni punir un élève sans preuve réelle.

Notons, de surcroît, que ce besoin fait partie de nos valeurs intrinsèques. Notre personnalité et nos vécus antérieurs en sont le fondement. En dehors de notre profession, nous sommes des personnes qui n'aimons ni l'injustice, ni les traitements de faveur, ni la discrimination.

Une illustration vécue par Maurane démontre en quoi nos vécus ont une influence sur notre personne et, par conséquent, sur notre besoin. Lorsqu'il était à l'école primaire, le frère de Maurane a souvent été malmené par ses camarades de classe du fait d'un handicap physique : insultes, rejet, méchancetés gratuites, racket. Ses résultats scolaires s'en sont faits ressentir. Pourtant, l'enseignant titulaire n'a pas agi afin de faire évoluer la situation. Il ne voulait pas avoir connaissance des problèmes qui pouvaient exister chez ses élèves et disait vouloir privilégier les apprentissages scolaires. Néanmoins, le frère de Maurane n'a pas atteint tous les objectifs d'apprentissage à la fin de l'année scolaire et a dû redoubler.

En plus d'être un besoin à nos yeux, l'équité dépend également de notre cahier des charges : « Le/la maître-sse est responsable du projet global de formation de l'élève. Son enseignement s'adresse à une classe entière dont la composition est hétérogène. À ce titre, il tient compte des besoins de chaque élève » (DIP, 2013, p. 2). Ainsi, nous avons le devoir de considérer les besoins de chacun de nos élèves et de veiller à tous les amener aux objectifs du Plan d'études romand.

Nous tenons à spécifier intégralement qu'il ne s'agit pas uniquement d'être équitables au niveau des apprentissages scolaires. Nous tenons compte des élèves dans leur tout : certains auront des besoins qui peuvent être liés aux relations avec autrui, à leur état émotionnel, au comportement à adopter en communauté, à l'organisation, etc. Selon nous, l'enseignante doit également agir sur ces aspects afin de viser le projet global de formation de l'élève. Nous nous apercevons que le besoin d'équité dépend presque exclusivement de nous. Il peut être travaillé à travers des dispositifs réalisés en classe, mais ne pourra être concrétisé sans notre action.

4.5.1. Posture et différenciation

Ce besoin est en grande partie satisfait dans nos interventions quotidiennes. En effet, c'est dans notre manière de « traiter » les élèves que nous pouvons être équitables. Par exemple, nous allons aider un élève à comprendre la consigne d'un exercice, même s'il nous a irrité plus tôt en n'écoutant pas nos explications. Si un de nos élèves a des difficultés à s'organiser (bureau en désordre, affaires introuvables, oublis de documents, etc.), nous lui donnerons des clefs afin de lui faciliter la tâche : par exemple, prendre une photo de son bureau bien rangé pour qu'elle lui serve de modèle, enlever tout objet inutile sur son plan de travail, trouver un système de rappel, etc.

De plus, le dispositif de différenciation nous permet d'agir équitablement au niveau des apprentissages scolaires. Par exemple, Valentina propose des ateliers différenciés permettant aux élèves qui en ont besoin d'entraîner des notions déjà travaillées en classe. Ceux-ci (notions de mathématiques, de français, d'allemand et d'anglais principalement) sont proposés en plus d'autres beaucoup plus axés sur la manipulation (défis de constructions en kapla, tangram, puzzle, etc.) que tous les élèves ont deux semaines pour les réaliser. Une période dans la semaine leur est dédiée, en plus de courts moments ponctuels. Dans la classe de Maurane, des activités d'autonomie sont proposées aux élèves, notamment pour ceux ayant un rythme de travail rapide. Celles-ci sont basées sur des objectifs scolaires et visent à stabiliser les apprentissages : numération, calculs mentaux, conjugaison, vocabulaire, compréhension de consignes, etc. Exclusivement autonomes, elles permettent aux élèves de se responsabiliser : le matériel et les autocorrectifs sont à leur disposition et chacun d'entre eux possède une fiche « Suivi des activités » sur laquelle il peut coller une étiquette lorsqu'il a terminé une activité. Les deux exemples ci-dessus démontrent que nous essayons de prendre en compte les besoins des élèves tout en étant équitables : un élève qui souhaitera exercer une notion déjà travaillée aura l'occasion et le temps de le faire. Un élève rapide attendant que la classe entière ait terminé l'activité en cours pourra se perfectionner. En plus d'être des dispositifs de différenciation efficaces, ils permettent également de travailler l'autonomie face au travail, un élément transversal crucial de l'école primaire. À travers notre enseignement, nos régulations et nos accompagnements, nous tentons donc de privilégier au maximum l'équité.

Par ailleurs, cette équité peut se refléter dans notre posture et dans notre manière de nous comporter face à nos élèves. Cela peut se décliner sous plusieurs formes. Premièrement en adoptant une attitude positive envers chacun, en lui montrant qu'il est capable, à sa manière, d'atteindre les objectifs, même si les compétences et les rythmes de travail sont différents. Deuxièmement, en contrecarrant une atmosphère de compétition et en favorisant l'entraide et la coopération entre les élèves. En effet, nous considérons que proposer des travaux de groupe et enseigner comment travailler à plusieurs (quels gestes adopter, comment parler à l'autre, comment aider l'autre, etc.) influence positivement la tolérance envers l'autre, la solidarité et la coopération. De la sorte, un élève ayant de la facilité pourra fournir des outils à un autre en difficulté et les niveaux des deux élèves seront, d'une certaine façon, équilibrés. En outre, cette modalité de travail peut apprendre aux membres d'un groupe à se répartir équitablement les tâches à effectuer.

4.5.2. Pour aller plus loin ...

Dans ce chapitre, nous mettons en exergue l'importance d'agir équitablement envers tous nos élèves. Une question reste toutefois en suspens : est-il possible d'être toujours équitable ? Nous pensons que certaines situations peuvent nous inciter à agir inéquitablement, contre notre propre gré. Nous dégageons plusieurs limites à cela. Premièrement, le temps à disposition ne nous permet pas de répondre constamment aux besoins de nos élèves. Par exemple, si l'un d'eux a des lacunes dans un domaine, il bénéficiera de différenciations, mais, suivant le degré de ses difficultés, il se peut que le temps alloué ne suffise pas à le faire progresser autant que souhaité. Une autre illustration se réfère au rythme de travail : nombreux sont les enseignants qui décident de stopper une activité pour la corriger alors que certains élèves ne l'ont pas terminée. Les raisons sont souvent les mêmes : le manque de temps dû à l'obligation d'avancer dans le programme scolaire. Cette prise de décision ne pénalise-t-elle pas les élèves les plus faibles ? Dans les deux cas, nous n'agirions pas avec équité puisque ces élèves n'atteindraient pas les mêmes objectifs que leurs camarades. Deuxièmement, le manque de moyens disponibles peut également entraver l'équité de traitement. Prenons l'exemple d'une classe dans laquelle plusieurs élèves sont en échec scolaire et où un seul enseignant de soutien peut intervenir. L'efficacité de ce moyen ne sera pas identique si d'autres personnes-ressources sont à disposition pour ces élèves ou si moins d'élèves sont en difficulté scolaire. Autrement dit, l'aide apportée aux élèves dans le besoin ne sera pas aussi efficace. Troisièmement, nous constatons que la patience d'un enseignant peut également lui causer des torts dans certains cas. Si celui-ci a tenté d'expliquer la consigne d'une activité de plusieurs manières et qu'un élève n'en a, malgré tout, pas appréhendé sa réalisation, il peut arriver qu'il perde patience. Dans ce cas, il agira éventuellement avec exaspération, ne pourra pas subvenir au besoin de l'enfant et, par conséquent, il ne sera pas équitable par rapport aux autres apprenants. Quatrièmement, des mauvaises interprétations d'une situation peuvent aussi être un biais : nous pouvons manquer d'apporter le soutien nécessaire à un élève, parce que nous estimons qu'il a compris une consigne, une procédure de résolution ou un sujet particulier alors que ce n'est pas le cas. Cinquièmement, des situations d'élèves avec un comportement difficile à gérer peuvent nous empêcher d'agir équitablement. À titre d'illustration, nous prenons le cas d'un élève dans la classe de Maurane qui a des troubles du comportement (diagnostic médical). Il montre des difficultés au niveau de la gestion de ses émotions et des frustrations, et a une estime de soi plutôt faible. Par conséquent, il a besoin d'énormément d'attention de la part de l'adulte et, s'il n'en reçoit pas suffisamment ou si celui-ci est en confrontation avec lui, il peut réagir de manière très violente (cris, insultes, insolence, mise en danger de sa vie ou de celle d'autrui). Face à cette situation, Maurane n'est pas en mesure d'agir équitablement avec

tous ses élèves. Malgré qu'il n'ait pas de grandes difficultés scolaires, elle lui apporte énormément d'aide au détriment des besoins d'autres élèves. Elle est consciente que ces agissements peuvent parfois être injustes, mais indispensables afin d'éviter des situations de « crise » et permettre aux autres élèves de travailler dans des conditions favorables.

Ce cas de figure nous amène à élargir cette problématique : comment (ré)agir face à un élève qui nous manque de respect et qui nous demande de l'aide peu de temps après ses actes ou paroles inappropriés (insolence, geste déplacé, etc.) ? Doit-on répondre à sa demande ? Peut-on le laisser « se débrouiller » afin de lui faire comprendre qu'il doit cesser de nous manquer de respect pour « mériter » notre soutien ? Est-ce un manque d'équité de ne pas l'aider tout de suite ? Maurane est d'avis qu'il faut pouvoir dissocier ces deux éléments et soutenir quand même les apprentissages de l'élève. Pour elle, il faut répliquer à son manque de respect, voire sanctionner l'élève, mais il n'est pas envisageable de le laisser « sous l'eau », même s'il a eu un comportement inadéquat envers elle. Elle pense que ne pas lui apporter son aide serait inéquitable, car elle ne pourrait pas subvenir à ses besoins. Au contraire, Valentina trouve que, dans cette situation, l'élève ne mérite pas son aide et elle refuserait de la lui apporter momentanément pour lui faire comprendre qu'il est allé trop loin. Selon elle, la limite pour agir équitablement serait le respect de ses élèves. Maurane craint que ce genre de réaction de la part de l'adulte entrave davantage la relation enseignant-élève : l'enfant pourrait se braquer et réagir violemment. Nous voyons que nous avons deux conceptions différentes de ce type de situation. Notre théorie de l'asymétrie éducative et du contrat didactique diffèrent et nous empêchent de déceler un consensus à ce niveau. Toutefois, nous nous rejoignons sur l'importance de réagir face à des comportements inadéquats et irrespectueux dans le but de garantir le respect.

Nous nous questionnons également sur le rôle de certaines activités que nous proposons à nos élèves. Valentina a mis en place dans sa classe un jeu de l'oie permettant de travailler l'orthographe. Les élèves, répartis en plusieurs groupes, jouent contre les autres équipes, le but étant d'avoir le plus de points possibles en répondant correctement aux questions. Maurane considère qu'un élève qui n'a pas confiance en lui, ni en ses capacités, pourrait perdre ses moyens, ne pas s'impliquer suffisamment dans les tâches à résoudre et se sentir à l'écart lors de telles activités. La question du rythme (rapidité) de l'activité peut mettre certains élèves dans des situations inconfortables et contre-productives. Ne serait-il pas préférable de permettre à tout un chacun d'avancer à son rythme ? Pour Valentina, il faut respecter le rythme de chaque apprenant, mais elle trouve également important de stimuler, de temps en temps, les élèves lors

d'activités plus compétitives. Maurane estime que la compétition peut être bénéfique au développement personnel des élèves, mais qu'elle ne permet pas de promouvoir l'équité au sein de la classe.

Nous mentionnons, plus haut, l'importance de la différenciation dans notre enseignement afin de garantir l'équité. Néanmoins, répondons-nous toujours aux besoins de nos élèves ? Prenons l'exemple d'une élève dans la classe de Maurane qui présente des difficultés d'apprentissage au niveau de l'orthographe des mots en français. Pour mieux appréhender le contexte, Maurane donne à ses élèves, chaque semaine, une liste de mots dont ils doivent connaître l'orthographe. La semaine suivante, ils sont évalués à travers une dictée à trous qu'ils doivent compléter avec les mots appris. Au début de l'année scolaire, les résultats de l'élève en question étaient fréquemment en dessous de la moyenne. Maurane a donc tenté de différencier son enseignement et lui a présenté divers moyens facilitant la mémorisation de l'orthographe des mots : écrire les mots plusieurs fois, prendre une photo visuelle des mots, créer des cartes réversibles et utiliser l'orthographe illustrée. Malgré les multiples techniques proposées et expérimentées par l'élève, celle-ci présente toujours des difficultés. Valentina pense qu'elles ne sont peut-être pas celles dont l'élève aurait besoin. Pourtant, nous ne trouvons pas d'autres astuces qui permettraient de l'aider.

Nous sommes toutes deux d'avis qu'il est primordial de différencier notre enseignement, mais nous constatons que des limites peuvent apparaître : il est parfois difficile de percevoir les besoins exacts de nos élèves et de trouver un moyen de réguler leurs apprentissages. Nous nous demandons si cette difficulté peut également être liée à notre manque d'expérience dans le métier.

Si nous reprenons notre questionnement de départ (est-il possible d'être toujours équitable ?), force est de constater que la réponse est négative. Nous pouvons respecter notre besoin d'agir équitablement, mais jamais intégralement. Comme nous l'avons illustré ci-dessus, il dépend de bien trop de paramètres sur lesquels nous ne pouvons pas nécessairement agir : le temps, les moyens à disposition, notre mauvaise évaluation d'une situation, le contexte de la classe, notre manque de ressource et d'expériences.

5. Cinq besoins dans le travail, pour son développement

Les cinq besoins que nous énoncerons et expliciterons ci-dessous se réfèrent à notre deuxième catégorie de besoins. Renouveler et adapter les activités d'enseignement-apprentissage, expliciter et rendre visibles les règles, valoriser les élèves, organiser le temps et l'espace et exprimer ses ressentis et émotions relèvent directement de la pertinence de notre travail telle que nous l'éprouvons en le faisant. Il s'agit donc, pour nous, de satisfaire des besoins en quelque sorte internes à notre activité professionnelle et à son développement.

5.1. Renouveler et adapter les activités d'enseignement-apprentissage

Mener des activités qui soient intéressantes et source d'apprentissages pour les élèves n'est pas une mince affaire. Il est possible qu'ils décrochent parce qu'ils ne comprennent pas la tâche demandée ou parce qu'ils la trouvent trop longue ou encore car ils ne lui trouvent pas d'intérêt. De nombreux motifs pourraient être énumérés. En définitive, il arrive souvent de perdre des élèves « en cours de route ». Nous nous sommes demandées comment l'éviter : nos réflexions et discussions nous ont permis de relever un autre besoin que nous jugeons fondamental. La réponse que nous avons trouvée consiste en le fait d'aimer ce que nous proposons aux élèves. En effet, nous pensons que nous devons être nous-mêmes séduites par les leçons que nous préparons pour favoriser leur attention. Pour ce faire, il nous semble primordial de renouveler et adapter les activités d'enseignement-apprentissage.

Il nous semble important de pouvoir présenter des leçons qui nous stimulent. Or, force est de constater que, certaines fois, ce que nous avons planifié nous ennuie : il arrive que nous n'ayons pas envie de nous lancer dans l'enseignement prévu car il ne nous plaît pas suffisamment. Cela fait partie de la profession et nous devons être en mesure de nous renouveler, de puiser dans nos ressources des idées qui puissent inverser la dynamique.

Nous avons pu remarquer que notre propre engagement dans une activité a un effet sur celui des élèves : quand nous avons en tête une leçon qui nous intéresse, elle les stimule plus facilement. Il peut s'agir d'une

simple impression : notre ressenti peut être biaisé par notre propre contentement. Toutefois, c'est ce que nous éprouvons.

