

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement
Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Encadrement Éducatif

Mémoire

**Le développement des compétences
psychosociales des élèves au service du climat
de classe pour prévenir la violence**

-

**Perception d'un programme expérimental par
les élèves**

Camille SCAVARDO

Jury :

Julie Blanc, Enseignante-chercheuse, ENSFEA : Directrice de mémoire

Philippe SAHUC, Animateur-chercheur, ENSFEA : Examinateur

Emilie DESAULTY, Animatrice nationale du réseau RESEDA, RESEDA :
Examinatrice

Mai 2023



Remerciements	1
Avant-propos	2
Introduction	3
Partie 1 - Objets d'étude	6
1. Le climat scolaire	6
1.1. Définition du climat scolaire	6
1.2. Focus sur le climat de classe	7
2. La violence entre élèves	7
2.1. Définition et typologie de la violence	7
2.2. Les causes de la violence	9
Partie 2 - Cadre théorique	12
1. La prévention de la violence en milieu scolaire	12
1.1. Les conséquences de la violence entre élèves	12
1.2. Les différentes formes de prévention	12
2. Les compétences psychosociales	14
2.1. Définition	14
2.2. Enjeux des CPS	15
3. Les programmes de développement des CPS	16
Partie 3 - Problématique et hypothèses	18
Partie 4 - Méthodologie et présentation du terrain	19
1. Contextualisation du travail de recherche	19
1.1. Contexte de la recherche	19
1.2. La recherche exploratoire par le dispositif	19
1.3. Les élèves interrogés	20
2. Présentation du dispositif	20
2.1. Les compétences psychosociales visées	21
2.2. La séquence pédagogique : « Semer la bienveillance »	21
3. Recueil des données : les entretiens semi-directifs	24
3.1. Méthodologie des entretiens	24
4. Le traitement des données : L'analyse thématique	28
Partie 5 : Présentation des résultats et analyse	29
1. Résultats et analyses	29
1.1. Observations du déroulé du dispositif	29
1.2. Perception du climat de classe par les élèves	29
1.3. Le vécu du dispositif par les élèves	40
1.4. Évolution de la perception du climat de classe	51
2. Apports de cette étude	57
2.1. Affirmation des hypothèses	57
2.2. Réponse à la problématique	57
3. Les limites de la démarche de recherche	58
3.1. L'échantillonnage	58
3.2. CPE et étudiante-chercheuse : Le dédoublement statutaire	59
3.3. Le dispositif expérimental	59

3.3. L'entretien et ses biais	60
4. Perspectives d'exploitation professionnelle	60
Conclusion	62
Bibliographie	63
Sitographie	65
Annexes	66

Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes ayant contribué à ce travail ainsi que celles m'ayant soutenu de près ou de loin tout au long de ce parcours semé d'embûches qu'est celui de la recherche et de cette année de stage particulière.

Tout d'abord, je suis reconnaissante pour le suivi, les encouragements réguliers et la célérité de ma directrice de mémoire, Julie BLANC, qui a toujours su répondre présente lors de mes sollicitations et me guider au mieux durant cette année.

Je remercie Sylvain AQUATIAS qui m'a accompagnée avec patience lors de mes premiers pas dans l'élaboration de mon travail de recherche et sans qui la tâche aurait été bien plus ardue.

Je remercie également mes conseillers professionnels et collègues, Sandrine PARMENTIER et Aurélien BERNABEU pour leur confiance et leurs encouragements tout au long de l'année.

Une pensée pour Laura DEBYSER qui m'a donné l'opportunité de me lancer avec envie sur la piste pédagogique de la bienveillance. Un merci à elle pour son aide et ses encouragements.

Un grand merci à Emilie DESAULTY pour m'avoir fait découvrir avec enthousiasme les travaux de Zanna qui ont orienté ce travail de recherche.

Je remercie également Alain MANUEL pour sa disponibilité et les échanges enrichissants qui ont nourri et orienté ma pratique en tant que professionnel et en tant que chercheuse.

Un merci chaleureux pour mes parents, ma soeur et mon frère qui ont su supporter avec patience et bienveillance mes absences. Leur tendresse m'a apporté la confiance nécessaire pour aller au bout de chaque chose.

Enfin, je me fais ici le miroir de ce que mon compagnon m'a apporté en lui envoyant mes plus belles pensées. Des remerciements ne suffiraient pas pour saluer ses relectures attentives, sa patience et son soutien sans faille qui me porte et m'a permis d'aborder l'ampleur du travail à mener avec sérénité.

Avant-propos

C'est à la suite de la visite au bureau des conseillers principaux d'éducation (CPE) d'une enseignante, coordinatrice de la filière professionnelle « Production », que ce travail de recherche s'est dessiné.

« Je rencontre de plus en plus de situations conflictuelles au sein de la classe des 2nd pro Prod. J'ai peur que ça tourne au harcèlement... Qu'est-ce qu'on fait ? » (Enseignante et coordinatrice de la filière professionnelle « Production »)

« En réalité, le choix d'un sujet n'est jamais anodin. Il est souvent le résultat de motivations dans bien des cas inconscientes ou tout au moins peu explicitées ». À la lecture d'extraits de l'ouvrage L'enquête sociologique dirigé par Paugam (2017), je constate que je ne déroge pas à cette précédente observation et que mon sujet de recherche est étroitement lié à l'éducation que j'ai reçue, à mon expérience vécue et à mon milieu social. Il est important de prendre conscience de nos motivations à traiter d'un sujet dans le cadre d'un travail de recherche pour ne pas biaiser l'orientation de sa méthodologie et l'interprétation des résultats. Ce travail est pour moi l'occasion d'explicitier le cheminement de ma réflexion et mon intérêt pour le sujet de la prévention de la violence entre élèves.

Fille d'agent de police, je pense avoir développé dès mon plus jeune âge un goût accru pour la justice et une crainte du conflit, m'amenant à me positionner régulièrement à la place du médiateur pour y remédier. En grandissant, je me suis nourrie de ressources vulgarisées traitant de l'estime de soi et de la communication non-violente de façon autodidacte pour me construire une identité confiante et tournée vers l'autre. Ces compétences acquises m'ont permis de résoudre de nombreuses situations conflictuelles dans le cadre de mes fonctions d'assistante d'éducation auprès des jeunes. En intégrant le master MEEF Encadrement éducatif, mes études universitaires tournées vers la recherche m'ont confortée dans ma vision de la bienveillance comme moyen d'éduquer les jeunes à la citoyenneté et vecteur d'insertion sociale et professionnelle des élèves.

Au lancement de cette recherche, je me questionne sur ce que m'aurait apporté des contenus pédagogiques sur le développement de l'estime de soi dans le cadre de mon parcours scolaire. Avec le développement de programmes sur les compétences psychosociales, comment les jeunes à l'heure de la construction identitaire, s'approprient ces connaissances face à l'adulte qui leur livre ce savoir alors qu'ils n'en ont pas fait la démarche et un cheminement personnel ?

Introduction

La violence des élèves s'est instituée en préoccupation majeure des politiques éducatives depuis les années 1990. En effet, la surmédiation des incidents graves au sein des établissements a amené l'institution scolaire à prendre en compte les problématiques liées à la violence - considérée comme « nouvelle » par les médias - et avec elles, les causes de cette violence et les méthodes pour la prévenir ou la contenir (Carra, Faggianelli, 2011, p. 3).

Aujourd'hui encore, la polysémie de la notion de violence scolaire est large et son appréhension est donc complexe (Carra, Faggianelli, 2011). Cette violence dépend de plusieurs facteurs qui peuvent être internes et/ou externes à la structure scolaire et prend différentes formes et intensités. Toutefois, comme le précise Debarbieux (2015), la violence scolaire dans l'enseignement agricole se constitue généralement de faits mineurs qualifiés de « micro-violences », qui se cumulent et détériorent le climat scolaire. Ces violences répétées entre pairs ont des répercussions (scolaires mais aussi sociales) sur le devenir des élèves qui en sont victimes (Tamara, Juillard, & Murat, 2016).