5.1.1. Les interactions des élèves

Il peut arriver que le contenu d'un cours ne nous plaise pas forcément. Nous avons réalisé qu'il est possible d'y remédier en imaginant des dispositifs qui attisent notre curiosité d'enseignantes. En ce qui nous concerne, nous considérons que notre enseignement est plus efficace lorsqu'un échange a lieu. Nous considérons les travaux de groupes comme particulièrement intéressants car les élèves sont généralement plus actifs que lorsqu'ils sont seuls trop longtemps face à une tâche. En outre, les mises en commun sont le plus souvent bénéfiques pour leur compréhension et pour nous-mêmes qui décelons là des opportunités de rebondir. Rendre les élèves actifs dans l'acquisition des connaissances rend plus vive notre envie de leur transmettre des savoirs.

Nous apprécions tout particulièrement les leçons durant lesquelles les enfants ont la possibilité de comparer leur raisonnement, de partager leurs idées, de débattre à propos de certains points de vue et de s'entraider. C'est pour cela que nous les privilégions très souvent, notamment quand nous pensons qu'un sujet risque de les ennuyer et ne nous captive nous-mêmes que très moyennement. Par exemple, au lieu de résumer les différents modules vus en histoire de manière magistrale, ce qui ne stimule personne selon nous, nous préférons demander aux élèves de s'occuper, en petits groupes, de traiter de l'un d'entre eux et de le présenter ensuite à la classe. De cette façon, la récapitulation est plus vivante et évite plus facilement le décrochage de certains élèves. C'est également une façon pour nous de nous sentir plus performantes dans notre enseignement, même si cela se traduit par un léger effacement de notre part.

Dans la même optique que ce qui vient d'être énoncé, nous favorisons les jeux en classe. Ceux-ci sont liés aux différents apprentissages scolaires (jeux orthographiques et grammaticaux, puzzles à reconstituer à l'aide d'opérations mathématiques, jeux mathématiques, etc.). Nous nous y référons souvent afin que les élèves soient plus motivés et impliqués. La dynamique de travail est enthousiasmante à analyser au cas par cas. La majeure partie du temps, ce sont des moments riches en apprentissages de toutes sortes, scolaires et comportementaux.

5.1.2. Pour aller plus loin ...

Nos réflexions et entretiens nous ont permis de réaliser à quel point il est important, pour nous, d'apprécier les activités que nous soumettons à nos élèves. Il ne s'agit pas d'être, dès le début, sûres de leur réussite, mais plus particulièrement de ce qu'elles procureront de positif. Il se peut que notre intérêt pour la leçon préparée s'essouffle au cours de celle-ci pour diverses raisons. Néanmoins, nous l'aurons entamée avec plaisir, ce qui nous semble capital dans notre profession.

Planifier des leçons qui rendent curieux les élèves tout en leur apprenant ce qui est prescrit par le Plan d'études romand prend beaucoup de temps. Parfois, nous ne l'avons pas et nous ne pouvons pas faire autrement que de suivre des suggestions des moyens d'enseignement qui ne nous satisfont pas toujours. Nous pensons que le temps consacré à l'élaboration d'activités diminuera au fur et à mesure que nous acquerrons de l'expérience et recueillerons différentes idées.

Il faut veiller à ne pas être prises dans un engrenage qui nous pousserait à vouloir tout changer : nous sommes d'avis que nous devons savoir nous arrêter afin de nous préserver. En effet, avant même de présenter des idées et projets intéressants pour nous-mêmes et idéalement pour nos élèves, l'énergie pour les mener à bien doit être présente.

5.2. Expliciter et rendre visibles les règles

Les règles sont un principe de vie en société. Elles constituent des conventions sociales que tout un chacun doit respecter afin de mieux vivre en communauté. Dès leur plus jeune âge, les enfants sont confrontés à de nombreuses règles, que ce soit à la maison, dans des lieux de loisirs ou à l'école. Dans le cadre de la classe, les règles sont nécessaires et essentielles au bon fonctionnement de celle-ci, puisqu'elles déterminent un cadre commun et en régissent l'organisation. Les règles ne sont pas uniquement des obligations ou des devoirs ; elles favorisent également un environnement sécurisant et respectueux pour les élèves. À titre d'anecdote, lors d'un dialogue philosophique sur le thème des règles à l'école mené dans la classe de Maurane, un élève avait affirmé que sans règle, il ne serait pas possible de coexister, car « quand on a de la force, on l'utilise contre les autres et ce n'est pas juste ». Les règles sont donc indispensables pour un climat de classe positif et un vivre ensemble serein.

Nous distinguons plusieurs types de règles liées à l'éducation scolaire. En premier lieu, comme mentionné ci-dessus, les règles de vie de la classe, établies par l'enseignant en collaboration éventuelle avec ses élèves, sont le premier niveau. En second lieu, il existe un règlement d'école mis en place par le/la directeur-trice et les enseignant-e-s. Il peut s'agir, par exemple, des règles de sécurité, de gestion des récréations, de l'utilisation des toilettes, de l'organisation des cortèges, etc. En troisième et dernier lieu, l'État, avec une vision plus large, se préoccupe de lois et règlements consacrés aux écoles primaires genevoises, tels que le Règlement de l'enseignement primaire (REP) et la Loi sur l'instruction publique (LIP). De plus, avec l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), les cantons romands décident d'autres lois et règlements à appliquer dans toutes les écoles romandes : scolarité obligatoire dès 4 ans révolus, degrés primaires de 8 ans (deux cycles de 4 ans) et donc changement de la numérotation (de la 1PH à la 8PH), introduction précoce des langues (l'allemand dès la 5PH et l'anglais dès la 7PH) et plan d'études harmonisé (*Plan d'études romand*).

Dans ce travail, nous nous intéresserons uniquement aux règles liées à la classe. Notre besoin a émergé dès nos premiers pas dans la profession : en stage ou lors de remplacements, les règles de vie de la classe ont fait partie des premières mesures que nous avons instaurées avec les élèves ; soit nous reprenions les règles mises en place par l'enseignant, soit nous les déterminions avec eux. Cependant, selon nous, il ne suffit pas de les énoncer à nos élèves : il faut, d'une part, les expliciter et, d'autre part, les rendre visibles, c'est-à-dire les afficher en classe afin que tous les acteurs (enseignant titulaire, élèves, enseignants complémentaires, remplaçants, etc.) puissent s'y référer en tout temps. De la sorte, nous pouvons être certaines qu'elles sont connues de tous.

La visibilité des règles de vie est, pour nous, indispensable à la gestion de la classe. Nous la considérons comme une réelle base sur laquelle repose le « vivre ensemble ». En cas d'infraction par un élève, il est donc possible de le renvoyer à la règle correspondante et, de la sorte, les conséquences d'une violation sont justifiées. Dans le cas contraire, le retour à la règle permet également de féliciter l'élève lorsqu'il l'a respectée.

5.2.1. Créer les règles de vie de la classe avec les élèves

Le jour de la rentrée, nous avons toutes deux pris l'habitude de consacrer un moment avec les élèves à l'établissement des règles qu'il semble important de respecter. Ainsi, nous mettons en place un certain

code dont il va être question tout du long de l'année scolaire. Partir du point de vue des élèves, de ce qu'ils pensent, de ce dont ils ont besoin pour apprendre dans de bonnes conditions nous paraît être un moyen efficace pour les intégrer dans cette phase de construction du cadre à suivre. S'il manque une ou plusieurs règles que nous aimerions voir figurer, nous en parlons avec eux afin qu'ils comprennent pourquoi nous sommes d'avis qu'il faudrait la ou les ajouter. Selon nous, leur permettre, à ce moment-là, de s'exprimer, de donner leur avis permettra une meilleure compréhension de nos attentes.

De plus, en lien avec la création des règles, Maurane a proposé à ses élèves d'énoncer les conséquences qui peuvent découler d'une transgression. Pour cela, ils ont utilisé le mot « sinon ». Par exemple, pour la règle *J'écoute les consignes*, la conséquence établie est *sinon je recommence mon travail*. Pour la règle *Je respecte le calme et le silence*, la conséquence est *sinon je m'isole pour me calmer*. Maurane vise à ce que les conséquences soient en lien étroit avec la règle qui a été enfreinte : l'élève qui ne lève pas la main pour parler sera, par exemple, privé du droit de parole pendant un moment. Elle pense que, de cette manière, l'enfant qui aura vécu une conséquence sera attentif à ne plus transgresser la règle et rectifiera de lui-même son attitude. Dans le cas contraire, elle pense que ne pas mettre en place de conséquences liées à la règle limiterait son rôle qui est de faire respecter les règles de vie de la classe. L'enseignant ferait sûrement une remarque à l'élève, mais sans que ses actes soient sanctionnés. Ce dernier n'aurait donc pas l'occasion de comprendre l'importance de respecter la règle enfreinte. Parallèlement, Maurane a mis en place « Le loto des calmos » (cf. 4.1. *Respect*) pour valoriser les élèves respectueux des règles. Valentina, quant à elle, utilise le système détaillé plus haut (cf. 4.1. *Respect*) de manière à sanctionner les élèves ne respectant pas les règles établies. Ce sont eux qui doivent descendre leur pincette afin qu'ils prennent personnellement conscience de leur erreur. C'est également un moyen de rendre compte de l'évaluation du comportement de chacun.

Il est, selon nous, fondamental que les règles de vie établies le jour de la rentrée ne changent pas durant l'année scolaire et ce, pour plusieurs raisons : souligner l'importance de ces règles, être cohérentes avec ce qui a été instauré (ne pas reconsidérer des décisions), montrer la stabilité de la gestion de classe et offrir un cadre sécurisant pour les apprenants. Dans le cas contraire, transformer les règles aurait pour conséquence de les fragiliser aux yeux des élèves. Il est donc nécessaire pour l'enseignant d'anticiper les règles de vie de la classe qui lui semblent primordiales.

5.2.2. Illustrer les règles pour qu'elles aient du sens

Suite à la création des règles, afin de les rendre plus explicites, Maurane a proposé à ses élèves de les illustrer (cf. annexe 7.1.). Certaines sont représentées par un dessin d'un ou plusieurs enfants. Pour d'autres, une situation plus difficile à illustrer est photographiée. De la sorte, les élèves sont impliqués dans le processus. Maurane pense que ce dernier a bien plus de sens pour eux. D'une part, ils sont engagés dans l'élaboration des règles. D'autre part, ils miment ou illustrent une situation qui symbolise la règle, ce qui les rend conscients des gestes/attitudes à adopter afin de la respecter. Les illustrations sont ensuite collées à côté de chaque règle.

Valentina, en ce qui la concerne, estime que ses élèves – qui sont plus âgés – n'ont pas besoin de représenter ce qui est attendu d'eux et ce qui ne l'est pas pour savoir quel comportement adopter. Elle est d'avis que, pour eux, une discussion suffit.

5.2.3. Signer le règlement de la classe

Maurane trouve judicieux de créer des exemplaires en format papier pour chacun des élèves de la classe. Ceux-ci sont ensuite collés dans le carnet de l'élève pour que les enfants et leurs parents puissent s'y référer en tout temps : ils n'ont donc pas nécessairement besoin de se trouver physiquement entre les murs de la classe pour les consulter. En outre, elle leur demande de signer le règlement de la classe. Cela a pour but de concrétiser et officialiser l'instauration des règles de vie et, par conséquent, rendre chaque élève conscient de l'organisation de la classe.

La signature du règlement donne aux règles de la classe toute leur légitimité et, de ce fait, elles ne peuvent plus être négociées. En d'autres termes, le fait de signer responsabilise les élèves et met en exergue leurs droits et leurs devoirs. Maurane explique à ses élèves qu'il s'agit d'une sorte de contrat entre tous les collaborateurs de la classe, comme ont pu le faire leurs parents avant de débiter leur emploi actuel. Valentina n'avait pas pensé à cette pratique mais, la mettra aussi en application dès la rentrée prochaine car elle partage l'avis de sa collègue.

5.2.4. Disposer d'un lieu dans la classe pour l'affichage des règles

Nous pensons que les règles de vie doivent être exposées dans un lieu stratégique de la classe. Cela peut être à l'entrée de celle-ci (à côté de la porte, par exemple). De la sorte, chaque personne qui y entre ou en sort aura l'occasion de les observer. Elles peuvent également être affichées près d'un système de comportements ou du tableau noir. Plusieurs options sont possibles, mais l'essentiel est de les mettre en valeur dans la classe afin de pouvoir les exploiter le plus rapidement et facilement possible. Pour ce faire, il est important que le lieu soit établi dès le début de l'année et reste le même jusqu'à la fin de celle-ci.

En outre, nous estimons que garder la même mise en page des règles permet de stabiliser une certaine continuité de celles-ci tout au long de l'année scolaire. En effet, pour les élèves, l'affichage des règles peut être un réel point de repères. Par exemple, le dessin ou la photographie d'une situation illustrant une règle est considéré comme un modèle à leurs yeux ; retirer ou modifier la pièce aurait pour conséquence d'ébranler leurs besoins de lisibilité et de stabilité.

5.2.5. L'affichage des règles de vie : un outil sur lequel se baser en tout temps

L'affichage des règles n'a guise d'utilité si l'on ne s'y réfère pas de temps en temps : il devient une simple décoration sur les murs de la classe. C'est pourquoi il nous semble essentiel d'y prendre appui et de l'utiliser comme référence. Ainsi, dans le cas où un élève enfreindrait une règle de vie, il conviendrait de le renvoyer à la règle concernée et, dans le cas de Maurane, d'évoquer la conséquence qui la lie : « Attention C., tu te balances sur ta chaise. Je te rappelle qu'il existe une règle à ce sujet : *Je m'assieds correctement sans me balancer sinon je reste debout.* Tu peux donc te lever et je te dirai à quel moment tu pourras réutiliser ta chaise ».

Il est aussi question de s'appuyer sur l'affichage du règlement pour féliciter un élève qui respecte une règle : « Bravo B. ! Tu as levé la main pour avoir la parole. Je te félicite car tu as respecté une des règles de la classe ». Complimenter un élève a deux finalités principales à considérer : cela valorise son comportement et, parallèlement, donne l'exemple à suivre aux autres.

5.2.6. Pour aller plus loin ...

Nous pensons que notre manière de fonctionner et de gérer la classe au niveau des règles de vie répond pleinement à notre besoin de les expliciter et de les rendre visibles. En effet, en début d'année scolaire, nous avons défini nos attentes et constitué, avec l'aide de nos élèves, le règlement de la classe. Nous sommes toutes deux d'avis que les règles doivent venir des élèves, afin qu'ils soient conscients de leur importance, et pour les impliquer au maximum dans la vie de la classe. Le règlement est exposé dans nos classes respectives et rappelé fréquemment afin d'être respecté. Notons que nos pratiques divergent quelque peu, car Maurane a demandé à ses élèves d'illustrer les règles établies afin de les rendre plus explicites à leurs yeux. Elle trouve qu'il est important qu'ils puissent percevoir concrètement les comportements à adopter ou à abolir pour pouvoir respecter la règle. Valentina estime que, dans les grands degrés, cette pratique est un peu dépassée : en 6P ou en 7P, les élèves sont suffisamment en mesure de se représenter les règles mentalement, sans besoin de recourir à l'image. De plus, elle considère que cette pratique ne suffit pas à ce que les règles de vie soient respectées. Sur ce point, Maurane rejoint l'avis de sa collègue : nous ne pouvons pas nous contenter de la simple illustration des règles. Toutefois, même si cela est plus courant au cycle élémentaire, elle trouve que passer par le dessin ou mimer la situation afin qu'elle soit prise en photo est un moyen supplémentaire pour que ses élèves intériorisent davantage une règle et soient conscients des conséquences qui peuvent en découler en cas de non-respect de celle-ci. Même si nous ne nous retrouvons pas tout à fait sur la manière d'expliquer les règles à nos élèves, nous admettons qu'il ne suffit pas de créer, expliciter et afficher des règles de vie pour qu'elles soient respectées tout au long de l'année scolaire. Un système de sanction et un rappel réitéré sont essentiels pour nous. L'organisation que nous avons décrite plus haut est un moyen que nous estimons indispensable afin de faire régner un cadre réglementaire et un environnement de classe serein et sécurisant pour nos élèves.

De plus, nous avons pu constater ci-dessus que nous n'utilisons pas les mêmes systèmes de gestion du comportement. D'une part, Maurane a mis en place dans sa classe « Le loto des calmos ». Celui-ci sera analysé plus tard dans notre travail (cf. 5.3. *Valoriser les élèves*). D'autre part, le système d'affichage de Maurane (cf. annexe 7.1.) met en avant les règles ainsi que les conséquences en cas d'infraction. Il permet aux élèves de connaître les sanctions liées aux règles, mais une limite est à énoncer : les conséquences ne sont pas toujours observées, et ce pour diverses raisons. Maurane se rend compte qu'elle ne peut pas respecter ce système à la lettre. Les conséquences peuvent être inadaptées à une situation. Par exemple,

un élève discret qui participe peu souvent aux échanges ne sera pas sanctionné s'il prend la parole sans en avoir l'accord afin de l'encourager à participer davantage. En outre, pour des raisons pratiques, certaines conséquences sont parfois contraignantes : perdre le droit de parole pendant plusieurs minutes implique que Maurane doit avoir plusieurs chronomètres en main. De plus, Valentina trouve que ce système est trop standardisé. Il ne laisse pas suffisamment de place aux différents profils des élèves.

En ce qui concerne le système de gestion du comportement dans la classe de Valentina, il s'agit, pour rappel, de pincettes que les élèves doivent placer, en début de semaine, sur un visage souriant (☺). En cas d'infractions, ils doivent déplacer eux-mêmes leur pincette, dans un premier temps, sur un visage exprimant une déception (☹) et, dans un deuxième temps, sur un visage mécontent (☠). Plusieurs failles de ce système sont à évoquer. Premièrement, il est trop rigide selon Maurane : les élèves ne peuvent en aucun cas « se rattraper », car la pincette ne peut qu'être descendue. Il est alors envisageable que certains démissionnent et ne fassent pas les efforts attendus pour améliorer leur situation. Au départ, Valentina souhaitait que les élèves puissent monter à nouveau leur pincette sur le visage souriant, mais elle s'est rendue compte que le système devenait trop souple et elle craignait de s'y perdre. Maurane propose, par exemple, d'utiliser cinq paliers (au lieu de trois) pour être plus rigoureuse dans les avertissements. Deuxièmement, avant de demander à un élève de descendre une première fois sa pincette, Valentina lui fait plusieurs remarques. Comment les élèves font-ils donc pour se situer dans ce fonctionnement ? À quel moment savent-ils qu'ils ont dépassé les limites et que Valentina va les sanctionner ? Valentina ne compte pas le nombre d'avertissements faits à ses élèves avant que la pincette ne soit descendue. Pour Maurane, ce système n'est pas suffisamment juste, car l'enseignant ne fera pas la même quantité de remarques à tous ses élèves. Troisièmement, le fait que les niveaux des pincettes soient aux yeux de tous rend Maurane perplexe : elle trouve que cela peut stigmatiser les élèves « irrespectueux » et les catégoriser comme tels, car la trace visuelle pointe du doigt ceux qui ne se comportent pas bien et fige en quelque sorte leur comportement (ils peuvent réguler leur comportement mais n'évolueront pas pour autant dans le système). Valentina trouve toutefois que le support visuel donne des informations aux autres élèves sur le comportement à ne pas adopter. Nous ne nous rejoignons pas sur ce point, mais sommes toutes deux d'avis qu'il est fondamental de verbaliser (voire sanctionner) sur le moment les comportements des élèves que nous ne tolérons pas.

5.3. Valoriser les élèves

La valorisation des élèves est également un de nos besoins fondamentaux. Nous supposons que créer une ambiance de travail stimulante, efficace et valorisante influence positivement le climat général de la classe et diminue le décrochage scolaire. En effet, nous savons qu' « un bon climat scolaire permet [...] de faire progresser les résultats en matière d'apprentissage et de sécurité » (MEN, 2015, p.11).

Les recherches françaises et internationales ont prouvé qu'un climat scolaire serein permettait de faire diminuer les problèmes de violences, l'absentéisme et le décrochage, d'améliorer les résultats, de favoriser le bien-être des élèves et des personnels, de renforcer les liens avec les familles et les partenaires. (MEN, 2016, p.1)

Valoriser les élèves signifie, selon nous, pointer les éléments positifs de leurs compétences et/ou de leur comportement, souligner leurs réussites et leurs progrès (même les plus minimes), encourager avant, pendant et après un effort, préciser que la qualité de leur travail est plus importante que la quantité, laisser le droit à l'erreur sans jugement, encourager tous les élèves à adopter la même attitude valorisante envers leurs camarades. En d'autres termes, il s'agit d'être bienveillant envers chacun, c'est-à-dire de faire preuve de tolérance, de patience et de compréhension : accepter l'autre tel qu'il est et mettre en avant les points positifs qui le caractérisent.

Fortement liée au besoin de confiance (cf. 4.2. *Confiance*), nous pensons que la valorisation de l'élève renforce l'image qu'il a de lui-même et, par conséquent, son estime de soi. Plusieurs auteurs affirment que cette dernière est étroitement liée à la socialisation. Darmon (2010) déclare que « l'individu acquiert, apprend, incorpore, intègre des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (p.2). Autrement dit, l'élève dans la classe se développera en grande partie à travers ce que les autres – notamment l'enseignant – pensent ou disent de lui. Il aura, par exemple, besoin que l'enseignant le complimente sur son travail pour qu'il se sente bon élève. L'instituteur a donc un rôle prédominant : son attitude (valorisante ou non) influencera l'estime de soi de chacun de ses élèves.

Néanmoins, précisons que l'enseignant n'est pas le seul acteur dans la construction de la confiance en soi d'un individu : les expériences vécues en société ont également une incidence. Par exemple, les camarades de classe peuvent influencer sur le développement de l'estime de soi à travers les relations amicales et la comparaison sociale. À l'école, avoir des amis est essentiel pour l'enfant, car l'acceptation sociale et l'avis des autres lui permettent de se sentir aimé et accepté. En revanche, le rejet des autres a pour conséquence

d'isoler l'enfant et d'accentuer ses doutes quant à ses capacités à agir en société : il sera alors susceptible de développer une estime de soi plutôt faible. De plus, comparer les résultats scolaires et les aptitudes de chacun est un phénomène inévitable entre apprenants. Il nous arrive parfois d'entendre des discussions de ce type : « T'as vu ? M. a eu un 6 en français. Il est super fort ! Mais par contre, il est vraiment nul en maths. Il rate tout le temps ses évals ». La comparaison sociale peut donc être un facteur qui contribue négativement ou positivement à l'avis que l'enfant a de lui-même. Nous considérons que notre besoin de valoriser les élèves ne se limite pas uniquement à nos actions, mais qu'il s'étend aussi à celles des autres acteurs de la classe. C'est pourquoi, nous trouvons nécessaire le fait d'apprendre à nos élèves à se valoriser entre eux. Nous rendrons compte, plus bas, de ce que nous mettons en place en classe dans le but de satisfaire ce besoin.

Notons, par ailleurs, que valoriser quelqu'un ne se rapporte pas uniquement à « mettre en valeur » ses apprentissages scolaires. Cela peut également être lié à ses qualités ou à des compétences qui lui sont propres. Ainsi, il est possible de complimenter un élève sur sa capacité à s'organiser, à jouer avec ses amis, sur ses compétences en matière de football, etc.

5.3.1. Notre posture/attitude

Comme nous l'avons relevé ci-dessus, nous pensons que l'enseignant joue un rôle important dans le développement de l'estime de soi des élèves. À travers notre enseignement, nous tâchons au mieux de prendre en considération ce facteur. Notre posture et notre attitude nous semblent donc prépondérantes. Nous essayons, dès qu'il est possible, de souligner les forces et les apports de chacun. Pour nous, la reconnaissance des aptitudes et des progrès de nos élèves doit être mise en avant aux yeux de tous. Notre enjeu est de montrer à la classe entière que chaque élève a ses propres valeurs et que cela consolide notre « communauté classe ». Ensemble, nous sommes une richesse. Il est important que les élèves aient conscience qu'ils ont tous leur place dans la classe et qu'ils apportent, chacun à leur manière, leur pierre à l'édifice. C'est pourquoi, nous adoptons une posture positive et encourageante à leur égard. Il peut s'agir de mots réconfortants : par exemple, des félicitations après la réussite d'une activité ou des encouragements lorsque nous avons l'impression qu'un élève baisse les bras. Mais cela peut aussi être lié à notre langage corporel, comme des signes visuels d'encouragement (un pouce levé, par exemple) ou

d'approbation (un sourire ou un hochement de tête). Notre qualité d'écoute nous semble également essentielle afin de démontrer notre disponibilité et favoriser un climat de confiance.

De plus, l'erreur est, pour nous, un thème central à aborder avec les élèves et à dédramatiser. Une peur fréquente est souvent de « faire faux », de se tromper. Depuis le début de l'année scolaire, nous tentons de déconstruire ce phénomène et de rendre les élèves attentifs au fait que l'erreur est humaine et qu'elle peut nous aider à apprendre et à grandir. Nous leur expliquons qu'il vaut mieux tenter et se tromper que de ne pas essayer du tout. Nous veillons à leur rappeler constamment que tout le monde a le droit à l'erreur, nous comprises. Démanteler l'aspect diabolisant de l'erreur est un objectif que nous visons, afin que les élèves puissent relativiser face à une situation qui s'avère difficile pour eux, ceci dans le but qu'ils entretiennent une image positive d'eux-mêmes.

En outre, les commentaires que nous rédigeons à propos des évaluations est aussi une occasion de valoriser les élèves. Peu importe le résultat scolaire, nous écrivons fréquemment une note d'encouragement. Si celui-ci a bien réussi l'évaluation, nous le félicitons et l'incitons à continuer de la sorte. S'il a échoué, nous essayons de mettre d'abord en avant ses réussites, ses progrès ou un autre point positif (application, belle écriture, travail soigné, par exemple). Ensuite, nous lui donnons des conseils à suivre afin qu'il puisse reprendre les objectifs non atteints et s'améliorer pour la prochaine évaluation.

Par ailleurs, à côté de ses commentaires, Maurane met souvent un autocollant ou un tampon. Il s'agit soit d'une phrase de félicitations telle que « Très bon travail ! Continue ainsi ! », soit d'une phrase d'encouragement comme « Continue tes efforts ! Tu es capable ». Les phrases sont toujours accompagnées d'une illustration positive (un pouce levé, par exemple).

Les entretiens de parents sont également un paramètre sur lequel nous pouvons agir. À l'université et pendant nos stages sur le terrain, nous avons appris à énoncer toujours les points positifs en premier lieu. Hormis le fait que cette pratique vise à créer une bonne relation avec les parents d'élèves, elle montre également l'importance que nous accordons à ce qui va bien. Autrement dit, c'est un moyen de rassurer les parents, mais aussi de mettre en valeur tous les apprentissages, compétences et comportements qui sont significativement positifs.

Nous constatons qu'il est fondamental, dès que cela est possible, de valoriser les points positifs des élèves en tout temps, en tout lieu, et face à n'importe quel collaborateur (apprenants, parents, professionnels).

5.3.2. Des pensées valorisantes sur les murs de la classe

Lors de nos entretiens enregistrés, nous nous sommes rendues compte que Maurane juge nécessaire de décorer sa classe en affichant des mots, des citations ou des illustrations stimulantes et positives. Il peut s'agir de « la phrase positive du jour » rédigée sur le tableau noir. En voici quelques exemples :

- *L'essentiel, ce n'est pas de gagner, mais de participer ! ;*
- *Pense positif ! Parle positif ! Sens-toi positif ! Tu le vaux ! ;*
- *Les erreurs sont la preuve que j'ai essayé.*

Maurane expose également dans sa classe des panneaux encourageants avec des conseils à suivre pour dépasser des peurs ou des échecs, augmenter la confiance en soi ou gérer le stress en classe (cf. annexe 7.4.). En outre, Maurane a personnalisé certains éléments du matériel offert en début d'année à chaque élève. Elle pense que c'est un moyen supplémentaire pour mettre en valeur les enfants. Par exemple, elle a écrit un mot d'encouragement personnel sur le crayon gris de ses élèves. Celui-ci peut être formulé de cette manière : *Continue à te soucier des autres. Tu es indispensable dans cette classe.*

Valentina pense que ce que Maurane a mis en place est utile pour ses élèves. Néanmoins, elle est d'avis que les discours, actes et réactions sont plus importants que les messages écrits et peuvent suffire. Elle n'a ainsi pas jugé nécessaire d'agir comme sa collègue.

5.3.3. Des systèmes de privilèges

La gestion de la classe, des règles et du comportement est aussi un élément sur lequel nous essayons d'agir. Nous allons exposer ici deux systèmes pratiqués dans la classe de Maurane et un système utilisé dans celle de Valentina. Ceux-ci ont pour but de mettre en valeur les élèves selon plusieurs critères qui seront explicités plus bas.

- Comme nous l'avons mentionné plus haut (cf. 4.1. *Respect*), le loto des calmos a été mis en œuvre dans la classe de Maurane. Il a pour but de récompenser les comportements attendus des élèves, en lien avec les règles de vie de la classe. De la sorte, il est possible de valoriser les élèves ayant une attitude conforme aux

attentes, sans pour autant stigmatiser ceux qui n'ont pas respecté les règles de vie. Nous pensons que cette façon de procéder incite positivement la classe à se responsabiliser et respecter les règles en vigueur. De plus, la figurine joue un rôle affectif pour les élèves : ils en prennent soin et ont à cœur de la garder.

- Le dispositif exploité par Valentina a été détaillé plus haut (cf. 4.1. *Respect*). Chaque semaine, un des élèves ayant respecté les règles élaborées et énoncées collectivement en début d'année est tiré au sort et a droit à un petit cadeau (gomme ou crayon) en guise de félicitation pour son bon comportement.

Toutefois, en analysant ces deux systèmes durant un entretien que nous avons enregistré, nous nous sommes rendues compte qu'ils avaient leurs failles. Premièrement, à la fin de la semaine, seule une personne est récompensée. Pourtant, plusieurs élèves se comportent bien et mériteraient également une récompense. Pour Valentina, il faudrait, une trop grande quantité d'objets pour que cela devienne réalisable chaque semaine. Pour Maurane, l'attribution et la réalisation des privilèges deviendraient trop complexes à gérer. En utilisant ces systèmes, il n'est donc pas possible de valoriser tous les bons comportements. Ceci va à l'encontre de notre besoin qui est de pouvoir valoriser un maximum d'élèves dès que possible. Deuxièmement, Maurane a rencontré un problème à partir du moment où un élève n'était plus en possession de son calmus. Elle ne voulait pas lui laisser la possibilité de le gagner à nouveau, par souci d'égalité envers les autres élèves. Il pouvait donc se dire qu'il n'avait plus d'effort à fournir, puisqu'il n'aurait pas l'occasion de recevoir un privilège à la fin de la semaine. Cette faiblesse est également visible dans le système des pincettes proposé par Valentina : un élève dont la pincette est sur le visage mécontent (☹) n'a pas la possibilité de remonter sa pincette, ni de faire partie du tirage au sort pour obtenir un privilège. De ce fait, ces systèmes perdent de leur intérêt et ne peuvent répondre entièrement à notre besoin.

- Un système de « like » utilisé dans la classe de Maurane vise également à valoriser les apprenants, mais il s'oriente davantage sur les bonnes attitudes à adopter pour travailler efficacement. Il ne se limite donc pas au respect des règles de vie. Maurane a souhaité encourager l'implication de ses élèves vis-à-vis de leur travail. Pour ce faire, elle a sélectionné quatre objectifs : l'entraide, la participation, le travail d'équipe et la persévérance. Nous trouvons également efficace et cohérent de valoriser les efforts en lien avec le travail scolaire.