Ainsi, ces conflits et ces actes d'incivilités, en fonction de leurs nombres et de leurs fréquences, peuvent avoir un impact sur le climat social, le climat de sécurité et plus globalement sur le climat scolaire de l'établissement que nous définirons ultérieurement. À l'inverse, du climat scolaire dépend la fréquence de ces situations conflictuelles (Debarbieux et al., 2015). L'enjeu d'une prise en charge rapide de ces situations violentes est réaffirmé par le ministère de l'agriculture et de l'alimentation par l'élaboration d'un Plan de lutte et de prévention contre les violences et discriminations en 2017. L'équipe de vie scolaire, de par leurs connaissances des élèves et leurs missions, veille généralement à la résolution des conflits entre élèves.

C'est dans ce contexte et après avoir observé de nombreuses situations conflictuelles entre les élèves lors d'expériences professionnelles au poste d'assistante d'éducation (AE) que nous avons souhaité orienter notre recherche autour de la prévention de la violence entre les élèves. Toutefois, ayant à cœur dans notre pratique de participer activement à l'autonomisation des jeunes et à la préparation des élèves à leur citoyenneté, il nous semble important de les inclure le plus tôt possible dans la compréhension et la résolution de cette violence qui mène régulièrement à des situations conflictuelles. Il s'agit notamment de l'un des objectifs du domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour les collégiens de l'enseignement agricole, relatif à « la formation de la personne et du citoyen ». Il vise un apprentissage de la vie en société, de

l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique, respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles (Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture). La formation du citoyen se poursuit tout au long du lycée.

Dans ce sens, le développement des compétences psychosociales des élèves à partir de programmes pédagogiques comme le programme ProDAS¹ tend à s'inscrire dans le parcours scolaire des élèves de l'enseignement agricole, afin de leur donner les clés nécessaires pour favoriser une communication positive et non-violente entre autres. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons orienter notre recherche autour de la prévention des conflits entre élèves par le développement des compétences psychosociales.

Il est important de rappeler que la diminution des faits de violence dans les établissements scolaires du second degré fait partie intégrante des missions du conseiller principal d'éducation (CPE). En effet, la note de service du 28 décembre 2017 relative à ses missions précise qu'il « participe à la prévention et à la lutte contre toutes formes de discriminations, d'incivilités, de violences et de harcèlement » (Note de service DGER/SDEDC/2017-1046 28/12/2017 relative aux missions des conseillers principaux d'éducation dans l'enseignement agricole public). De plus, il est nécessaire de noter que le CPE, de par le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation au sein de l'enseignement agricole, doit « garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement », mais aussi « travailler dans une équipe pédagogique » (Arrêté du 10 novembre 2017 portant modification de l'arrêté du 13 juillet 2016 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation au sein de l'enseignement agricole). Ces compétences mettent en avant l'importance pour cet acteur éducatif et pour l'ensemble des membres des équipes pédagogiques et éducatives, de faire régner un climat scolaire de qualité dans un établissement. Ainsi, pour mener à bien cet objectif, il est important de sensibiliser les élèves aux enjeux de la violence scolaire tout en veillant à « prendre en compte la diversité des élèves » (ibidem).

Néanmoins, bien que ces programmes semblent de prime abord répondre aux enjeux du vivre-ensemble, la question se pose de la perception des élèves au regard de ces

¹ « Le ProDAS, ou PROgramme de Développement Affectif et Social, est un programme précoce de prévention et de promotion de la santé mentale qui vise à favoriser le bien-être et le vivre-ensemble en développant les compétences psychosociales des enfants et des adolescent·e·s en milieu scolaire » dans le site Prodas - <https://www.prodas.fr/> - consulté le 28 décembre 2022 (cf. partie 2, 3. *Les programmes de développement des CPS* de ce dossier).

derniers. Participent-ils à leur éducation à la citoyenneté ? Se sentent-ils acteurs ? Perçoivent-ils une amélioration du climat scolaire ?

Nous nous demanderons donc dans le cadre de ce travail de recherche, comment les élèves perçoivent les méthodes de développement de compétences psychosociales proposées par l'équipe pédagogique de l'établissement en vue d'avoir des relations plus apaisées avec leurs camarades.

Pour y répondre, nous veillerons à définir dans un premier temps nos objets d'études : le climat scolaire, la violence entre élèves et les compétences psychosociales. Par la suite, nous présenterons le cadre théorique de notre travail de recherche avant d'explicitier la méthodologie d'enquête. Enfin, nous présenterons les résultats et notre analyse.

Partie 1 - Objets d'étude

1. Le climat scolaire

1.1. Définition du climat scolaire

Comme le rappelle Debarbieux et al., « Il n'existe pas de définition univoque et consensuelle » du climat scolaire qui englobe une multitude de dimensions (Debarbieux et al., 2012, p. 2). Plusieurs termes et concepts sont employés dans la littérature scientifique pour l'aborder, comme « l'environnement scolaire ; le contexte scolaire ; l'effet-établissement » (Baudoin, Galand, 2021). Cette notion subjective peut néanmoins se caractériser par le reflet du « jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle » (Debarbieux et al., 2012, p. 2). Le climat scolaire est donc propre à chaque établissement scolaire et peut ainsi se définir comme une « perception partagée » de la vie en son sein, par ses acteurs et usagers (Baudoin, Galand, 2021, p. 127). Cohen et ses collègues déterminent cinq éléments qui caractérisent le climat scolaire :

- les relations
- l'enseignement et l'apprentissage
- la sécurité
- l'environnement physique
- le sentiment d'appartenance (Cohen et al. cité par Debarbieux et al., 2012)

Baudoin et Galand rappellent que « certains auteurs [en plus des indicateurs cités précédemment] considèrent [...] la motivation ou encore le bien-être des élèves comme des indicateurs constitutifs du climat scolaire » (Baudoin, Galand, 2021, 128).

Selon les travaux de Gottfredson (1985, 2001), « la perception d'une faiblesse de la justice scolaire [que nous pouvons relier au climat ou au sentiment de sécurité] est un des facteurs explicatifs majeurs de la violence à l'école » (Gottfredson cité par Debarbieux et al., 2012). Pour mesurer le climat scolaire dans les établissements de l'enseignement agricole, une étude sur le climat scolaire, l'expérience scolaire et les victimations a été menée en 2015 par Debarbieux auprès de 62 établissements (Debarbieux, 2015). Cette étude a permis de révéler avec d'autres, un « lien très fort entre « climat scolaire », qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimation à l'école » (Debarbieux et al., 2012, p.1). Les nombreuses recherches sur le sujet nous montrent qu'« un climat scolaire positif est un facteur de résilience et de bien-être, et qu'il joue un rôle prépondérant dans la prévention de la violence » (Debarbieux et al., 2012, p. 8).

Pour favoriser ce climat scolaire positif, Debarbieux et al (2012) expliquent que de nombreuses études présentent l'importance d'une éducation civique basée sur l'apprentissage de la coopération, d'une communication non-violente et des compétences émotionnelles. De plus, le sentiment de justice scolaire induit par une cohérence des règles scolaires, l'exemplarité des adultes de l'établissement et une collaboration entre eux semble également jouer un rôle important (Debarbieux et al. 2012).

Ainsi, l'amélioration du climat scolaire dans les établissements est un enjeu majeur pour prévenir les phénomènes de violence entre élèves, favoriser leur bien-être et leur réussite scolaire.

1.2. Focus sur le climat de classe

À l'image du climat scolaire, le climat de classe s'applique au groupe classe qui correspond à l'ensemble des élèves constituant la classe, et à son environnement comprenant la salle de classe et ses espaces annexes, ainsi que les acteurs en lien avec cet espace, tels que les enseignants et les différents adultes de l'établissement. Baudoin et Galand rappellent que plusieurs études nous montrent que « les élèves rapporteraient davantage de bien-être dans les classes ou écoles au sein desquelles les élèves apprécient être ensemble et prennent soin les uns des autres » (Baudoin, Galand, 2021, p.127). Un climat de classe positif est essentiel pour permettre « aux élèves de prendre des risques, de faire confiance et de développer un fort sentiment de communauté » favorable aux apprentissages (Freiberg, Lamb, 2012, p. 42). Pour se faire, le développement des compétences sociales est un impératif (*Ibidem*).