Au niveau de l'organisation, Maurane a décidé d'utiliser ce système de manière hebdomadaire. Au cours de la semaine, si elle évalue qu'un élève a atteint un des objectifs relevés ci-dessus, il reçoit un jeton sur lequel est illustré un pouce orienté vers le haut, synonyme de « like » (cf. annexe 7.6.). Il peut en recevoir quatre au maximum, correspondant aux quatre objectifs. À la fin de la semaine, le nombre total de « like » reçus est comptabilisé. Si chaque élève en a en tout cas un, dix minutes de « moment plaisir » sont accordées. Toute la classe peut alors utiliser les jeux à disposition, lire un livre, faire des dessins ou faire des jeux pédagogiques à l'ordinateur. Les « like » supplémentaires des élèves sont utilisés comme un temps additionnel de trente secondes chacun. Par exemple, si deux élèves ont trois « like » supplémentaires chacun (quatre « like » chacun au total), la classe bénéficiera de trois minutes en plus (6 x 30 secondes). Dans le cas où des élèves n'auraient reçu aucun « like » durant la semaine, ceux en possession de « like » les conservent et le « moment plaisir » est remis en jeu la semaine suivante. Lorsqu'un « moment plaisir » a été accordé, tous les élèves de la classe rendent leur(s) « like » et le compteur est remis à zéro pour la semaine qui suit.

Ce système vise trois buts. Dans un premier temps, il incite les élèves à s'impliquer davantage dans leur travail en adoptant une attitude positive. Maurane observe qu'ils sont très stimulés par l'envie de travailler en équipe, de participer en collectif, d'aider un camarade dans le besoin et de persister face à une difficulté. Dans un deuxième temps, le système lui donne l'occasion de valoriser ses élèves et, par conséquent, de répondre à son besoin. En effet, un élève qui a eu beaucoup de peine à réaliser une activité, mais qui n'a pas baissé les bras, sera félicité et recevra un « like » d'encouragement car il lui aura démontré sa persévérance. Finalement, dans un troisième temps, le système de « like » permet de créer une cohésion de classe, car la récompense est collective. Les élèves sont forcés de tous réussir afin d'être récompensés. Maurane a pu remarquer que certains d'entre eux encourageaient ceux qui n'avaient pas encore reçu de « like » à s'impliquer au mieux pour en recevoir un. Cela a permis aux élèves de se motiver entre eux.

Valentina a jugé, suite aux entretiens menés, que le dispositif est bénéfique. De son point de vue, la dimension collective de la récompense est intéressante : chacun y participe, bien qu'à un niveau différent.

5.3.4. *Activité ou dispositifs pour apprendre aux élèves à se valoriser réciproquement*

Afin de donner l'occasion à nos élèves d'augmenter leur estime d'eux-mêmes et d'apprendre à encourager leurs camarades, une activité et deux dispositifs que nous estimons efficaces et profitables ont été mis en place en classe. Nous les détaillons ci-dessous :

- Comme nous l'avons explicité plus haut (cf. 4.2. *Confiance*), l'activité des « anges gardiens » peut être réalisée ponctuellement à plusieurs reprises pendant l'année scolaire et peut s'étendre sur une ou deux semaines. À titre de rappel, nous demandons à chaque élève de tirer secrètement au sort le prénom d'un camarade de classe dont il sera l'ange gardien pendant la période impartie. Être « ange gardien » signifie porter attention à la personne sans que celle-ci ne nous démasque. Il est essentiel de rester discret. Les attentions portées à une personne peuvent être de toutes sortes (du moment que cela n'engendre pas de frais pour les parents) : écrire un mot, faire un dessin, ranger ses affaires (ranger son bureau, ses pantoufles, pousser sa chaise, etc.), partager son goûter, complimenter ou dire ce qu'on aime chez elle, l'aider, lui proposer de jouer ensemble à la récréation. L'objectif est de lui faire plaisir et l'encourager d'une quelconque manière. À la fin du temps imparti, nous révélons l'identité de chacun et faisons un retour sur l'activité : comment a-t-elle fonctionné ? Les anges gardiens ont-ils été attentionnés ? Se sont-ils fait prendre ? etc. Ce retour collectif permet d'énoncer les éléments à améliorer de sorte à parfaire l'activité la fois suivante. Nos élèves apprécient cette activité et nous demandent souvent de la réaliser à nouveau. Ils disent avoir du plaisir à rendre un élève heureux et de recevoir également des attentions de la part d'un camarade. Souvent, de par leur curiosité accrue, ils démasquent très vite leur ange gardien. Mais cela n'empêche pas la réussite de l'activité : valoriser l'autre. Nous avons pu remarquer qu'une majorité s'implique à faire plaisir à ses camarades. Nous sommes convaincues que cette activité a du sens pour eux, les encourage à tisser des liens plus étroits et leur donne l'occasion de développer leur confiance en eux. C'est pourquoi, nous supposons que cette activité favorise et satisfait notre besoin.
- Dans un lieu de la classe de Maurane se trouve le mur positif (cf. annexe 7.7.). Comme son nom l'indique, cet espace est dédié à des mots positifs. Les lundis matin, chaque élève tire au sort le prénom d'une personne : cela peut être un élève ou l'enseignante. Durant la semaine, il lui écrit un mot de félicitation ou

d'encouragement sur un post-it mis à disposition. Il colle ensuite ce dernier sur le mur, en dessous du prénom de la personne concernée. En fin de semaine, Maurane et ses élèves lisent ensemble les mots positifs et distribuent les post-it qui peuvent être collés à l'intérieur du bureau. Ainsi, les élèves peuvent les lire quand ils le souhaitent, pendant des moments de doute ou pour s'encourager lorsqu'ils ont l'impression de perdre pied. Maurane trouve qu'il est important de laisser des traces écrites positives, c'est pourquoi elle a choisi de mettre en place ce dispositif dans sa classe. Celui-ci a pour but, d'une part, d'apprendre aux élèves à se valoriser entre eux et, d'autre part, d'augmenter l'estime de soi de chacun de ses élèves. Elle constate qu'ils y prennent goût et s'appliquent à encourager la personne qui leur a été attribuée. Depuis sa mise en place, Maurane remarque que les relations entre élèves sont plus sereines : il y a moins de moqueries et de conflits entre eux, plus d'entraide et de félicitations. Les mots positifs sont également de plus en plus élaborés. Valentina, comme souligné précédemment, accorde moins d'importance aux traces écrites qu'aux actions et discours oraux. C'est la raison pour laquelle elle n'a pas souhaité investir ses élèves dans l'élaboration d'un mur positif.

- Le conseil de classe est un dispositif que nous jugeons fondamental dans notre gestion de la classe. Comme nous l'avons mentionné plus haut, il donne la possibilité aux élèves de gérer leurs conflits par eux-mêmes, de s'excuser envers un pair qui aurait été blessé, de proposer des idées et d'énoncer des éléments positifs les concernant. Ces derniers donnent encore une fois l'occasion aux élèves de se valoriser entre eux. Voici quelques exemples : « Je félicite M., parce qu'elle m'a aidé à comprendre l'exercice de maths sur les Robots » ; « Je félicite S., parce qu'il a eu un 6 à la poésie » ; « Je félicite T., parce qu'il a bien joué au foot pendant la récréation » ; « Je félicite A., parce qu'elle n'a pas baissé les bras pendant la dictée des mots de la semaine ». Les mots de félicitations permettent de souligner toutes les actions ou attitudes positives qui ont été effectuées pendant la semaine et mettent en valeur les élèves concernés. Nous percevons une certaine fierté chez les élèves lorsqu'ils reçoivent ou adressent des félicitations. Nous pensons que cet exercice les habilite à voir le bon côté des choses chez chacun et, par conséquent, augmente leur estime de soi. Par ailleurs, nous supposons qu'il s'agit aussi d'un moyen pour resserrer les liens entre les élèves et limiter les cas de violence. Notons que, depuis la mise en place du mur positif, même si cela pourrait être dû à une coïncidence, Maurane constate que les mots de félicitations lors des conseils de classe sont plus fréquents et dominant même les autres catégories.

5.3.5. Pour aller plus loin ...

Nous pouvons constater que la valorisation des élèves peut être effectuée de manières diverses. Notre attitude et notre posture sont, pour nous, le point de départ. Nous estimons qu'elles jouent un rôle considérable dans la construction de la confiance en soi de chacun de nos élèves. En effet, relever les forces de chacun, les féliciter, reconnaître leur potentiel, pointer leurs progrès ne peut qu'alimenter leur estime de soi et, par conséquent, leur donner les chances nécessaires à la réussite.

Par ailleurs, nous considérons que notre besoin est commun à celui des élèves. Autrement dit, nous avons besoin de mettre en valeur chacun de nos élèves et, parallèlement, ils ont besoin que nous les valorisions afin qu'ils se sentent compétents, appréciés à leur juste valeur et capables de réussir. Étant donné la réciprocité, ce besoin nous semble d'autant plus essentiel à satisfaire dans notre profession, car nous sommes convaincues de son bienfait. À ce propos, le Ministère français de l'Éducation Nationale (2015) affirme que « de bonnes relations entre les élèves et leurs professeurs sont sans aucun doute un élément fondamental pour garantir un climat scolaire apaisé » (p.7).

Apprendre aux élèves à se valoriser entre eux est également important pour nous, car il s'agit de leur inculquer une valeur qui nous tient à cœur. En effet, nous pensons que la mise en avant des forces de chacun, l'empathie, l'entraide, la confiance en soi et le respect d'autrui sont des éléments indispensables pour un climat de classe serein.

Nous pouvons mettre en évidence une variation au niveau de nos pratiques en classe. Maurane instaure davantage de dispositifs, car elle estime que ce sont des opportunités de mettre en valeur ses élèves. Elle pense que, de la sorte, ils se sentiront d'autant plus à l'aise et à leur place dans la classe. Elle suppose que cela joue un rôle important dans l'établissement d'un climat de classe sain et sécurisant. Valentina accorde moins d'importance aux traces écrites dans la classe, car elle estime que ses élèves n'en ont pas nécessairement besoin : ce qui est essentiel, selon elle, est ce qui relève des comportements et des discours de ses élèves. S'ils ne conviennent pas, elle préfère intervenir oralement de manière à susciter une réflexion. Maurane ne croit pas non plus que les affiches en classe suffisent à construire l'estime de soi et la confiance en soi de ses élèves ; il s'agit plutôt d'une manière supplémentaire de les valoriser. Par exemple, si elle n'a pas l'occasion de le faire lorsqu'ils en ont besoin, les affiches peuvent être une source de motivation pour eux. Valentina se demande si ce n'est pas aller un peu trop loin, car ils n'auront pas toujours des panneaux pour les aider. Maurane considère qu'ils sont encore jeunes et est convaincue que

la dynamique de la confiance en soi se consolide à leur âge. Ils ont besoin d'être rassurés, stimulés, motivés et d'entendre que leur enseignante a confiance en leurs capacités.

Bien que la valorisation des élèves soit fondamentale pour nous, nous avons pu relever que Maurane encourage plus ses élèves à se féliciter entre eux. Valentina, elle, valorise les félicitations et encouragements entre élèves en leur laissant une place lors du conseil de classe, mais elle ne considère pas qu'il faille plus les inciter. Notre conception est donc un peu différente sur ce point. Nous ne sommes pas en mesure de comparer l'efficacité de chacun de ces fonctionnements dans le cadre de ce travail, mais essayons toutefois d'élaborer quelques hypothèses en lien avec notre besoin. Quid si nous valorisons trop nos élèves ? Est-ce qu'ils ne vont pas attendre que quelqu'un leur dise « tu peux y arriver » au lieu de se le dire eux-mêmes ? Autrement dit, est-ce qu'ils seront capables de se valoriser eux-mêmes ou vont-ils attendre des autres qu'ils le fassent à leur place ? Maurane estime qu'il n'y a jamais trop de valorisations. Pour une majorité d'élèves de cet âge, il est important que l'enseignant ait une bonne estime d'eux. Si ce dernier les valorise un maximum, il se peut qu'ils se sentent mis en valeur et aient plus confiance en eux. Néanmoins, pour certains élèves, cela ne suffira pas. Des expériences complexes, des échecs ou un contexte familial difficile peuvent déclencher une mauvaise estime de soi chez un enfant qui ne pourra pas se réparer à l'école par de « simples » valorisations. Valentina admet cela, mais elle considère que, dans certains cas, trop de valorisations peuvent être néfastes. Elle prend l'exemple d'un enfant qui pourrait manquer d'humilité et fait l'hypothèse que les valorisations nombreuses de son enseignant pourraient prendre le pas sur la remise en question et l'acceptation des erreurs. Maurane la rejoint sur ce point, tout en précisant qu'il n'est pas concevable d'émettre une généralisation : un enfant « trop valorisé » peut ne pas réagir de la sorte.

Nous nous interrogeons également sur le type de récompense à attribuer à nos élèves. En ce qui concerne la classe de Valentina, les récompenses sont matérielles (crayons ou gommes). Chez Maurane, elles ne sont pas palpables et sont réalisées en classe en lien avec les apprentissages. Valentina considère qu'une récompense matérielle peut être plus motivante pour les élèves : si elle était enfant, elle préférerait recevoir une gomme ou un crayon. Pour Maurane, les récompenses ne devraient pas être matérielles, car elles s'apparentent à un cadeau. De plus, elles trouvent qu'elles devraient être en lien avec la vie de l'école. La gomme ou le crayon n'ont pas de vrai lien avec les apprentissages scolaires, contrairement, par exemple, au privilège de proposer une leçon de gymnastique à ses camarades. Une fois de plus, nos conceptions ne sont pas identiques et nous ne trouvons pas de consensus. D'ailleurs, nous ne sommes pas en mesure

d'établir quelle pratique est la plus avantageuse. Néanmoins, nous nous rendons compte que la récompense peut avoir une incidence négative sur notre pédagogie : les élèves pourraient penser que bien se comporter impliquerait systématiquement l'obtention d'une récompense, sans prendre réellement conscience de l'enjeu caché. Autrement dit, ils pourraient bien agir en classe et respecter les règles uniquement pour gagner une récompense. Ainsi, le phénomène de la « carotte » prendrait le dessus au détriment d'une prise de conscience de l'importance du respect des règles de vie communes. Le risque serait alors de voir baisser la motivation intrinsèque des élèves à bien se comporter. Doit-on absolument octroyer des récompenses lorsqu'un élève se comporte bien ? Ne pourrait-on pas seulement féliciter un bon comportement sans que l'élève soit récompensé à travers du matériel ou des privilèges en classe ? Est-ce notre rôle d'offrir des cadeaux/privilèges à nos élèves ? Avec le recul, nous sommes d'avis que les récompenses verbales (félicitations) pourraient suffire à valoriser les élèves et les motiver à continuer à respecter les règles de la classe. Nous utilisons les récompenses afin de « marquer le coup » et les motiver davantage. Néanmoins, nous pourrions imaginer attribuer des récompenses aux élèves se comportant bien de temps à autre, sans pour autant que cela soit systématique. Il s'agirait, selon nous, d'un bon compromis pour éviter les risques relevés ci-dessus.

5.4. Organiser le temps et l'espace

Afin de mieux comprendre la raison de notre besoin, définissons tout d'abord ce qu'est l'organisation. Selon le dictionnaire Larousse (2018), il s'agit de « l'action d'organiser, de structurer, d'arranger, d'aménager ». De manière plus détaillée, en ce qui concerne l'action d'organiser, le dictionnaire Larousse (2018) définit le terme de plusieurs manières :

1. S'occuper de chacun des éléments d'un ensemble de façon à constituer un tout cohérent et adapté à sa destination ;
2. Structurer quelque chose de telle manière ;
3. Préparer quelque chose dans ses détails, le combiner, en coordonner les divers éléments ;
4. Prévoir l'occupation, la répartition du temps ; aménager ;
5. Répartir des choses harmonieusement dans un espace.

Nous nous retrouvons dans les définitions relevées ci-dessus. Nous considérons qu'il est fondamental d'être organisées et d'organiser notre enseignement et notre classe afin de mener à bien notre mission

d'enseignante. Pour ce faire, nous estimons que certains éléments sont incontournables afin de satisfaire notre besoin : planifier notre enseignement, effectuer les activités et/ou les séquences proposées aux élèves préalablement, préparer le matériel nécessaire à la réalisation d'une activité, aménager la classe d'une certaine manière et anticiper les difficultés éventuelles des élèves. Si nous évaluons que nous ne sommes pas suffisamment organisées, nous serons moins à l'aise face aux élèves, et aurons l'impression de ne pas être assez efficaces. Nous pensons que notre besoin d'organisation joue un rôle de contrôle sur notre pratique et cela nous sécurise.

Une nuance entre nos deux pratiques est toutefois à mettre en exergue. En ce qui concerne Maurane, il ne lui est pas imaginable de commencer une journée d'école sans avoir pensé au préalable aux éléments exposés ci-dessus. Elle a besoin de prévoir dans les détails où elle mène ses élèves et ne se sent pas capable de se diriger vers l'inconnu. C'est pourquoi, l'organisation est un besoin indispensable pour elle. Il lui arrive même, dans le cas où elle ne se sent pas totalement à l'aise avec un contenu, de préparer des notes sous forme de mots-clefs permettant de s'y référer pendant son enseignement.

Valentina considère également l'organisation comme un besoin, mais tente davantage de laisser un peu de place à de la spontanéité. Par exemple, il peut lui arriver d'avoir préparé une activité et d'en proposer une aménagée différemment à ses élèves parce qu'elle juge sur le moment que cette dernière est plus appropriée. De ce point de vue, Maurane a plus de peine à « lâcher du lest » et à suivre son inventivité immédiate.

L'organisation n'est pas uniquement un besoin : elle fait également partie de notre cahier des charges. En effet, une des missions de l'enseignant titulaire est de préparer son enseignement :

Il/Elle planifie à court, moyen et long terme son enseignement ; il/elle conçoit, à partir des moyens d'enseignement et autres sources didactiques, des activités d'apprentissage et des modules d'enseignement en référence aux objectifs à atteindre [du plan d'études romand] et au service des besoins de chaque élève. (DIP, 2013, p.2)

Afin d'assumer cette responsabilité, nous sommes d'avis que l'enseignant doit faire preuve d'organisation.

Nous allons à présent énoncer ce que nous mettons en place dans nos classes afin de répondre à notre besoin d'organisation. Certains éléments vont de soi, car, comme nous l'avons relevé ci-dessus, tout ce qui

concerne la préparation de notre enseignement est indispensable dans notre profession et est régi par notre cahier des charges.

5.4.1. Préparation de l'enseignement

Notons que ce sous-chapitre traitera uniquement de la préparation de notre enseignement et ne concernera donc pas directement nos élèves.

Afin que nos apprenants puissent bénéficier d'un enseignement efficace, il est de notre devoir de le planifier et de l'anticiper. Pour ce faire, avant la rentrée scolaire, nous élaborons des planifications annuelles pour chaque discipline scolaire, en lien avec les objectifs principaux du plan d'études romand (PER). Cela nous permet de nous repérer et d'organiser l'année scolaire. De la sorte, il nous est possible de prévoir, sur le long terme, les thèmes à parcourir avec nos élèves et les objectifs vers lesquels nous devons les mener à la fin de chaque trimestre. Nos planifications annuelles peuvent évoluer tout au long de l'année scolaire, étant donné que nos prévisions peuvent être sur- ou sous-estimées. En d'autres termes, elles ne sont pas statiques et doivent être étroitement liées aux rythmes des élèves, à leurs besoins et au contexte de la classe (des imprévus ne sont pas incertains). Il se peut donc qu'elles soient remaniées au cours de l'année.

Les planifications annuelles nous permettent d'avoir une vue d'ensemble sur l'année à venir et sont une base sur laquelle nous construisons nos séquences et activités d'enseignement-apprentissage. Ces dernières sont planifiées au préalable sur le moyen ou court terme, en fonction des besoins des élèves et des objectifs pédagogiques à atteindre. Maurane a tendance à planifier dans les détails les séquences d'enseignement-apprentissage dans le but d'anticiper le temps dont elle aura besoin pour les mener à bien et de n'oublier aucun élément à travailler avec ses élèves.

Dans la visée de recenser nos diverses planifications et de nous permettre d'organiser minutieusement nos semaines d'enseignement, nous disposons toutes deux d'un agenda scolaire (cf. exemple en annexe 7.10.). Il s'agit de notre outil de référence pour nous organiser. Nous y notons les informations officielles et administratives, les échéances à ne pas manquer (remises de bulletins, entretiens de parents, suivis collégiaux, sorties, etc.), les relevés des notes, notre horaire hebdomadaire, le calendrier scolaire et le suivi

des élèves. Nous utilisons également des post-it servant de pense-bêtes que nous collons dans notre agenda de sorte à ne rien oublier et voir plus rapidement certaines informations.

De plus, sur le court terme, nous organisons le matériel nécessaire à la réalisation d'une séquence ou d'une activité. Dépendante de cette dernière, la préparation du matériel peut être complexe et nécessiter une réelle organisation. Dans certains cas, il ne s'agit pas de photocopier en plusieurs exemplaires une fiche : nous devons créer le matériel ou l'emprunter (par exemple, des livres ou du matériel de sciences), ce qui requiert de notre part de l'organisation et de l'anticipation.

En outre, avant de proposer une séquence ou une activité à nos élèves, nous prenons le temps d'anticiper leurs éventuelles difficultés. Pour cela, nous devons également envisager un « plan B » afin de dépasser ces dernières, cas échéant.

5.4.2. Dans l'espace classe

Toujours dans la visée de répondre à notre besoin d'organisation, nous jugeons fondamental d'aménager notre espace classe en conséquence, selon notre méthode de fonctionnement. Nous avons établi toutes deux un endroit où nous rangeons notre matériel : les moyens d'enseignement, des classeurs comprenant des activités bilans, des documents administratifs, etc. Nous réservons un coin de notre local pour des ateliers à réaliser de manière autonome. Lorsqu'un élève a terminé une activité, il est libre d'effectuer des ateliers et il sait où les trouver. Nous disposons également d'un coin de lecture et de jeux où les élèves peuvent s'occuper pendant les temps libres. Nous avons aussi aménagé un lieu de la classe nous permettant de constituer des groupes d'appui, utilisé notamment lors d'activités complexes. Notre local est donc organisé dans le but de faciliter notre gestion de la classe et notre enseignement.

En outre, nous exposons au tableau noir, chaque jour d'école, un programme du jour (cf. annexe 7.11.). Celui-ci a pour but, d'une part, de rendre visible aux yeux des élèves ce qui sera réalisé au fil de la journée et, d'autre part, de suivre notre planification journalière. Ce programme a également une fonction pratique : il nous permet, nous-mêmes comme nos élèves, de nous situer dans le temps ; c'est un moyen de référence sur lequel nous nous appuyons au cours de la journée. Le fait de rendre l'organisation du jour visible aux yeux de tous nous semble donc utile et nous sert de base commune.

5.4.3. Pour aller plus loin ...

Nous pouvons constater que l'organisation est inhérente au métier d'enseignant. Ce dernier se doit de préparer au préalable son enseignement, d'anticiper le matériel et les difficultés possibles de ses élèves et d'aménager sa classe de sorte à en faciliter son organisation. En ce qui nous concerne, nous tenons à ce que ces divers éléments soient élaborés avec minutie et de manière structurée. Comme nous l'avons mentionné plus-haut, nos manières de nous organiser sont quelque peu différentes. En ce qui concerne l'anticipation de l'enseignement, Maurane a besoin de planifier des leçons par écrit, surtout lorsqu'elle est moins à l'aise dans un domaine, afin de contrôler et optimiser son enseignement. Tous les détails ne figurent pas forcément sur ses feuilles, mais une trame de la leçon avec des mots-clefs en guise de rappel lui paraît indispensable. Valentina est moins rigoureuse à ce niveau, puisqu'elle n'effectue pas de planifications écrites, sinon annuelles.

Il nous est difficile de déterminer quel fonctionnement est le plus efficace. Pour nous, l'essentiel est d'arriver aux objectifs que nous nous fixons et de savoir où nous menons nos élèves. Avec le recul, nous considérons que nos expériences et notre personnalité influencent aussi notre manière de nous organiser et d'anticiper nos leçons. Valentina n'emploie plus un système quotidien de planifications écrites, car elle se perdait dans ses notes et n'arrivait pas à être à l'aise face au groupe-classe. Elle a donc privilégié l'intériorisation mentale des leçons. Maurane utilise au contraire ce système, car elle se sent rassurée : c'est sa façon d'intérioriser ses enseignements. Elle estime que planifier beaucoup apporte une certaine sécurité et peut tranquilliser l'esprit, mais demande énormément de discipline et de temps, ce qui peut être difficile à gérer. Valentina la rejoint ici, le temps étant une des raisons pour lesquelles elle ne crée pas de planifications écrites. Elle ajoute également que, selon elle, l'enseignant doit pouvoir s'adapter au contexte de la classe et se détacher par moments de ce qu'il a organisé au préalable. En cas contraire, le risque serait de « perdre » certains élèves. Inversement, ne pas planifier du tout nous serait inenvisageable, car nous perdriions de vue les objectifs vers lesquels nous devons amener les élèves.

Même si notre besoin ne se situe pas exactement au même niveau (Maurane le considère plus important que Valentina), nous sommes d'avis que nous avons toutes deux besoin d'être organisées afin de mener à bien notre mission d'enseignante. Selon nous, planifier nos leçons, que celles-ci soient intériorisées mentalement ou écrites sur des feuilles, c'est surtout prendre connaissance des sujets à transmettre et des objectifs à atteindre, anticiper les difficultés des élèves et réfléchir aux aménagements/régulations

permettant de soutenir leurs apprentissages. Nous considérons qu'il s'agit d'un certain équilibre personnel que nous devons trouver nous-mêmes afin de nous sentir complètement à l'aise dans notre métier.

Nous pensons que ce besoin n'est pas statique et qu'il sera influencé par notre expérience. Étant donné que nous sommes des enseignantes débutantes, l'organisation nous semble avoir un poids important dans notre pratique actuelle. Nous supposons qu'au fil des années, nous nous sentirons davantage à l'aise dans notre métier et que notre besoin ne sera peut-être plus aussi fondamental à nos yeux qu'il ne l'est à ce jour.

5.5. Exprimer ses ressentis et émotions

Avant d'explicitier la raison de ce besoin, il est important de mentionner que, pour nous, celui-ci comprend, d'une part, les ressentis et émotions de nos élèves et, d'autre part, les nôtres. Exprimer ces ressentis et ces émotions n'est pas un besoin commun que nous partageons. Valentina accueille volontiers les émotions de ses élèves et reste ouverte s'ils ressentent le besoin de les exprimer. Toutefois, elle s'oblige à ce que ses propres émotions ne transparaissent pas auprès d'eux, car elle considère qu'elles sont personnelles et ne doivent pas être connues. Elle veut avoir l'air neutre, faire en sorte que des facteurs externes à l'école n'influencent pas négativement son enseignement, même si elle réalise que cela est parfois compliqué. Cependant, elle n'attend pas de ses élèves qu'ils laissent leurs soucis personnels de côté lorsqu'ils entrent dans la classe afin d'être à même de suivre les leçons. Elle espère être une personne de confiance dans le cas où l'un de ses élèves rencontrerait un problème qui lui nuise : elle voudrait être tenue au courant de manière à pouvoir l'aider. Cependant, un travail spécifique sur les émotions ayant déjà été réalisé par une de ses collègues, elle ne pense pas qu'il soit primordial, sauf sur demande de ses élèves, de revenir sur ce sujet.

Maurane accorde beaucoup d'importance aux émotions dans sa classe. Contrairement à Valentina, elle trouve essentiel d'exprimer ses propres ressentis/émotions. Il ne s'agit pas de mettre à nu sa vie privée, mais de permettre à tous de les situer dans le contexte du moment. Pendant l'un de nos entretiens, elle donne l'exemple suivant :

Un jour, si je suis fatiguée, je trouve important de le dire aux élèves et de leur expliquer que je risque d'être moins tolérante ou moins patiente. Je ne vais pas leur raconter la raison de ma fatigue, mais juste les

informer pour qu'ils puissent prendre la température. Il est important pour moi qu'ils prennent conscience que même un adulte a des ressentis et que c'est humain d'en avoir.

Maurane a besoin d'avertir ses élèves afin d'éviter que la situation se péjore au point de ne plus savoir la gérer. Elle préfère les prévenir de son état afin qu'ils puissent réguler leur comportement en fonction ou, au moins, en être conscients.

Les émotions sont partie intégrante de l'être humain. C'est pourquoi, Maurane pense que l'enseignante doit également montrer à ses élèves qu'elle peut ressentir des émotions positives ou négatives influençant la situation dans laquelle elle se trouve. À ce propos, Cuisinier et Pons (2011) affirment que « l'école représente un lieu à forte potentialité émotionnelle » (p.1), autant pour les élèves que pour l'enseignante.

Nous nous retrouvons en ce qui concerne les ressentis et émotions de nos élèves. Nous avons besoin toutes deux de les connaître et les accueillir. D'une part, nous considérons que cela joue un rôle important au niveau de l'instauration de la confiance entre élèves et enseignant, car faire part de son état émotionnel n'est pas aisé : communiquer ses émotions, c'est dévoiler une partie de sa personne à autrui et, pour cela, il faut qu'une relation de confiance soit établie (s'assurer que la personne ne va pas utiliser ce qu'elle sait de moi contre moi, qu'elle ne va pas me juger, ni se moquer de moi). D'autre part, cela nous permet de situer nos élèves, de mieux les comprendre et d'anticiper la tournure de notre enseignement. Par exemple, si un élève est triste pour une quelconque raison, nous allons lui laisser quelques minutes de tranquillité où il aura l'occasion de se « ressaisir » (par exemple, s'isoler dans le coin bibliothèque ou aller aux toilettes pour se rafraîchir). De la sorte, il pourra revenir en classe avec un « poids en moins » et être en mesure de suivre la leçon. À ce sujet, Cuisinier et Pons (2011) mettent l'accent sur le fait que « les émotions positives ou agréables sont réputées faciliter les apprentissages contrairement aux émotions négatives ou désagréables qui entraveraient plutôt ces derniers » (p.2). En outre, les auteurs évoquent « l'impact des émotions de l'élève et de l'enseignant sur les processus d'apprentissage et d'enseignement » (*ibid.*, p.1). Ainsi, permettre à nos élèves d'exprimer leurs ressentis ou émotions nous donne des indices sur leur état d'esprit et nous permet d'agir en conséquence dans le but de favoriser un environnement qui facilite leurs apprentissages et notre enseignement.

Par ailleurs, dans le cadre d'une formation d'école sur la prévention du harcèlement entre pairs, Maurane a davantage pris conscience de l'importance de son besoin et des bienfaits que la réalisation de celui-ci peut avoir sur le climat de sa classe. Dans l'énonciation des pistes d'action pour prévenir ce phénomène, les

intervenants ont mis l'accent sur le travail sur les émotions. Ils conseillaient aux enseignants d'agir sur le climat de la classe en laissant une place aux émotions des élèves : leur apprendre à les nommer et leur donner la possibilité de les exprimer leur permettrait de mieux se connaître, de favoriser leur estime de soi et de communiquer sans violence.

5.5.1. Le conseil de classe : un lieu pour exprimer ses ressentis/émotions

Comme nous l'avons explicité plus haut (cf. 4.1. *Respect*), Valentina propose à ses élèves trois sortes de papiers qu'ils peuvent utiliser afin d'alimenter le conseil de classe de la semaine. L'un est destiné aux expériences négatives, un autre aux expériences positives et un dernier à des propositions pouvant être réalisées en classe. Maurane met à disposition de ses élèves quatre coupons différents (cf. annexe 7.2.). Le premier permet de féliciter un pair ou l'enseignante, le deuxième de résoudre un problème ou un conflit avec un ou des camarade(s), le troisième de s'excuser auprès de quelqu'un et le quatrième de proposer un sujet de discussion ou des idées potentiellement réalisables en classe.