2. La violence entre élèves

2.1. Définition et typologie de la violence

Définition de la violence

La notion de violence varie en fonction de l'époque et des sociétés qui la qualifie. Ainsi, notre perception de la violence scolaire est bien différente de celle de nos aïeux pour qui la punition par châtiment corporel à l'école était monnaie courante (Carra, Faggianelli, 2011) avant leur interdiction après la parution du décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. L'usage par des enseignants de la fessée, des coups de règle sur les doigts interdits dans les établissements scolaires depuis ce décret serait aujourd'hui perçu comme un acte de cruauté de la part de l'institution par les familles et la société, qui se verrait relayer l'information par télévision et

smartphone interposés. Cette évolution des formes et des manifestations de la violence traduit une évolution des mœurs dans la société mais également dans sa prise en compte par les individus en fonction de l'espace et de la temporalité.

Les formes que revêt la violence sont variées et nous pouvons en observer une première typologie à travers les trois définitions que nous propose le centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL)² :

- a. « *Force exercée par une personne ou un groupe de personnes pour soumettre, contraindre quelqu'un ou pour obtenir quelque chose* ».
- b. « *Intensité d'une conviction ; puissance, force d'un sentiment, d'une pulsion.* »
- c. « *Force excessive, brusque et impétueuse.* »

Ici, la violence englobe à la fois des moyens d'actions, des sentiments et émotions et un niveau d'intensité touchant à la fois des individus auteurs et/ou des individus victimes. La dernière proposition quant à elle peut également caractériser une force de la nature telle que la violence d'une catastrophe naturelle. Les contours de cette violence restent flous et difficiles à appréhender.

Si l'on s'arrête à une définition de la violence plus spécifique à l'Homme en tant qu'auteur et victime, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) en propose une intéressante reposant sur le préjudice et un principe d'intentionnalité (Carra, Faggianelli, 2011). Ainsi, elle est caractérisée comme « la menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal développement ou des privations » (Krug, et al., 2002, p. 5). En plus des moyens employés, cette définition présente des résultats psychiques et physiques découlant de cette violence. Ces différentes réponses proposées nous montrent que la violence est perçue subjectivement par les individus en fonction des sensibilités individuelles de chacun.

Carra ajoute que dans le cas de la violence scolaire, cette dernière peut se définir du point de vue de la victime ou de l'auteur : « dans le premier cas, un enfant peut ne pas être conscient d'avoir été victime d'un acte de violence ; inversement, un enfant peut ne pas qualifier de violente une attitude qu'il a pu avoir à l'encontre d'un de ses camarades » (Carra citée par Feyant, 2010). De par l'appréciation subjective de certaines formes de violences, il est donc difficile de les catégoriser.

² Site du CNRTL - <https://www.cnrtl.fr/definition/violence> - consulté le 08 avril 2022.

Typologie de la violence

Dresser une typologie de la violence est complexe et relève de choix politiques. Ces choix de catégorisation permettent de déterminer les outils d'enquêtes permettant la mesure de la violence et les réponses qui y seront apportées pour la prévenir (Carra, Faggianelli, 2011).

Dans son rapport sur la violence et le harcèlement scolaire, l'Unesco présente une typologie de la violence scolaire reposant sur les violences physiques, les violences psychologiques et sexuelles et le harcèlement, ayant pour auteurs et victimes les élèves, les enseignants et les autres personnels scolaires (UNESCO, 2017).

Marsollier (2019) relève quant à lui quatre formes de la violence scolaire entre élèves dans lesquelles les différents faits de violence peuvent se décliner de la manière suivante :

- **verbale** : insultes, menaces, discriminations, etc.
- **physique** : bousculades, intimidations, agressions, etc.
- **sexuelle** : viols, agressions sexuelles, etc.
- **cyberviolence** : insultes, sexting, rumeurs, divulgations d'informations, usurpations, intimidations, etc.

Il estime que le harcèlement scolaire peut découler de ces dernières.

2.2. Les causes de la violence

De l'âge de l'adolescence à un pesant besoin de reconnaissance

Comme le rappelle André, « le besoin de lien, d'appartenance et d'acceptation est sans doute l'un des plus fondamentaux chez l'être humain » (André, 2009, p. 218). L'âge de l'adolescence est une période charnière car il est aussi celui de l'autonomisation et de la socialisation. La socialisation peut être décrite comme le processus d'apprentissage des attitudes, des normes et des valeurs propres à un groupe, à travers lequel s'opère l'intégration sociale (Fischer, 2020). Son apprentissage nécessite des tâtonnements de la part de l'adolescent et des essais-erreurs qui participent à sa construction identitaire. À cela s'ajoute le processus de socialisation qui laisse poindre avec lui l'apparition du besoin de reconnaissance du jeune par son entourage, comprenant les pairs et les adultes, et la peur du rejet de l'autre (André, 2009). Cette peur l'amène à adopter des stratégies différentes en fonction des individus, basées sur l'interprétation de son environnement, qui créent des situations et des relations avec les autres. « Une situation est par essence dynamique, non linéaire, aléatoire. Elle échappe aux anticipations fermées, aux scénarios figés : elle est un

système vivant, évolutif, inscrit dans un contexte qui la dépasse et s'impose à elle, la surdétermine mais ne la prédestine pas » (Casanova, 2015, p. 6).

Hintermeyer (2008) indique que la violence est généralement pratiquée par les adolescents comme un moyen de s'affirmer et de se protéger. La justification principale de la violence par ces derniers est la réaction à une agression préalable. Elle peut être invoquée par la volonté de se défendre, soi et les siens, qu'il s'agisse de sa famille, de ses amis ou de sa communauté. Il n'est en effet pas rare d'entendre un élève justifier les coups donnés à un camarade parce que ce dernier l'avait insulté. Sirota (2009) soutient que les conduites violentes des enfants sont l'expression d'une défense ultime contre leur insécurité, contre la crainte de leur propre annihilation. Cette hypothèse lui permet de souligner l'importance des conditions d'environnement social, politique et culturel dans la formation de la psyché individuelle.

Dans le contexte d'interactions sociales entre individus, Fischer explique que « les interactions ne sont jamais entièrement rationnelles car les individus n'ont à leur disposition que des informations parcellaires et déformées » (Fischer, 2020, p. 71). Ainsi, ces réponses à la violence par la violence reposent à la fois sur la base de la subjectivité et de l'interprétation à chaud de la situation, et sur une émotion négative ressentie par l'individu qui riposte. Ces situations conflictuelles sont d'autant plus prégnantes dans les établissements scolaires. En effet, les élèves accueillis sont issus de milieux sociaux et de cultures familiales très hétérogènes. L'apprentissage de la socialisation et les interactions entre pairs sont alors plus complexes puisque « tous les échanges sociaux sont déterminés par le statut social des individus en présence, ainsi que la manière de le percevoir » (*Ibidem*). Une méconnaissance et/ou une interprétation des codes sociaux de l'autre peut alors être à l'origine de ces situations conflictuelles. À cela s'ajoutent les bouleversements d'une construction identitaire marquée par le passage de l'enfance à l'adolescence, puis à l'âge adulte. Hintermeyer précise que le seuil de tolérance de l'adolescent « est d'autant moins élevé qu'il veut éviter le renouvellement de la situation et que dans l'interaction se joue, à travers la capacité à faire prévaloir sa position, l'instauration ou la perpétuation d'une hiérarchie » (Hintermeyer, 2008, p. 147).

Toutefois, Tremblay démontre dans ses recherches en 1980 que l'intensité et la fréquence des conduites agressives ont tendance à diminuer avec l'avancée en âge grâce à l'apprentissage de nouveaux modes de communication (Tremblay cité par Bègue, 2021).

La violence en milieu scolaire

Selon Blaya (2016), la violence en milieu scolaire est un phénomène endogène qui est le résultat d'un processus de dégradation du climat scolaire et notamment de la qualité des relations entre les jeunes ou entre les jeunes et les adultes. Comme le soulèvent Carra et Faggianelli (2011) cette dégradation peut être liée à un cumul des facteurs individuels relevant de troubles de comportements antisociaux, à des inégalités socio-scolaires et enfin à un « effet-établissement ».