En analysant le contenu du deuxième coupon de Maurane (cf. annexe 7.2.), nous pouvons constater que les émotions sont prises en compte, car les élèves ont l'occasion de les exprimer : « Voici ce que ça me fait et comment je me sens ». Le fait d'exposer un problème en passant d'abord par les émotions ou ressentis de l'élève concerné permet, selon nous, de détourner les purs règlements de compte (« tout est de ta faute ») et de faire prendre conscience aux élèves concernés par la situation qu'ils ont pu atteindre émotionnellement la personne (tristesse, colère, sentiment d'isolement, etc.). Nous pensons que cette manière de désamorcer un conflit peut être efficace car, en général, les élèves arrivent à le résoudre avec respect et bienveillance.

Les autres coupons dans la classe de Maurane mettent moins en évidence le vécu émotionnel de l'auteur, même s'ils poussent ce dernier à évoquer ses sentiments. Cela est également le cas pour les papiers utilisés dans la classe de Valentina. Par exemple, lors d'une félicitation, un élève peut facilement être amené à exprimer des émotions positives : « Je félicite M., car il m'a bien parlé aujourd'hui. Je suis content de m'être bien entendu avec lui pendant la récréation ». De plus, sur les coupons proposés par Maurane, des *smileys* représentant un sentiment sont utilisés afin de l'illustrer, ce qui permet, une fois de plus, de mettre en avant l'importance des émotions pendant le conseil de classe.

En outre, nous encourageons nos élèves à exprimer leurs émotions de vive voix pendant le conseil de classe. Il arrive même à Maurane, en fin de conseil, de proposer un « tour des émotions », où les élèves ont l'occasion de manifester leurs sentiments. Ceci est un moyen supplémentaire qui vise à leur laisser la place de s'exprimer.

5.5.2. Le visage des émotions

Afin de rendre les élèves conscients de leurs émotions, Maurane a réalisé une activité visant à les nommer. Au tableau noir, la classe a répertorié toutes les émotions et ressentis susceptibles d'être éprouvés à l'école : joie, tristesse, colère, angoisse, déception, jalousie, fierté, ennui, culpabilité, excitation, nervosité, etc. À partir de ce travail, les élèves ont tenté d'illustrer les idées au tableau noir à travers des *smileys*.

Ensuite, Maurane a proposé que chacun confectionne son propre visage des émotions (cf. annexe 7.8.), dans le but que chacun se rende compte des émotions vécues tout au long d'une journée d'école. Sur un disque en carton représentant un visage, les élèves ont dessiné un nez au centre et ont collé des bandes auto-agrippantes adhésives aux endroits des sourcils, des yeux et de la bouche. Sur des feuilles cartonnées blanches, ils ont chacun illustré plusieurs yeux et bouches afin de représenter les émotions listées antérieurement. Après avoir découpé leurs formes, ils ont également collé des bandes auto-agrippantes adhésives au verso de celles-ci. Puis, une fois terminés, les *visages* ont été collés sur un coin du bureau de chaque élève. Ainsi, la proximité de l'outil et le système de bandes auto-agrippantes permettent, au fil de la journée, de modifier leur visage en fonction de leurs émotions.

Ceci est considéré comme un dispositif, car chaque élève peut l'utiliser et s'y référer tous les jours de l'année scolaire. Il est donc libre de représenter ses émotions du moment sur le support mis à sa disposition. Cela permet également à ses camarades et à Maurane de connaître les émotions de l'enfant, de mieux interpréter la situation (par exemple, il/elle n'est pas en train de réaliser l'activité en cours, car il/elle est triste) et d'agir en conséquence. Notons que les élèves sont libres d'expliquer ou non la raison de leurs émotions.

Maurane a pu constater à plusieurs reprises que ses élèves réagissent en fonction de ce qu'ils voient sur le visage des émotions des autres : « Tu es triste ? Est-ce à cause de la bagarre à la récré ? », « Pourquoi tu es contente ? C'est parce que tu as eu un 6 à l'évaluation de maths ? », etc. Ces constatations sont une preuve

que l'outil peut aider les élèves à communiquer entre eux et à développer leur compréhension de leurs propres sentiments et de ceux des autres.

Selon Maurane, ce dispositif favorise la conscientisation et l'expression des émotions de ses élèves. Elle pense que passer par l'illustration les aide davantage à les connaître et à les expliquer au reste de la classe. C'est un moyen, pour elle, de mieux situer ses élèves et de mieux comprendre leurs comportements.

Toutefois, certains élèves peuvent être anxieux à l'idée d'exprimer certaines émotions/ressentis à la classe par peur d'être jugé. C'est pourquoi le climat de respect et de confiance mentionné plus haut est essentiel afin que tous les enfants de la classe puissent bénéficier du dispositif.

En outre, du fait du jeune âge des élèves et de la difficulté de mettre des mots sur ce qui est ressenti, l'outil utilisé a ses limites. À titre d'illustration, il est difficile de représenter la jalousie et d'autant plus complexe de se rendre compte qu'il s'agit du sentiment éprouvé. Certaines émotions sont parfois dures à nommer. Ce dispositif permet de mettre des mots sur les plus ordinaires. Maurane pense que ce travail permet de mieux se connaître soi-même : le réaliser fréquemment peut permettre d'être progressivement conscient de ses sentiments intérieurs, même les moins évidents au départ.

5.5.3. Le calendrier des humeurs

Le calendrier des humeurs (cf. annexe 7.9.) permet à Maurane de représenter et d'exprimer également ses émotions. Elle choisit la page illustrant son émotion du moment et pose le calendrier sur son bureau de sorte à ce que tous les élèves puissent observer ce qu'elle ressent. Cet outil a la même fonction que le visage des émotions, mais son utilisation est plus pratique. L'émotion est représentée par un dessin et nommée explicitement (contrairement au visage des émotions qui se limite à une représentation symbolique).

Un deuxième exemplaire du calendrier est à la disposition des élèves afin qu'ils puissent le consulter. Lorsqu'ils n'arrivent pas à reconnaître ou représenter leurs sentiments, ils peuvent le feuilleter, identifier leur état intérieur et s'inspirer des illustrations qu'ils peuvent essayer de reporter sur leur visage des émotions. Le calendrier leur sert donc également de ressource.

5.5.4. Pour aller plus loin ...

Nous pouvons constater des différences de pratiques dans les classes de Valentina et de Maurane. Nous laissons toutes deux une place aux émotions des élèves, notamment lors des conseils de classe, car nous pensons qu'il est important qu'elles puissent s'exprimer. Néanmoins, comme mentionné plus haut, Valentina n'a pas jugé nécessaire de réaliser un travail en profondeur sur les émotions, étant donné qu'une de ses collègues l'avait effectué plus tôt dans la scolarité. Selon Maurane, ce travail ne doit pas se limiter à une année scolaire, mais il doit être constamment effectué afin de devenir une sorte d'automatisme. Pour cette raison, Maurane avait besoin de créer un dispositif permanent. Ainsi, elle a mis en place un outil qu'elle considère essentiel afin d'aider les élèves à exprimer leurs ressentis et émotions : le visage des émotions leur permet de mieux se percevoir eux-mêmes, d'être conscients des sentiments qu'ils éprouvent et de mieux comprendre que ceux-ci peuvent influencer leur manière d'être et d'agir. De plus, cet outil permet à l'entourage de détecter les ressentis et émotions des autres.

Maurane considère également important de faire part de ses propres émotions/ressentis à ses élèves. Dans ce but, elle utilise le calendrier des humeurs. Contrairement à elle, Valentina ne veut pas laisser transparaître ses émotions si celles-ci sont externes au fonctionnement de la classe, au déroulement des leçons ou aux comportements de ses élèves, car elle craint que ses émotions négatives nuisent à leurs apprentissages. Selon Maurane, cacher ses ressentis reviendrait à laisser croire aux élèves que nous sommes des robots et non des humains, comme eux, ayant des émotions. À l'inverse, laisser transparaître tous ses ressentis ne serait pas approprié non plus, car nous avons le devoir d'être professionnelles et, par conséquent, de protéger notre sphère privée : la plupart des éléments de notre vie privée ne doivent pas être connus des élèves. Le risque de trop verbaliser nos émotions serait de nous épancher devant nos élèves, ce que nous n'envisageons pas du tout. Maurane parle de ses émotions uniquement si elle juge qu'elles peuvent avoir une incidence sur la vie de la classe. En d'autres termes, elle considère que, lorsqu'il y a une surcharge d'émotions qui pourrait influencer la gestion de la classe, elle a besoin de faire part de ses ressentis, sans toutefois en étaler les raisons. Pour elle, les élèves doivent également apprendre à s'adapter à la situation et aux personnes avec qui ils interagissent, même s'il peut s'agir d'adultes. Nous devons être un modèle pour les élèves et, pour Maurane, il s'agit de leur apprendre à « faire avec » leurs émotions et celles des autres. Valentina n'est pas d'accord avec ce qu'affirme Maurane plus haut. Pour elle, être professionnelle, c'est justement ne pas montrer ses émotions aux élèves, sauf si celles-ci sont en lien direct avec ce qui se passe à l'école ou avec le vivre ensemble de la classe. Selon elle, exprimer des

ressentis qui ne concernent pas les élèves ou la vie scolaire lui donnerait l'impression de s'écarter de sa posture d'enseignante. De son point de vue, être enseignante, c'est transmettre des connaissances et entretenir une relation professionnelle avec ses élèves. Autrement dit, elle estime que tout ce qui n'est pas en lien avec la classe (par exemple, la fatigue) doit rester en dehors des murs de l'école. Maurane la rejoint sur le fait que nos ressentis/émotions ne doivent pas entraver nos responsabilités, ni notre manière de gérer notre classe. Néanmoins, il n'est pas toujours possible, selon elle, de tout contrôler : dans des cas extrêmes, exposer ce que l'on éprouve peut permettre de justifier notre plus ou moins grande sensibilité face à une situation. Il ne s'agit donc pas de verbaliser nécessairement ses émotions au quotidien : tout dépend des imprévus dans une journée.

Nous remarquons que, même si la manière d'aborder les émotions avec nos élèves est un peu divergente, nous nous rejoignons sur l'importance de prendre en considération les leurs. En effet, nous pensons que l'enseignante doit être mesure de les accueillir afin de mieux les comprendre et de s'adapter à la situation du moment. Le cas inverse entraverait, selon nous, l'établissement d'une relation de confiance avec les élèves, car ils n'oseraient pas se confier à nous pour pouvoir résoudre un éventuel problème. Ne pas prendre en compte leurs émotions serait ne pas leur accorder de l'importance et cela nous est inenvisageable.

Finalement, nous constatons que, puisque notre métier est de l'ordre de l'humain, l'enseignant travaille avec et pour ses élèves. Cette profession occasionne donc forcément des relations sociales et des phénomènes humains, qui requièrent de la part du professionnel une certaine implication de sa personne. Nous considérons que l'enjeu de ce métier est complexe et que chaque enseignant agira différemment avec ses élèves. Nous en avons ici l'indice : nous avons une sensibilité qui n'est pas identique face à ce que nous vivons dans le cadre de notre classe respective et, par conséquent, nos actions, notre attitude, nos conceptions, etc. ne peuvent être semblables.

Critères de définition et besoins : quels liens ?

Les dix besoins retenus se retrouvent dans nos propres critères de définition du climat de classe stabilisés à la fin du cadre conceptuel. Nous nous référons, ici, au schéma des quatre dimensions du climat de classe (p.

29). Cette constatation rend compte d'une cohérence entre nos besoins et la définition que nous donnons du climat.

Le respect est repris tel quel dans notre définition, tout comme le sont la confiance et l'équité. Le besoin de confiance est également rattaché au critère « cohésion ». Notre besoin d'implication est inclus dans « participation active des élèves » et « partage du contrôle de la classe », le calme dans « règles de vie ». Le renouvellement et l'adaptation des activités proposées se situent au niveau des critères « créativité », « degré d'anticipation de l'enseignant », « capacité à s'adapter aux besoins des élèves », « planification », « entraide », « coopération », « transparence des apprentissages », « degré d'orientation de l'enseignant vers la tâche » et « variation des dispositifs de travail ». Le fait d'explicitier et rendre visibles les règles correspond aux critères « règles de vie » et « systèmes de sanctions ». Le besoin de valoriser les élèves fait écho aux critères « soutien personnel », « soutien scolaire de l'enseignant », « encouragements de l'enseignant » et « droit à l'erreur ». Organiser le temps et l'espace est inclus dans les critères « organisation du matériel » et « planification ». Exprimer ses émotions et ressentis est lié au critère « gestion des émotions ».

Ces relations entre besoins et critères de définition témoignent de la pertinence de nos besoins pour traiter de l'atmosphère, telle que nous la concevons.

Conclusion : synthèse et limites. Gare au convivialisme

Notre travail de recherche a été l'occasion de réfléchir au climat de classe, thématique centrale selon nous, car il existe un lien très étroit entre cette dernière et la réussite scolaire des élèves, celle-ci étant l'objectif principal auquel nous prétendons. De multiples ressources pourraient être utilisées pour traiter ce sujet. Nous avons fait le choix peu commun de nous centrer sur nos propres besoins : nous sommes parties du principe que c'est à nous de savoir ce qui est essentiel au sein d'une classe pour que nos élèves et nous-mêmes nous sentions à l'aise et ainsi en mesure de progresser et évoluer dans des conditions le permettant. L'établissement d'un bon climat relève, d'après nous, de la responsabilité de l'enseignant. La visée principale de notre travail a consisté en l'établissement de besoins favorables, selon nous, à une bonne atmosphère dans nos classes respectives. Ce travail nous a amenées à puiser des moyens répondant à ceux-ci dans nos pratiques et connaissances. Deux ensembles de besoins ont été répertoriés. Le respect, la confiance, l'implication, le calme et l'équité sont ceux que nous éprouvons sur un mode passif. Renouveler et adapter les activités d'enseignement-apprentissage, expliciter et rendre visibles les règles, valoriser les élèves, organiser le temps et l'espace et exprimer ses ressentis et émotions sont des besoins internes à notre activité professionnelle.

Secondariser nos pratiques nous a permis de déterminer comment elles alimentent le climat de nos classes et satisfont effectivement nos besoins sous-jacents. Trois niveaux de pratiques ont été analysés dans notre travail : celles liées à notre posture ou attitude, celles impliquant des activités spécifiques et celles relevant de dispositifs permanents. Nous constatons que notre posture et notre attitude vis-à-vis des élèves ont un rôle déterminant à jouer : nos attentes, nos conceptions professionnelles, notre rapport au métier d'enseignant semblent influencer significativement nos actions.

Pour satisfaire nos besoins de manière positive, il faut veiller à ne pas tomber dans les extrêmes. Reprenons l'exemple de la confiance. Des élèves accordant toute leur confiance à leur enseignant ne stimuleraient pas grandement leur esprit critique, ce qui irait à l'encontre de ce que nous souhaitons. Ainsi, nous devons constamment réinterroger nos manières de faire pour qu'elles restent bénéfiques au développement de nos élèves. Il est nécessaire de continuellement comparer nos besoins et les effets qu'ils ont sur eux.

A plusieurs reprises, nous avons remarqué une différence au niveau de nos pratiques. Ainsi, bien que nous soyons parvenues à faire émerger dix besoins communs, des désaccords ponctuels ont été mis en évidence. Nos besoins se ressemblent fortement mais nous ne les traduisons parfois pas de la même façon. Par exemple, Maurane réussit plus facilement que Valentina à faire la part des choses du moment qu'elle doit soutenir les apprentissages d'un élève qui lui aurait manqué de respect peu avant. Nous ne nous rejoignons pas non plus à propos de nos systèmes de gestion du comportement et des sanctions : chacune a des critiques à soumettre à l'autre. Ces oppositions nous permettent de nous remettre en question dans le but de nous améliorer, sans forcément trouver un accord dans l'immédiat.

Notre travail pourrait être jugé de convivialiste. En effet, certains lecteurs pourraient penser que nous sommes « animées par un idéal davantage convivialiste, où les normes professionnelles sont soit immédiatement partagées, soit renvoyées par tolérance aux affinités personnelles, [que nous valorisons] volontiers l'authenticité de chaque praticien dans une bonne entente collective à préserver » (Maulini, 2016, pp.176-177). Loin d'avoir voulu éviter tout conflit, nous avons constaté que nos conceptions sont presque semblables. Ceci a représenté une certaine limite. Ce travail aurait pu regrouper les conceptions de plus de deux enseignantes de manière à augmenter la probabilité d'apparition de conflits de normes. En outre, le fait de débiter dans la profession nous permet difficilement de pouvoir juger les pratiques d'autrui en connaissance de cause : nous manquons encore d'expérience pour nous prononcer clairement sur certains points.

6. Références

Bibliographie

Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the search. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.

Aupetit, S. (2010). *Le monde des valeurs*. Bonneuil-en-Valois : Editions de la Hutte.

Bélaïr, F. (2015). *Donner le goût d'apprendre ensemble : créer un climat de classe de qualité*. Montréal : Chenelière éducation.

Darmon, M. (2010). *La socialisation : Domaines et approches*. Paris : Armand Colin.

Gadbois, C. (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions. *L'année psychologique*, 74(1), 269-293.

Haldi, M. & Sabatino V. (2017). *Un climat pour apprendre ?*. Travail d'intégration de fin d'études en Certificat complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire, Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève.

Maulini, O. (2016). Former les futurs enseignants : prendre en compte leur rapport au métier. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner*. Paris : Presses universitaires de France.

Moody, Z. (2016). *Les droits de l'enfant. Genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Neuchâtel : Alphil.

Moos, R. H. (1974). *Evaluating treatment environments: a social ecological approach*. New York: John Wiley.

Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Organisation des Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York : Organisation des Nations Unies.

Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R. W. & Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate: Exploratory and confirmatory factor analyses. In *Educational & Psychological Measurement*, 70, 858–879.

Troger, V. & Ruano-Borbalan, J.-C.. (2005). *Histoire du système éducatif*. Paris : Presses Universitaires de France.

Webographie

Bennacer, H. (2009). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 1-20. Doi : 10.4000/osp.409.

Cohen, J., Guffey, S., Higgings-D'Alessandro, A. & Thapa, A. (2012). School Climate research summary: August 2012. *National School Climate Center, School Climate Brief* (3). Repéré à <https://www.schoolclimate.org/storage/app/media/PDF/sc-brief-v3.pdf>, téléchargé le 03.12.2018.

Collie, R.J., Shapka, J.D. & Perry, N.E. (2011). Predicting teacher commitment : the impact of school climate and social-emotional learning. In *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048. Doi : 10.1002/pits-201611.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (2015). *Plan d'Etudes Romand*. Repéré à <http://www.plandetudes.ch>, téléchargé le 13.10.18.

Cuisinier, F. & Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604/file/Cuisinier_Pons_2011_Les_emotions_et_cognition_en_classe.pdf, téléchargé le 05.11.18.

Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>, téléchargé le 14.11.18.

Département de l'Instruction Publique du canton de Genève (2013). *Cahier des charges du/ de la titulaire de classe du primaire*. Repéré à https://ge.ch/intranetdip/system/files/documents_intra/04.01.010_mgep_titulaire_classe_-_signature_c_etat.pdf, téléchargé le 10.10.2018.

Filiault, M. & Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Repéré à

https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf, téléchargé le 04.01.2019.

Galand, B., Philippot, P. & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, (155), 57-72. Doi : 10.4000/rfp.225.

Gauthier, C. & Martineau, S. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. Doi : 10.7202/032010ar.

Goupil, G., Michaud, P. & Comeau, M. (1988). Etude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 379-389. Doi : 10.7202/900608ar.

Larousse. (2018). *Confiance*, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/confiance/18082?q=confiance#17971>, repéré le 31.09.2018.

Larousse. (2018). *Organisation*, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/organisation/56421>, repéré le 12.11.2018.

Larousse. (2018). *Organiser*, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/organiser/56423>, repéré le 12.11.2018.

Larousse. (2018). *Respect*, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/respect/68670>, repéré le 31.09.2018.

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Éducation & formations*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). De la maternelle au baccalauréat. Climat scolaire et prévention des violences. *Le système éducatif* [En ligne]. Repéré à <http://www.ddec64.net/wp-content/uploads/2016/06/Climat-scolaire-et-prévention-des-violences-Ministère-de-l'Éducation-nationale-de-l'Enseignement-supérieur-et-de-la-Recherche.pdf>, téléchargé le 30.10.17.

ONU-Organisation des Nations Unies (1959). *Déclaration des Droits de l'Enfant*. New York : ONU. Repéré à <https://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/>, téléchargé le 10.11.2018.

Pecháčková, Y., Navrátilová, Z. & Slavíková, P. (2014). Social Climate in the Environment of Primary Schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. (112), 719-724. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012397>, téléchargé le 24.10.17.

Sarmiento Dionisio, P. (2010). *Prévenir l'indiscipline : la gestion de classe, un moyen ? Les pratiques de dix enseignants de division moyenne*. Mémoire en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:12507>, téléchargé le 30.10.17

UISE-Union internationale de secours aux enfants (1923). *Déclaration des droits de l'enfant, dite Déclaration de Genève*. Genève : UISE. Repéré à <http://ge.ch/archives/expositions/lenfance-en-archives/17-declaration-de-geneve>, téléchargé le 10.11.2018.

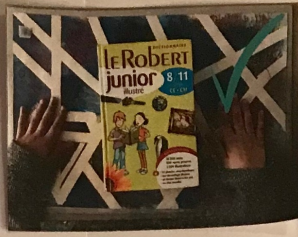
7. Annexes

7.1. Les règles de vie

Dans la classe de Maurane



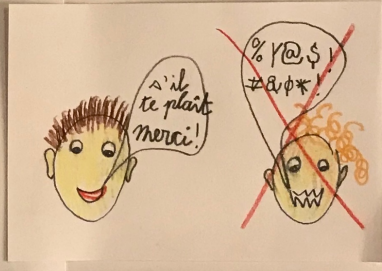
Je soigne mon travail et le matériel **SINON** je recommence mon travail et je remplace le matériel.



Je respecte les autres **SINON** je m'excuse auprès de la personne que j'ai blessée.



Je suis poli et honnête **SINON** je reformule ma phrase en étant poli.



Je jette les déchets dans la poubelle **SINON** je ramasse tous les déchets de la classe.

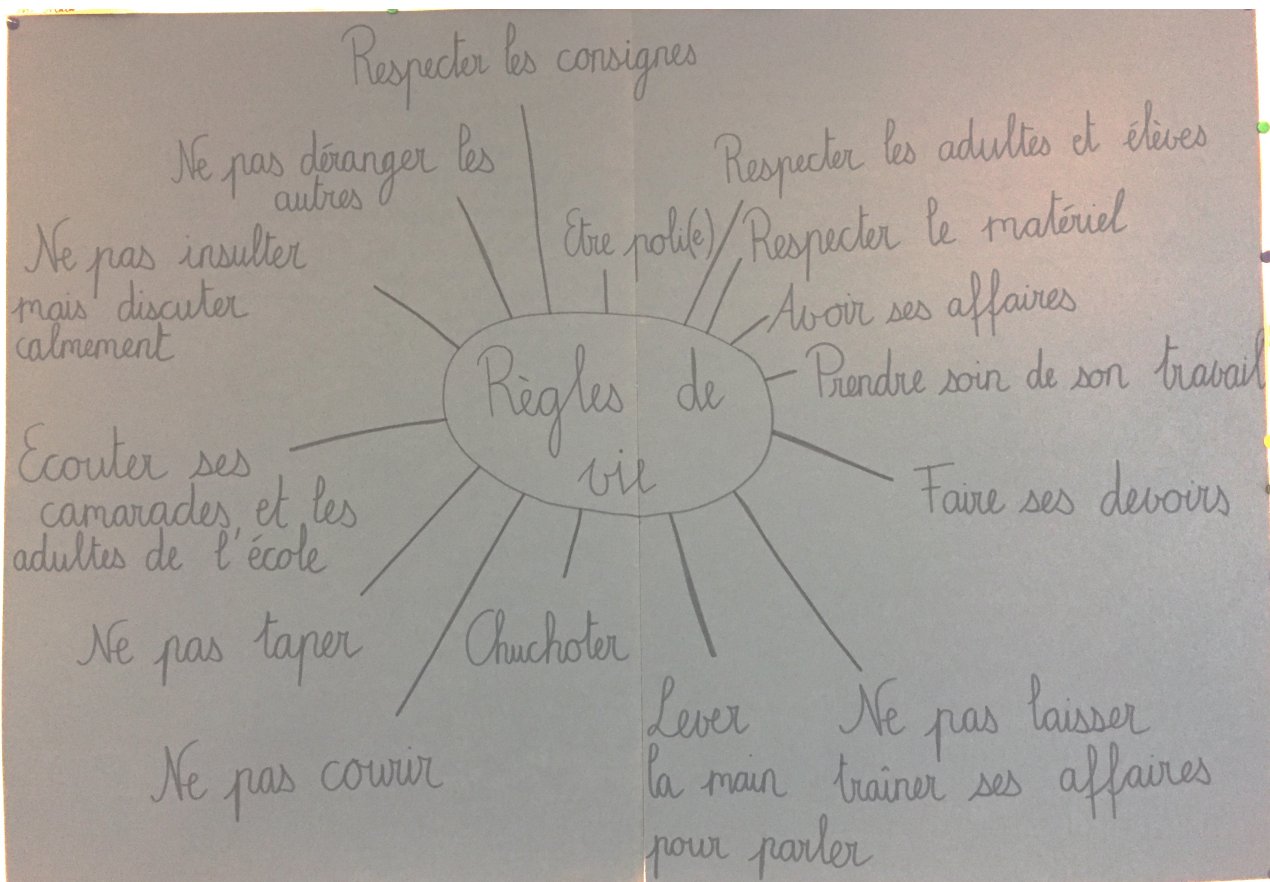


Je me mets en cortège correctement **SINON** je marche en donnant la main à la maitresse.





Dans la classe de Valentina



7.2. Matériel pour le conseil de classe

Coupons utilisés dans la classe de Maurane

Je m'appelle

Je félicite

Parce que

.....

.....

Date :



Je m'appelle


J'ai un problème à résoudre avec

Voici ce que ça me fait et comment je me sens

.....

.....

Date :



Je m'appelle


J'aimerais m'excuser auprès de

Parce que

.....

.....

Date :



Je m'appelle

J'aimerais discuter de

Parce que

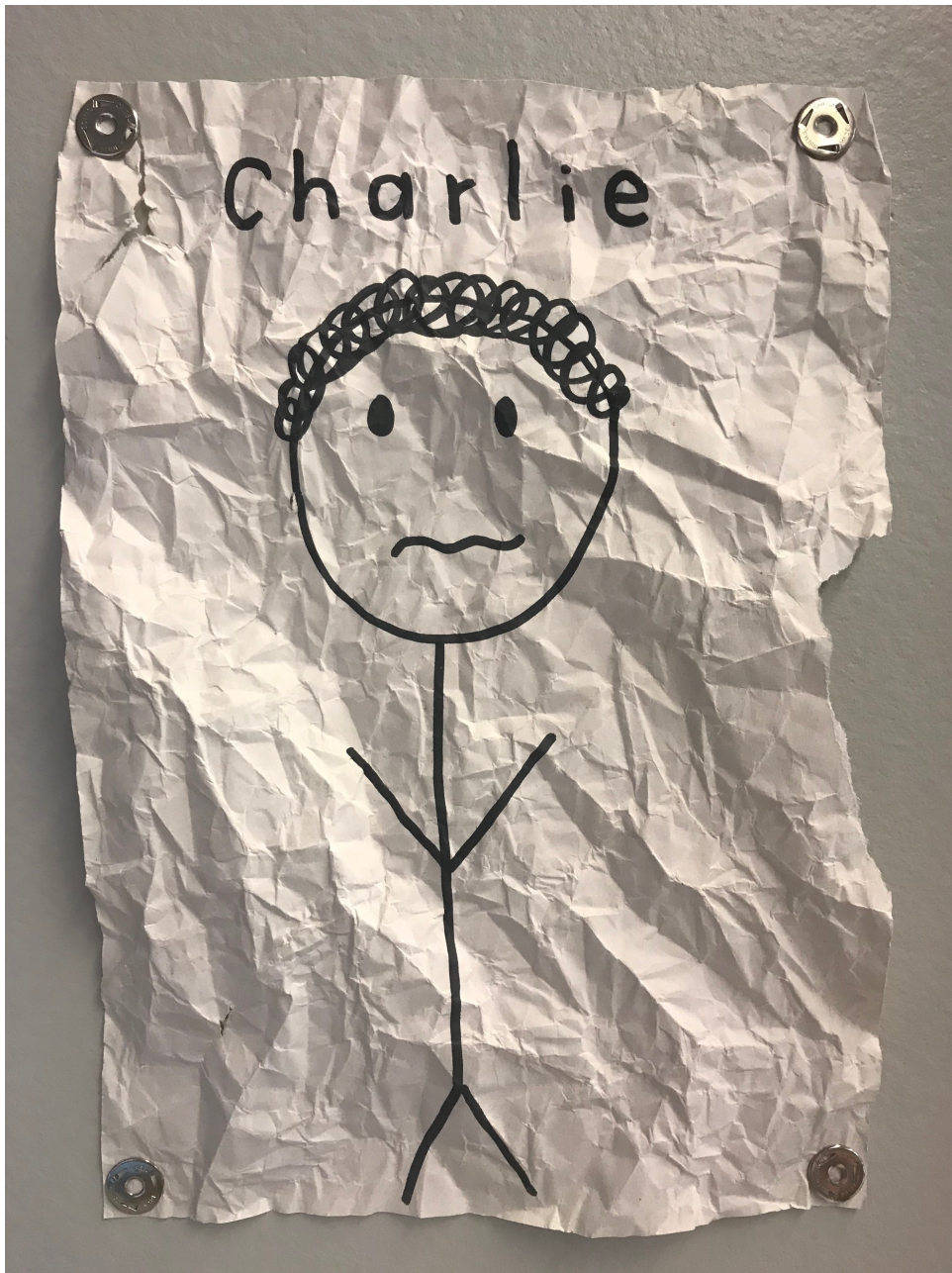
.....

.....

Date :



7.3. L'activité « Charlie »



7.4. Les affichages positifs dans la classe de Maurane



30 mots à (se) dire sans modération

POUR AUGMENTER LA CONFIANCE EN SOI

S'aimer

- ▶ J'ai le droit d'être moi.
- ▶ Je suis à ma place.
- ▶ J'aime et je suis aimé.e.
- ▶ J'aime et je m'aime.
- ▶ J'aime la vie.



apprendreapprendre.fr

S'affirmer

J'ai le droit d'être différent.e.



J'ai le droit d'avoir mes propres idées.

J'ai le droit d'avoir un goût personnel.

J'ai le droit d'avoir des désirs et des envies.

J'ai le droit d'être en colère.

Tu es toi et je suis moi.

J'ai le droit de ne pas penser comme tout le monde.

Croire en soi



- ★ Tu es capable.
- ★ Tu peux le faire.
- ★ Tu as les ressources en toi pour réussir.
- ★ Tu as le droit d'échouer.
- ★ Il est important de se tromper pour apprendre.

Plus je fais, plus je deviens compétent.e.★

J'ai le droit de ne pas être parfait.e.★

J'ai le droit de faire des erreurs.★

J'ai le droit d'échouer et de me relever.★

Faire confiance aux autres

Je peux aller vers les autres.

J'ai droit à ma place.

Je suis utile par ma simple présence.

J'ai le droit de demander, de donner, de recevoir, de refuser.

30 questions pour dépasser les échecs

S'appuyer sur les réussites...