Romano (2016) indique que l'espace scolaire induit des réactions violentes pouvant être dues à plusieurs facteurs tels que des injonctions paradoxales des professionnels, l'allongement de la scolarité, un échec scolaire, une orientation scolaire imposée, la sélectivité de certaines filières, une déscolarisation, une affectation imposée. L'auteure explique que les élèves en difficultés sont particulièrement sujets aux phénomènes de violence. En effet, de par leur difficulté à répondre positivement aux attentes de l'institution, ils peuvent adopter une stratégie visant paradoxalement à se mettre en échec pour justifier leur défaut scolaire et ainsi s'invalidiser. Masson fait quant à elle référence à la stratégie d'auto-handicap qui amène l'élève à « créer en amont les conditions défavorables qui lui permettront de se justifier en cas d'échec » (Masson, 2019, p. 40). C'est également une façon pour ces élèves en souffrance de renvoyer les adultes de l'établissement scolaire à leurs propres insuffisances de ne pas avoir su les prendre en charge. Ils peuvent ainsi réagir en imposant leur propre définition des rapports de force en rentrant régulièrement en conflit avec d'autres élèves de l'établissement par exemple (Romano, 2016).

Les causes de la violence entre élèves sont donc variées et dépendent à la fois de facteurs externes liés au contexte social, familial et à l'état psychologique de l'élève, ainsi que de facteurs internes liés au contexte de l'établissement comme le rappelle Debarbieux (2015).

Partie 2 - Cadre théorique

1. La prévention de la violence en milieu scolaire

1.1. Les conséquences de la violence entre élèves

L'UNESCO rappelle que « tous les enfants et les adolescents sont exposés à la violence et au harcèlement à l'école, mais ceux qui sont vulnérables du fait de facteurs tels que la pauvreté, le statut social associé à l'origine ethnique, les différences linguistiques ou culturelles, la migration ou le déplacement, ou le handicap [...] risquent davantage d'en être les cibles ». L'apparence physique est aussi souvent un motif de harcèlement (UNESCO, 2017, p. 16).

Bègue (2021) indique que les associations d'élèves à conduites agressives au sein d'une même classe ont tendance à augmenter l'agressivité des autres élèves ce qui influe sur le climat de classe et plus globalement le climat scolaire. Ajoutons que les élèves subissant un sentiment d'exclusion à répétition sont plus enclins à la violence extrême. Ainsi, la violence entraîne la violence et produit du mal-être chez les jeunes. En effet, Janosz et al. expliquent que l'exposition à la violence scolaire ne s'arrête pas aux élèves « agresseurs ou victimes », elle touche également les élèves « témoins » de cette violence (Janosz et al., 2012, p. 93). Romano indique que « l'exposition à des actes ou à des climats réitérés de violence », qu'elle soit vécue par des élèves auteurs, victimes ou témoins, « est un facteur de perturbation à plus ou moins longue échéance du cours de la vie et constitue un facteur de risque pour de nombreuses pathologies en particulier pour les syndromes dépressifs » (Romano, 2016, p. 161). De plus, elle peut avoir une répercussion sur les résultats scolaires des élèves induite par des difficultés de concentration et d'apprentissage, des troubles anxieux scolaires et des conduites d'évitement telles que de l'absentéisme ou du décrochage (Romano, 2016).

Il est donc primordial de prévenir la violence entre élèves pour favoriser la réussite scolaire et l'épanouissement personnel de tous.

1.2. Les différentes formes de prévention

Pour prévenir la violence dans les établissements scolaires, un cadre réglementaire explicité dans le règlement intérieur précise les règles du vivre-ensemble qui doivent être appliquées par tous. Toutefois, comme l'atteste l'enquête de victimation réalisée par Debarbieux en 2015, ce dernier n'empêche pas la survenue d'incidents au sein des établissements. Au-delà du cadre, c'est la relation qu'entretiennent les adultes de

l'établissement entre eux et avec les élèves qui permet la cohérence et l'acquisition des codes par ces derniers (Debarbieux, 2018). Il semble donc que la relation pédagogique peut influencer sur les phénomènes de violence en milieu scolaire.

De Singly (2014) distingue deux conceptions de l'éducation qui incarnent deux conceptions des sociétés démocratiques. Un premier modèle vertical, basé sur une éducation autoritaire, parie sur l'éducabilité du jeune par l'hétéronomie en plaçant l'adulte comme le détenteur du savoir et de la raison. Ce modèle tend à employer la « prévention punitive » qui vise à appliquer aux élèves récalcitrants des punitions et sanctions pour les dissuader de passer à l'acte (Carra, 2012, p. 45). Elle est généralement couplée à une « prévention situationnelle » qui vise à employer des moyens humains et techniques de surveillance pour prévenir les risques de victimation (Carra, 2012, p. 46). Le second modèle, plus horizontal, est basé sur une « éducation démocratique » (De Singly, 2014). Il part du principe que l'enfant est doué de raison qui ne demande qu'à être développée. Ainsi, il préférera la responsabilisation des élèves pour prévenir les phénomènes de violences. Toutefois, ces deux modèles ne se valent pas.

Ainsi, le modèle répressif et coercitif ne semble pas résoudre les problèmes d'incivilités entre élèves (Debarbieux, 2018). En effet, comme le soulignent Carra et Faggianelli (2011), la réponse répressive ne peut être une solution viable. Ces auteurs présentent le rapport tendu des élèves aux personnels de la vie scolaire dans un établissement qualifié de répressif. Le lien est fait entre un sentiment d'injustice et d'iniquité vécu par les élèves dans ce contexte et l'augmentation des faits de violence physique comme moyen de régulation entre élèves pour y pallier. Une réponse répressive à la violence par la punition ou la sanction en l'absence de médiation ou d'explicitation semble donc dégrader le climat de sécurité de l'établissement et voit ainsi se multiplier les actes de violences entre pairs. Stahel ajoute que l'intervention des adultes tend à réduire la capacité des élèves à identifier et à gérer eux-mêmes les situations conflictuelles, « tout en rendant plus invisibles les violences aux yeux des adultes de l'école » (Stahel, 2021, p. 29). Romano confirme cette hypothèse en expliquant qu'« une logique sécuritaire pour gérer les difficultés relationnelles, voire les violences en milieu scolaire, ne saurait être suffisante pour permettre aux élèves d'aujourd'hui de devenir des citoyens de demain respectueux des uns et des autres » (Romano, 2016, p. 159). Enfin, l'application systématique de punition peut conforter la réputation de mauvais élèves cherchant à briller par le plus grand palmarès possible. Ainsi se trouvent les limites de la punition qui n'ont plus l'effet escompté sur les élèves qui ne redoutent plus d'en recevoir. Elles révèlent un manque de sens certain de l'élève et une motivation divergente de celle des adultes de l'établissement (Masson, 2019).

À l'inverse, il semble que les établissements où le sentiment d'appartenance des élèves et des adultes à la communauté éducative est élevé, moins les cas de victimation sont importants. De plus, l'adhésion des élèves aux normes scolaires est plus forte (Carra, Faggiannelli, 2011). Masson (2019) définit le sentiment d'appartenance dans les établissements scolaires comme le « sentiment d'être relié à la communauté scolaire, avec un adulte au moins pour les élèves » mais aussi comme l'engagement et l'enthousiasme des professeurs et des élèves (Masson, 2019, p. 147). Ce sentiment est déterminant et figure comme l'un des piliers pour instaurer un climat scolaire serein dans l'établissement. Pour le favoriser, la bienveillance des adultes vis-à-vis des élèves et leur engagement dans leurs missions d'éducation et d'enseignement semblent être des impondérables. Galand et al. ajoutent que « La prévention de la violence à l'école ne repose pas seulement sur des « qualités » individuelles [...] mais aussi sur des modes de fonctionnements collectifs offrant un cadre à la fois soutenant et structurant » (Galand, Carra, Verhoeven, 2012, p.22). Les programmes probants de développement des compétences psychosociales (CPS) mis en œuvre par les équipes éducatives et pédagogiques semblent présenter des atouts pour prévenir les phénomènes de violence.

2. Les compétences psychosociales

2.1. Définition

Santé publique France (2022), dans son dossier thématique sur les compétences psychosociales (CPS), présente les CPS comme « un ensemble de compétences sociales, émotionnelles et cognitives qui ont pour objectifs d'améliorer les relations à soi et aux autres ». C'est au début des années 90 que « la notion de Compétences Psychosociales a été explicitée par Organisation Mondiale de la Santé (OMS) [...] dans un document qui soulignait l'importance de promouvoir cette capacité afin de favoriser la santé globale positive (physique, psychique et sociale) (OMS, 1997) » (OMS citée par Lamboy, Shankland, Williamson, 2021, p. 19). Plusieurs classifications existent, toutefois, l'OMS en affinant le périmètre de ces CPS les regroupe en trois catégories (Lamboy, Shankland, Williamson, 2021) :

- les **compétences cognitives** qui correspondent à :
 - « la capacité à avoir conscience de soi (qui regroupe de multiples aptitudes comme connaître ses forces et ses faiblesses, s'autoévaluer positivement...) ;
 - la maîtrise de soi (atteindre ses buts, savoir planifier...) ;

- la capacité à prendre des décisions constructives. » (Santé publique France, 2022)
- les **compétences sociales** qui correspondent à :
 - « la capacité à communiquer de façon constructive ;
 - la capacité à développer des relations (entrer en relation, savoir coopérer ou s'entraider...) ;
 - la capacité à résoudre des difficultés (savoir et oser demander de l'aide, s'affirmer, résoudre des conflits en trouvant des solutions positives pour soi et les autres...). » (*Ibidem*)
- les **compétences émotionnelles** qui correspondent à :
 - « la capacité à comprendre et identifier ses émotions et son stress ;
 - la capacité à réguler ses émotions (afin de ne pas être submergé et de répondre à ses besoins psychologiques) ;
 - la capacité à gérer son stress. » (*Ibidem*)

Ces compétences individuelles sont aussi appelées « habiletés ou aptitudes psychosociales (*life skills* ou *social emotional* competences en anglais) » (Lamboy, Shankland, Williamson, 2021, p. 19). Le développement des compétences psychosociales telles que l'écoute, l'empathie et la tolérance est un bon moyen de prévenir la violence entre les élèves. La communication non-violente (Rosenberg, 1999) permet aux individus de communiquer avec les autres sans violence tout en exprimant son ressenti, ce qui garantit des échanges cordiaux.

2.2. Enjeux des CPS

Lamboy, Shankland et Williamson (2021) indiquent que « les données de recherche accumulées au cours des 50 dernières années nous montrent qu'un grand nombre de problèmes sociaux, éducatifs et de santé sont déterminés par un certain nombre de comportements défavorables et un manque de comportements favorables et que ces derniers sont eux-mêmes déterminés par diverses compétences et aptitudes considérées comme de véritables « médiateurs de comportements visés » (Mangrulkar et al., 2001) » (Lamboy, Shankland, Williamson, 2021, p. 25). Les compétences psychosociales tiennent ici une place centrale parmi les compétences entraînant ces comportements (*Ibidem*). Fortin précise que les CPS sont « essentielles pour prévenir le sentiment d'impuissance et d'inefficacité conduisant au découragement, à l'inaction et à la dépression, pour faciliter le sentiment d'appartenance à un groupe social et plus généralement l'intégration dans la

société, pour dépasser la peur de l'inconnu, du différent, du racisme et de la xénophobie, pour éviter le repli sur soi et le refus de prise de risque, pour, au contraire, bâtir un monde d'échanges et de partage » (Fortin cité par Masson, 2019, p. 103), autant de compétences nécessaires à la formation du citoyen. Ainsi, les CPS agissent comme des déterminants majeurs du bien-être et de la santé mentale, des conduites à risques et de la réussite éducative et professionnelle des jeunes (Santé publique France, 2022). Masson (2019) rappelle que l'intelligence émotionnelle caractérisée par la reconnaissance et la gestion des émotions impacte un grand nombre de caractéristiques scolaires au-delà de l'épanouissement personnel qu'il procure. Visioli ajoute que « Les travaux les plus récents soulignent [...] à quel point le rapport au savoir est aussi (voire surtout) affaire d'émotions. Les difficultés d'apprentissage ne reposent pas uniquement sur des problématiques de compréhension, mais aussi sur des résistances affectives. » (Visioli, 2022, p. 18). Ainsi, les élèves présentant un fort développement de cette intelligence ont de meilleures relations sociales, sont perçus de manière plus positive, ont une meilleure réussite scolaire et un meilleur bien-être psychologique. Enfin, le développement de ces dernières est important à un âge où les jeunes ressentent d'autant plus le poids du regard de leurs pairs accentué par l'usage des réseaux sociaux (Romano, 2016).

Toutefois, pour que les élèves acquièrent et s'imprègnent de ces méthodes de gestion des émotions et de communication non-violente, il est important que les acteurs de l'éducation au sein des établissements investissent ce champ et l'appliquent à leur propres pratiques professionnelles. En effet, plusieurs études montrent que « les propres CPS des parents et des adultes en position d'éducation jouent un rôle capital dans le développement des CPS de l'enfant » et du jeune (Lamboy, Shankland et Williamson, 2021). De plus, Masson (2019) indique que la bienveillance et l'empathie des adultes des établissements est un facteur de motivation pour les élèves et d'apprentissage des compétences sociales pour ces derniers, leur permettant de mieux gérer leurs relations aux autres. Ainsi, les principes de la discipline positive inspirés des travaux d'Adler reposant sur un cadre bienveillant ont prouvé un renforcement du sentiment d'appartenance des élèves et favorise ainsi les apprentissages (Adler cité par Martin, Sabaté, 2018).

3. Les programmes de développement des CPS

Il est difficile de mesurer l'amélioration des CPS (Encinar, Tessier, Shankland, 2017). Néanmoins, et ce grâce à des indicateurs de réussite définis, les interventions visant à développer les compétences psychosociales pour prévenir les comportements violents ont prouvé leur efficacité à de nombreuses reprises (Lamboy, Guillemont, 2014). Plusieurs programmes CPS se sont développés depuis les années 1970 (Lamboy, Shankland,

Williamson, 2021). Ces programmes basés sur des « données probantes », c'est à dire prouvés scientifiquement par des protocoles d'évaluations, se présentent généralement sous la forme d' « ateliers expérientiels psycho-éducatifs en groupe qui permettent aux participants d'explorer et de renforcer les propres compétences sociales, cognitives et émotionnelles » (Lamboy, Shankland, Williamson, 2021, p. 29). On les présente également comme des programmes dits validés (*Ibidem*).

Selon Lamboy, Shankland et Williamson (2021), il existe trois modalités d'intervention CPS en lien avec les données probantes :

- ***L'implantation d'un programme CPS validé « clé en main »*** qui nécessite une formation de l'intervenant au format et au contenu du programme pour appliquer les modalités définies par le concepteur.
 - *Exemples de programmes : ProDAS, Unplugged*³ (Santé publique France, 2022)
- ***La construction de sa propre intervention CPS selon le paradigme des données probantes*** élaborée par l'intervenant en s'appuyant sur les différentes sources de connaissances scientifiques et expérientielles. Il est nécessaire d'utiliser des supports des programmes CPS validés et de se former à certains programmes CPS pour l'élaborer et l'adapter à son contexte d'intervention.
- ***L'utilisation des connaissances scientifiques pour éclairer sa pratique professionnelle.***

« Seules les deux premières approches peuvent être considérées comme des interventions CPS fondées sur les données probantes » (Lamboy, Shankland, Williamson, 2021, 30).

³ Le rapport de Santé publique France, publié le 18 octobre 2022 sur [Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques](#) recense plusieurs des programmes CPS validés « clé en main » dont le ProDAS et le programme Unplugged font partie.

Partie 3 - Problématique et hypothèses

De nombreux auteurs se sont intéressés à la question de la violence entre les élèves, ainsi que sur les conséquences que ces différentes formes peuvent avoir sur le climat scolaire et plus largement sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Les moyens pour la prévenir ont été abondamment étudiés et plusieurs études présentent les aspects bénéfiques à mettre en œuvre des programmes de développement des compétences psychosociales au sein des écoles (Lamboy, Shankland, Williamson, 2021). Toutefois, peu s'intéressent au vécu des élèves et à leur façon de percevoir ces dispositifs.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous chercherons à comprendre : **En quoi la mise en œuvre d'un dispositif de développement des compétences psychosociales est-elle susceptible d'impacter le climat de classe à travers ce qu'en perçoivent les élèves ?**

Afin de mieux appréhender ce qui se joue lors de la mise en place d'un dispositif de développement psychosocial pour les élèves d'une classe en lycée agricole, nous proposons la réalisation d'une étude exploratoire que nous présentons dans la partie suivante de ce travail de recherche.