Qu'est-ce que tu sais bien faire et que tu aimes faire ?

Comment l'as-tu appris ?

Depuis quand sais-tu le faire ?

Quels obstacles as-tu surmontés ?

Quels efforts as-tu déployés ?

A qui as-tu demandé de l'aide pour l'apprendre ?

Combien de temps cela t'a-t-il pris pour y arriver ?

De quoi es-tu particulièrement fier(e) ?

Combien de fois as-tu échoué/ raté ?

Comment est-ce que tu pourrais encore t'améliorer ?

pour dépasser la peur de l'échec...



Qu'est-ce que tu ne sais pas encore faire et que tu aimerais savoir faire ?

Qu'est-ce que tu sais déjà faire et qui pourrait te servir ?

Qu'est-ce que tu peux faire pour t'en rapprocher un peu plus ?

Quels seraient les obstacles qui pourraient t'empêcher ?

A qui pourrais-tu demander de l'aide ?

Quelles stratégies connais-tu que tu pourrais appliquer ?

Comment font les autres ? Comment peux-tu utiliser leurs stratégies ?

De quoi as-tu besoin pour t'entraîner ?

De combien d'essais penses-tu avoir besoin ?

Que feras-tu si c'est difficile ?

... et analyser ses erreurs !



Quelle a été ta plus grosse erreur (de la journée/ semaine/ mois...) ?

Est-ce que tu as vraiment fait de ton mieux ?

Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ?

Quels ont été les obstacles ?

De quoi aurais-tu eu besoin ?

Qu'est-ce qui s'est passé ensuite ?

Qu'est-ce que tu as appris de cette erreur ?

Qu'est-ce que tu vas changer la prochaine fois ?

Comment peux-tu t'améliorer ?

Que feras-tu si tu échoues à nouveau ?

apprendre-reviser-memoriser.fr

STRATÉGIES DE GESTION DU STRESS EN CLASSE

1

PARLER

Parler à une personne de confiance et bien nommer les émotions ressenties

2

COMPTER

Compter jusqu'à dix (ou plus) pour se calmer

3

S'AUTO ENCOURAGER

Se répéter des phrases positives comme "Je peux le faire.", "Je n'y arrive pas encore et je vais bientôt y arriver" ou "J'ai confiance en mes capacités"

4

S'ÉLOIGNER/ FAIRE UNE PAUSE

S'éloigner physiquement de la situation conflictuelle ou stressante ou demander un temps de pause

5

MALAXER

Serrer une balle anti stress ou mâchouiller un fidget

6

RESPIRER

Respirer profondément en sentant bien l'air entrer dans les narines, la cage thoracique et le ventre se gonfler puis se dégonfler et l'air ressortir par les narines.

7

DESSINER

Dessiner ou grignoler, colorier un mandala

8

ÉCRIRE

Rédiger une lettre (et la déchirer ou la jeter ensuite ou bien l'adresser aux personnes en question)

9

VISUALISER

Prendre une minute de "vacances" dans la tête (s'imaginer calme et serein dans un endroit apprécié, revivre les sensations dans le corps et le cœur, revenir au présent avec ces sensations ancrées)

10

BOUGER

Demander à sortir pour partir marcher ou courir quand c'est possible

MA PETITE VOIX NÉGATIVE



1. Je ne suis pas assez intelligent.e.

2. Je n'y arriverai jamais.

3. Je n'aurai jamais fini à temps.

4. C'est trop dur.

5. Je suis trop lent.e.

6. Je ne sais pas faire.

7. J'ai trop peur pour essayer.

8. Ce n'est pas pour moi.

9. Ce n'est même pas la peine d'essayer.

10. Je ne vauds rien.

MA PETITE VOIX POSITIVE



1. J'ai les ressources pour le faire.

2. Je peux le faire avec du travail et des efforts.

3. Je vais m'organiser et demander de l'aide si j'en ai besoin.

4. C'est difficile et cela me demandera des efforts pour y arriver.

5. Je fais de mon mieux dans le temps dont je dispose.

6. Je ne sais pas encore faire, je saurai bientôt faire.

7. J'identifie par où je peux commencer en découpant le travail en petites tâches.

8. Je suis capable.

9. J'élabore une stratégie.

10. Je suis unique et je peux développer mon intelligence.

Ici, on

S'ENTRAIDE
prend soin de nous
SE DIT DES MOTS GENTILS
fait toujours de son mieux
Partage tout
dit la vérité
pose des tas de questions
est sympas entre nous
dit s'il te plait et merci
travaille dur
est bon joueur
Ne rôle pas

Source : <http://ecoledesjuliettes.eklablog.com/les-affichages-positifs-a130750298>

TU AS FAIT UNE
ERREUR?
TU AS LE DROIT!



ON PEUT TOUS SE TROMPER!!

TU AS FINI ET TU
VEUX AIDER?
C'EST GÉNIAL!



AIDER UN COPAIN C'EST VALORISANT

TU ES LÀ POUR TE FAIRE
DES AMIS?



TU AS TOUT COMPRIS

SE FAIRE DES AMIS C'EST S'ENTOURER

TU PENSES QUE TU N'Y
ARRIVERAS JAMAIS?

TES EFFORTS VONT
PAYER!



S'ACCROCHER QUAND C'EST DIFFICILE

TU NE TE SENS
PAS À L'AISE EN
CLASSE?



VIENS EN PARLER UNE OREILLE
T'ATTEND

ON A LE DROIT DE NE PAS ALLER BIEN

TU TE CROIS INUTILE ?
TOUT LE MONDE A QUELQUE
CHOSE À APPORTER À LA CLASSE



ON EST TOUS FORMIDABLES !

Source : <https://lewebpedagogique.com/monsieurmathieundlrnchin/tag/donner-confiance-aux-eleves/>



7.5. Le loto des calmos

7.5.1. Les figurines


















Créations des élèves de la classe de Maurane



7.5.2. La grille pour le loto

 LE LOTO DES CALMOS 				
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25

7.5.3. Exemples de cartes « privilèges »

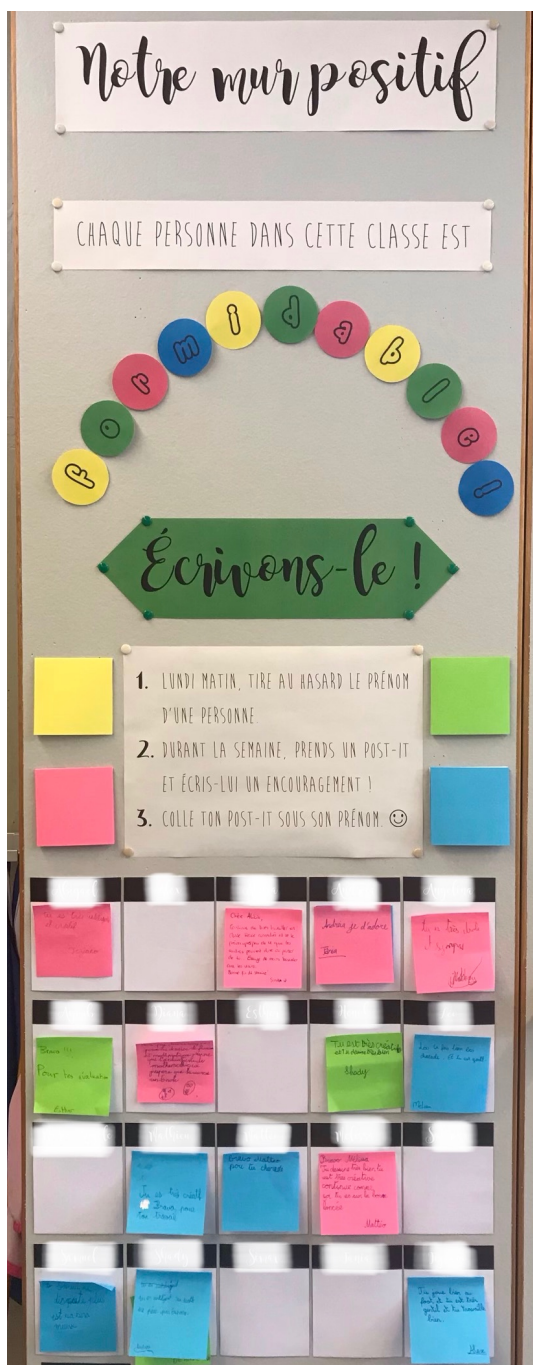
<p>PRIVILEGE</p>  <p>Proposer une chanson à apprendre</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Choisir un jeu à la gym</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Choisir un jeu dehors après la récré du vendredi</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Apporter de la musique (le vendredi après-midi)</p>
<p>PRIVILEGE</p>  <p>Faire 10 minutes de blasons (le jeudi après-midi)</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Choisir ma responsabilité (le vendredi après-midi)</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Avoir un joker si je suis dans le hibou jaune</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Raconter un gag à la classe</p>
<p>PRIVILEGE</p>  <p>Etre le/la <u>président(e)</u> du conseil</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Aller à l'ordinateur pendant 15 minutes (le vendredi après-midi)</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Faire écrire mes devoirs par la maîtresse</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Avoir un jour de plus pour faire signer mes documents</p>
<p>PRIVILEGE</p>  <p>Choisir son équipe à la gym.</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Choisir mes camarades lors d'un jeu de maths</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Changer de place (le jeudi matin)</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Faire chercher dans le dictionnaire par la maîtresse</p>
<p>PRIVILEGE</p>  <p>Faire une activité sur le bureau de la maîtresse</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Avoir un jour de plus pour rendre ses devoirs de lecture</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Tirer au sort la personne qui recevra un privilège</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Distribuer un privilège à quelqu'un de son choix</p>
<p>PRIVILEGE</p>  <p>Etre le premier dans la file d'attente pendant une journée</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Joker devoirs (punition au bout de 4 oublis ou devoirs non faits au lieu de 3)</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Proposer un bricolage à la classe</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Avoir un coussin toute une journée</p>
<p>PRIVILEGE</p>  <p>Etre chef de cortège pendant une semaine avec la personne de son choix</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Rester dans la classe pendant la récréation du vendredi après-midi avec la personne de son choix</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Présenter le mot du jour pendant une semaine</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Faire corriger ses devoirs de maths et de français + copie du verbe par la maîtresse</p>
<p>PRIVILEGE</p>  <p>Recevoir une craie pour dessiner par terre dans le préau pendant la récréation</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Se faire vouvoyer par toute la classe pendant une journée</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Présenter son objet, jeu, livre, ... favori à la classe</p>	<p>PRIVILEGE</p>  <p>Présenter le programme du jour à la classe pendant une semaine</p>

7.6. Le système des « like »

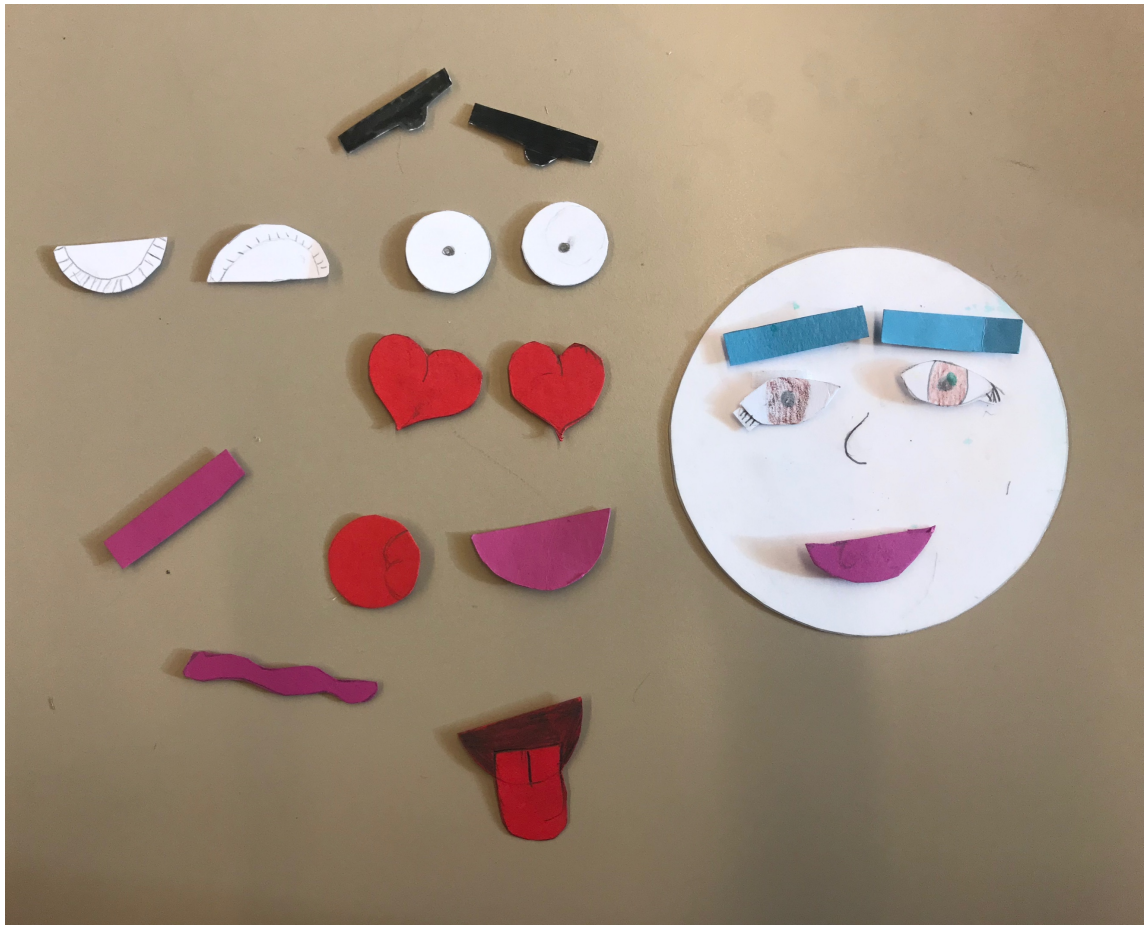


Jetons que peut recevoir l'élève s'il a atteint les quatre objectifs de la semaine.

7.7. Le mur positif de la classe



7.8. Le visage des émotions



7.9. Le calendrier des humeurs



Source : <https://shop.projuventute.ch/fr/A~UBRV-6102/0~0~1/Calendrier-humeurs>

7.10. Exemple d'agenda scolaire pour la planification d'une semaine

Semaine du 25 au 1 mars

A	<i>Jeudi 25</i>	<i>Vendredi 26</i>	<i>Samedi 27</i>
m1			
m2			
m3			
m4			
a1			
a2			
a3			
Vela			

	<i>Jeudi 28</i>	<i>Vendredi 29</i>	<i>Samedi 30</i>
m1			
m2			
m3			
m4			
a1			
a2			
a3			
Vela			

7.11. Exemples d'étiquettes du programme du jour



**PROGRAMME
DU JOUR**

 Français

 Mathématiques

 Allemand

 Responsabilités

 Sciences

 Arts visuels

 Natation

RÉCRÉATION

 Conseil de classe

 Travail en autonomie

 Musique

 Lecture offerte

 Sport

 Mot du jour

 Evaluation

DINER

 Devoirs

 Atelier philo













 Géographie


 Histoire

 Sortie

7.12. Tableau des responsabilités de la classe

Tableau des responsabilités

	ALLUMER & ÉTEINDRE LA LUMIÈRE	STÉPHAN
	ARROSER LES PLANTES	LOUIS
	DISTRIBUER LES FEUILLES	LOUIS
	NETTOYER LE TABLEAU	LOUIS
	MESSAGER	LOUIS
	METTRE LES CHAISES SUR LES BANCS	LOUIS
	RAMASSER LES PAPIERS	LOUIS
	RANGER LA BIBLIOTHÈQUE	LOUIS
	RANGER LES VESTIAIRES	LOUIS
	FERMER LA PORTE	LOUIS
	VÉRIFIER LES BUREAUX	LOUIS
	RESPONSABLES DES DÉPLACEMENTS	LOUIS


 Merci de prendre ta responsabilité au sérieux en t'appliquant.