Au lancement de ce travail de recherche, nous avons deux hypothèses :

- 1) Les élèves d'une même classe n'ont pas un vécu partagé du climat de classe.
- 2) Le développement des compétences psychosociales des élèves participe à l'amélioration du climat de classe.

Partie 4 - Méthodologie et présentation du terrain

1. Contextualisation du travail de recherche

1.1. Contexte de la recherche

Ce travail de recherche s'est déroulé dans un lycée agricole public français situé dans une commune de près de 5000 habitants, en périphérie d'une ville de 140000 habitants. La classe concernée dans le cadre de cette étude est une classe de seconde professionnelle de la filière « production animale » qui comprend vingt-deux élèves. Elle est composée de seize garçons et six filles vivant tous dans des petites villes et villages situés en zone rurale. Les professions des parents traduisent d'origines sociales modestes, représentatives du territoire qui comprend une faible densité de population et une activité économique peu élevée. Pour un tiers d'entre eux, les parents sont agriculteurs/exploitants. Les élèves vivent leur première année dans l'établissement et ne se connaissent pas à leur arrivée pour une grande partie d'entre eux. La majorité des élèves est arrivée dans cette filière par choix dans le cadre de leur projet d'orientation.

Toutefois, il s'avère que le climat de la classe est « dégradé » selon le témoignage d'une des enseignantes, coordinatrice de la filière, que nous nommerons ici Mme. X. Plusieurs situations conflictuelles induites par des insultes et des moqueries entre élèves sont observées, et plusieurs élèves traduisent d'un mal-être au sein de la classe d'après cette même enseignante. Nous proposons en milieu de semestre, au début du mois de décembre, la mise en œuvre d'une séquence pédagogique sur l'empathie - que nous nommerons ici « dispositif » - pour favoriser le développement des compétences psychosociales et ainsi remédier à ces problématiques. Le dictionnaire Larousse définit le dispositif comme un « ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise ». Nous recherchons, dans le cadre de ce travail de recherche, à connaître la perception des élèves de ce dispositif au regard de l'évolution du climat de classe.

1.2. La recherche exploratoire par le dispositif

Le dispositif tend à évoluer en fonction des besoins traduits par les élèves au fur et à mesure des séances, il n'est pas clairement défini en amont du projet de recherche. Cette étude revêt donc un caractère exploratoire. Le dispositif est mis en œuvre et réalisé avec Mme. X qui a connaissance des élèves. Nous nous inscrivons dans ce projet de recherche auprès des élèves sous deux statuts différents : celui de conseillère principale d'éducation

(CPE) dans le cadre de la réalisation du dispositif, et celui de chercheuse dans le cadre du recueil des données. Les séances du dispositif sont dispensées autour de la thématique des émotions et des besoins et visent à favoriser la participation des élèves. Masson (2019) indique que pour éveiller et favoriser l'intérêt individuel des élèves, il est important que ces derniers soient actifs dans les apprentissages. Les séances se basent sur des outils et des activités présentées dans des programmes « clé en main » à destination des jeunes publics, fondés sur des données scientifiques probantes (Lamboy, Shankland, Williamson, 2021).

1.3. Les élèves interrogés

En l'absence de données concernant les perceptions des élèves de leur classe, nous nous rapprochons de Mme. X qui nous a interpellés sur la dégradation du climat de classe pour déterminer les élèves à interroger. Afin d'avoir une forme de représentativité de la classe pour obtenir des résultats qui peuvent refléter le climat de la classe, nous nous appuyons sur Mme. X pour nous fournir une liste d'élèves correspondant à un échantillon de six élèves aux profils variés. Les profils sont choisis au regard des représentations de l'enseignante sur la façon dont l'élève perçoit la classe positivement ou négativement, mais aussi sur la relation que l'élève entretient avec les enseignants dans le cadre du groupe-classe. Concernant ce dernier point, l'enseignante s'appuie sur les retours de ses collègues et sur sa propre représentation des élèves. Pour ne pas biaiser les résultats quant à notre interprétation des réponses fournies par les élèves, nous ne demandons pas d'informations complémentaires à l'enseignante.

2. Présentation du dispositif

Le dispositif proposé dans le cadre de cette étude que nous intitulons « Semer la bienveillance », est dans un premier temps pensé et mis en œuvre par Mme. X et nous-même. Les séances se veulent tout d'abord évolutives en fonction des réactions et des représentations exprimées par les élèves. Malheureusement, Mme. X est arrêtée la semaine de la mise en œuvre du dispositif et le sera jusqu'à l'heure du deuxième entretien prévu dans le cadre de ce travail de recherche (cf. 3. Recueil de données : entretiens semi-directifs). Au regard de ce contretemps et du temps restant à notre disposition pour la réalisation de notre dispositif qui se déroule sur une année scolaire et qui s'inscrit dans un calendrier pédagogique déjà lourdement fourni pour la classe, nous faisons le choix de la réalisation d'une séquence pédagogique de trois séances. Ces séances s'étalent sur trois semaines avec une séance par semaine pour favoriser la mobilisation et l'implication dans le temps des élèves. Cette séquence intervient deux mois après le premier entretien semi-directif visant à recueillir les perceptions du climat de classe par les élèves. Elles

seront réalisées avec la participation de l'infirmière de l'établissement et du professeur principal de la classe.

La majorité des activités proposées dans le cadre de ce dispositif s'appuient sur l'ouvrage de Zanna, Apprendre à vivre ensemble en classe (2015) qui présente des exercices validés scientifiquement, visant au développement de l'empathie des élèves.

2.1. Les compétences psychosociales visées

Le dispositif repose sur le développement de compétences sociales, également appelées « interpersonnelles ou de communication. Elles regroupent les compétences de communication verbale et non verbale – écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des remontées d'information et des réactions » (Masson, 2019, p. 104). La compétence sociale principalement visée est le développement de l'empathie qui peut se définir comme « la capacité d'écouter et de comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et d'exprimer cette compréhension » (Masson, 2019, p. 106). Néanmoins, cette compétence ne peut être travaillée qu'à la condition que les élèves soient en mesure d'identifier leurs propres besoins et plus globalement les besoins fondamentaux des individus.

2.2. La séquence pédagogique : « Semer la bienveillance »

Nous proposons de prendre connaissance du dispositif au travers de la grille de présentation ci-dessous. Les activités relatives à l'ouvrage de Zanna (2015) référencées à partir d'une « * » dans le tableau sont présentées en annexe 1 :

Dispositif « Semer la bienveillance »
Présentation : Afin de favoriser le climat de la classe de 2nde pro « production animale », des activités visant à développer l'empathie sont proposées dans le cadre de séances spécifiques proposant notamment des activités présentées dans l'ouvrage <u>Apprendre à vivre ensemble en classe - Des jeux pour éduquer à l'empathie</u> (2015) du sociologue Omar Zanna. Nombre de séances : 3 Finalité : Améliorer le climat de classe But : Développer l'empathie des élèves en vue de favoriser un climat de classe serein. Objectifs généraux : - Instaurer un climat de confiance au sein du groupe classe, - Favoriser l'expression des émotions et des besoins des élèves, - Reconnaître les émotions et les besoins d'autrui. Indicateurs de réussite : - Participation active des élèves, - Qualité des échanges, - Utilisation du champ lexical des émotions par les élèves.

Séance 1	
Présentation	Déroulé
Nombre d'heures : 1 h Objectifs généraux : - Introduire et présenter le dispositif à la classe, - Présenter et/ou rappeler les émotions et les besoins de base spécifiques à l'Homme. - Mettre des outils de compréhension des émotions et des besoins à disposition des élèves. Objectifs opérationnels : - Être à l'écoute de ses sensations et émotions, - Être capable de reconnaître et d'exprimer ses émotions et ses besoins à l'écrit, - Prendre conscience que chacun a des émotions et des besoins. Rythmes : actif, calme.	- « Relax Max »* <i>Durée : 5 min</i> <i>Matériel : musique de relaxation</i> - Présentation du dispositif et des objectifs de la séance. <i>Durée : 10 min</i> <i>Matériel : /</i> - Ton émotion, ton besoin du moment : Distribution d'une liste présentant les différentes émotions, et d'une liste présentant les différents besoins spécifiques à l'Homme. Les élèves prennent le temps de consulter ces listes avant de se positionner sur l'émotion et le besoin ressenti au moment de la séance. Ils sont ensuite invités à exprimer sur des post-its de couleur l'émotion et le besoin ciblé. <i>Durée : 15 min</i> <i>Matériel : Listes des émotions (x nombre d'élèves), liste des besoins (x nombre d'élèves), post-its colorés</i> - L'arbre d'Ostende (cf. Annexe 2) : À partir de l'outil de l'arbre d'Ostende, les élèves se positionnent sur l'arbre pour déterminer leur état d'esprit du moment. <i>Durée : 10 min</i> <i>Matériel : fiches arbre d'Ostende (x nombre d'élèves)</i> - Temps d'échanges : Les élèves sont invités à s'exprimer sur leur ressenti. <i>Durée : 15 min</i> <i>Matériel : /</i> - Bilan, conclusion : Retour sur ce qui a été abordé durant la séance et rappel de ce qui sera abordé au cours des prochaines séances. <i>Durée : 5 min</i> <i>Matériel : /</i>
Séance 2	
Présentation	Déroulé
Nombre d'heures : 2 h Objectifs généraux : - Favoriser un climat de confiance entre les élèves de la classe, - Favoriser l'expression et l'écoute du ressenti de chacun. Objectifs opérationnels : - Être capable d'exprimer son ressenti face à la classe, - Être à l'écoute du ressenti de chacun, - Prendre conscience des	- Présentation de la séance : Rappel du dispositif et présentation des objectifs de la séance. <i>Durée : 5 min</i> <i>Matériel : /</i> - « Relax Max »* <i>Durée : 5 min</i> <i>Matériel : musique de relaxation</i> - « L'habit de protection »* <i>Durée : 10 min</i> <i>Matériel : /</i> - « La rencontre »* <i>Durée : 10 min</i> <i>Matériel : /</i> - « Le jeu des mousquetaires »*

émotions et du ressenti de chacun Rythmes : actif, dynamique	<i>Durée : 15 min</i> <i>Matériel : /</i> - Écris une situation : Les élèves sont invités à écrire sur une feuille, individuellement et de façon anonyme, une situation impliquant deux ou plusieurs élèves qui les a questionné, surpris, choqué, en tant que témoins ou acteurs de cette situation. La situation peut également être imaginée si les élèves n'ont pas d'exemple en tête. Aucun nom ne doit apparaître dans les situations. <i>Durée : 10 min</i> <i>Matériel : Feuilles et stylos</i> - « Théâtre forum »* <i>Durée : 35 min</i> <i>Matériel : /</i> - Temps d'échanges : Les élèves sont invités à s'exprimer sur leur ressenti. <i>Durée : 15 min</i> <i>Matériel : /</i> - Bilan, conclusion : Retour sur ce qui a été abordé durant la séance et rappel de ce qui sera abordé au cours des prochaines séances. <i>Durée : 5 min</i> <i>Matériel : /</i>
Séance 3	
Présentation	Déroulé
Nombre d'heures : 2 h Objectifs généraux : - Favoriser un climat de confiance entre les élèves de la classe, - Favoriser l'expression et l'écoute du ressenti de chacun. Objectifs opérationnels : - Être capable d'exprimer son ressenti face à la classe, - Être à l'écoute du ressenti de chacun, - Prendre conscience des émotions et du ressenti de chacun Rythmes : actif, dynamique	- Présentation de la séance : Rappel de la séance précédente, présentation des objectifs de la séance. <i>Durée : 5 min</i> <i>Matériel : /</i> - « Relax Max » <i>Durée : 5 min</i> <i>Matériel : musique de relaxation</i> - « L'habit de protection » <i>Durée : 5 min</i> <i>Matériel : /</i> - « Théâtre forum » <i>Durée : 1h15 min</i> <i>Matériel : /</i> - Temps d'échanges : Les élèves sont invités à s'exprimer sur leur ressenti. <i>Durée : 25 min</i> <i>Matériel : /</i> - Bilan, conclusion : Retour sur ce qui a été abordé durant la séance et rappel de ce qui sera abordé au cours des prochaines séances. <i>Durée : 5 min</i> <i>Matériel : /</i>

3. Recueil des données : les entretiens semi-directifs

Afin de recueillir la perception de ce dispositif par les élèves, nous faisons le choix d'une enquête qualitative à partir d'entretiens en face à face. Aubin-Auger et al. indiquent que la recherche qualitative « consiste le plus souvent à recueillir des données verbales [...] permettant une démarche interprétative » (Aubin-Auger et al., 2008, p. 143). Ces données verbales, qui sont complétées par des signaux non-verbaux tels que des expressions du visage, des silences, des intonations, sont nommées par la plupart des sociologues des « matériaux » (Barbot, 2017 ; Pollak, 1992). C'est une méthode qui permet d' « explorer les émotions, les sentiments [...] ainsi que [les] comportements et [les] expériences personnelles » des enquêtés, ce qui contribue « à une meilleure compréhension du fonctionnement des sujets et des interactions entre eux » (Aubin-Auger et al., 2008, p. 143).

3.1. Méthodologie des entretiens

Afin d'évaluer la perception du climat de classe par les élèves et leur vécu du dispositif de développement des compétences psychosociales mis en place dans leur classe, nous menons des entretiens auprès d'élèves de la classe étudiée. Nous faisons le choix des entretiens semi-directifs. Ces entretiens sont dirigés à partir de grilles d'entretien qui comprennent un ensemble de questions à partir de thématiques définies par rapport à nos hypothèses de recherche. Nous menons ces entretiens en deux temps.

Tout d'abord, nous interrogeons les élèves choisis pour l'enquête en amont du projet. En effet, ce travail de recherche part de la représentation d'une enseignante du climat de classe qu'elle présente comme « dégradé » de par ses observations et le témoignage recueilli de quelques élèves de la classe. Cette représentation du climat de classe est-elle partagée par les élèves ? Identifient-ils des situations conflictuelles entre camarades de classe ? Ce premier entretien s'attachera à répondre à ces interrogations en mesurant, chez les élèves, leur perception de la classe, de son climat, des relations inter-élèves. En outre, l'entretien questionnera chaque élève sur son ressenti personnel.

Le temps alloué pour la réalisation de ce travail de recherche ne nous permettant pas d'interroger les élèves à l'issue de la réalisation de l'ensemble du dispositif, nous les interrogeons dans le courant de l'année après la réalisation de plusieurs séances. Ce deuxième temps nous permet néanmoins d'émettre des hypothèses sur le rôle que peut jouer le dispositif en vue d'améliorer le climat de classe en prévenant notamment la violence entre élèves. Il sera intéressant de mettre en exergue le rôle que joue le dispositif sur l'évolution des relations qu'ils entretiennent avec leurs camarades.

Les entretiens en face à face, au-delà de la récolte brute d'informations données par les élèves enquêtés, nécessitent quelques précautions pour permettre aux individus de nous livrer leur « propre vérité » (Rogers cité par Barbot, 2017). Rogers explique dans son article « The non-directive method as a technique for social research » publié dans l'*American Journal of Sociology* en 1945 que la posture de l'enquêteur joue un rôle majeur pour libérer la parole de l'enquêté qui est contraint dans la rencontre. Le consentement de l'élève à participer à l'entretien en amont et l'explicitation de l'objet d'étude est donc primordial pour favoriser la libération de la parole. Pour y parvenir, plusieurs « stratégies d'intéressement » peuvent être mises en place (*ibidem*).

Obtenir l'adhésion des élèves enquêtés en amont de l'entretien

Nous convoquons les élèves ciblés dans le cadre de l'enquête en amont des entretiens pour leur présenter l'étude à laquelle ils sont invités à participer. Dans un souci de praticité lié au contexte scolaire, les élèves désignés pour ces entretiens ont été convoqués au même moment sur un temps scolaire. Ce temps de présentation collective nous permet de fournir les mêmes informations aux enquêtés et peut nourrir la réflexion de chacun à partir des questions posées par les autres élèves à l'issue de la présentation :

« Je vous ai convoqué non pas en qualité de CPE, mais en tant qu'étudiante chercheuse. Je suis actuellement en train de mener une étude sur le vécu des élèves et sur la façon dont les élèves perçoivent les relations au sein de leur classe. »

Ce premier temps de rencontre nous permet de rassurer les élèves en nous présentant sous un statut différent « étudiante chercheuse », éloigné de nos fonctions et se rapprochant de leur statut. De plus, nous ajustons l'énoncé de l'objet d'étude pour ne pas induire un « discours réactif » et pour rendre le sujet compréhensible (Barbot, 2017, p. 120).

« Dans le cadre de cette étude, je souhaite mener une enquête **auprès de votre classe** parce que nous prévoyons de mener avec Mme. X des séances sur le vivre-ensemble avec vous. Nous vous présenterons ce projet à la fin de la semaine. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi au sein de la classe avec Mme. X un **échantillon mixte de 6 élèves pour mener cette enquête, soit 3 filles et 3 garçons dont vous faites partie**. Cette enquête consiste en des entretiens individuels lors desquels je vous poserai des questions pour connaître votre vision, votre ressenti sur la vie au sein de la classe avant le début des séances. Dans un second temps, un deuxième entretien sera réalisé à la fin de ce projet avec chacun d'entre vous afin de voir si votre vision et votre ressenti de la classe a évolué. Ces entretiens se dérouleront sur vos temps de cours. »

Pour prévenir toute incompréhension de leur part, nous veillons à expliciter les raisons de leur présence ici et le déroulé de l'enquête. Nous anticipons également les potentiels questionnements tels que le « pourquoi moi ? » (*ibidem*).

« Tout ce qui sera dit dans le cadre de cet entretien sera **anonymisé** et ne servira qu'à cette étude. **Rien de ce que vous direz ne sera répété** au sein de la vie scolaire. Je prévois de mener des entretiens avec vous demain dans la journée **si j'ai votre accord**. »

Les conditions de l'entretien leur sont présentées en vue de les rassurer et de créer un climat de confiance. Nous faisons le choix de réaliser les entretiens sur le temps scolaire afin de ne pas les rendre contraignants pour les élèves en empiétant sur leur temps personnel. Ainsi, les enseignants de la classe ont été informés en amont de la démarche et du travail de recherche.

Nous exprimons également aux élèves la condition d'accord préalable, les informant que leur participation n'est pas une injonction de notre part.

« Avez-vous des questions ? Seriez-vous d'accord pour participer à cette enquête ? »

Enfin, nous leur laissons l'opportunité de poser des questions sur l'enquête s'ils en ressentent le besoin.

Aucune question n'est posée et les six élèves acceptent de participer aux entretiens. Nous nous fions ici à leur langage corporel pour déterminer laquelle des deux hypothèses est la plus plausible. Au regard des sourires présentés par les élèves à l'issue du temps

d'information, nous en déduisons l'adhésion des élèves à leur participation. De plus, deux d'entre eux se présentent à nous le lendemain matin à la première heure pour manifester leur motivation à participer aux entretiens le jour même. Il nous faudra toutefois rappeler l'objet de cette étude et les conditions avant chaque entretien individuel pour nous assurer de leur compréhension et donner l'opportunité à chacun de s'exprimer à ce sujet.

À l'heure de l'entretien : déroulé et outils

Le cadre de l'entretien est important et influence la relation qui s'établit entre l'enquêté et l'enquêteur. En effet, Barbot (2017) rappelle que le lieu et le temps de l'entretien peuvent avoir un impact sur la quantité des propos recueillis, les thèmes abordés et la structure du discours. Ainsi, nous opérons une réflexion sur le moment et le lieu le plus propice à la libération de la parole, tout en veillant à avoir un moindre impact sur l'organisation des cours des élèves. Les premiers entretiens étant réalisés au mois de décembre, nous faisons le choix de les mener à l'intérieur. Une petite pièce située à l'étage de leur salle de cours, aménagée d'une table ronde et de chaises matelassées, nous semble la plus adaptée pour permettre à la fois la fluidité entre les entretiens, le retour en cours des élèves et un cadre confortable. Les élèves sont convoqués individuellement durant une heure de cours.

Une fois installés, nous rappelons à chaque élève l'objet et le déroulé de l'entretien :

« Comme je te l'ai expliqué hier, je vais te poser plusieurs questions pour en savoir davantage sur ta façon de vivre et de percevoir ta vie d'élève au sein de l'établissement et plus particulièrement au sein de ta classe. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui m'intéresse, c'est vraiment ce que tu penses, ce que tu ressens, sens-toi libre de t'exprimer comme tu le souhaites. Est-ce que tu as des questions ? »

Afin de recueillir au mieux la parole des élèves interrogés, nous enregistrons les entretiens à l'aide d'un dictaphone. Toutefois, la présence d'un matériel d'enregistrement peut être un frein pour l'enquêté qui peut s'inquiéter de l'usage fait de cet enregistrement. Nous rassurons donc systématiquement les élèves quant au rôle de cet outil qui agit ici en temps qu'« aide mémoire » (Barbot, 2017, p. 131). Nous leur rappelons les garanties d'anonymat de nos échanges et demandons leur autorisation pour les enregistrer. Tous les élèves acceptent de se prêter à l'exercice.

Les entretiens s'appuient sur des grilles d'entretiens spécifiques aux deux temps prévus (cf. Annexes 3 et 5). Ces grilles contiennent des questions en fonction des

thématiques que nous souhaitons aborder pour répondre à notre problématique. Des questions de relance sont proposées en fonction des réponses données par l'élève. En effet, bien que cet outil apporte un cadre général à l'entretien, nous nous laissons la liberté de poser des questions supplémentaires au regard des réponses apportées par les élèves pour approfondir un point amené par l'élève sur ses relations avec les autres élèves de la classe, son ressenti et sa perception de la classe en amont et pendant le dispositif. Les entretiens prennent fin une fois que les élèves n'ont plus d'éléments à nous fournir.

4. Le traitement des données : L'analyse thématique

L'ensemble des entretiens enregistrés vocalement sont retranscrits à l'écrit. Pour analyser les matériaux et en faire émerger la perception des élèves du climat de classe et le ressenti du dispositif, nous traitons les transcriptions à partir d'une analyse thématique. Cette méthode courante dans le cadre du travail d'analyse qualitative, consiste en l'extraction de données qui nous permettent de définir des thèmes, récurrents ou non, nous permettant de répondre à notre problématique (Paillé, Mucchielli, 2021).

Afin de garantir l'anonymat des élèves ayant participé à cette étude, les élèves ont été renommés à partir de l'outil développé par le sociologue Coulmont de la manière suivante : Anne, Jules, Justine, Marine, Pierre, Thibault.

Partie 5 : Présentation des résultats et analyse

1. Résultats et analyses

1.1. Observations du déroulé du dispositif

Au cours du dispositif (cf. Partie 4 - 2. Présentation du dispositif, p. 20), les attitudes et expressions des élèves nous renseignent quant à leur vécu. Ainsi, plusieurs observations ont été faites au cours des différentes activités proposées (cf. Annexe 1).

Plusieurs d'entre elles comme l'activité « Relax Max », « l'habit de protection » et « la rencontre » (cf. Annexe 1) ont suscité de nombreux rires pour plusieurs élèves de la classe. Zanna explique que le rire peut traduire d'une « difficulté à être à l'écoute de soi » (Zanna, 2015, p. 51). Cette difficulté peut être induite par un sentiment d'insécurité vis-à-vis du regard de leurs pairs. Les rires ont été moins importants lors de la dernière séance.

Dans le cadre de l'activité de la rencontre, de nombreux regards d'élèves sont fuyants malgré la consigne et de nombreux rires viennent le ponctuer. Zanna explique que cette activité peut provoquer « un sentiment d'effraction psychique lié au regard d'autrui [qui est] susceptible d'être vécu comme une menace » (Zanna, 2015, p. 111). Cette impression de menace rend inconfortable le regard d'autrui. L'« entretien d'explicitation » (cf. Annexe 1) à la suite du premier tour, fera émerger le terme de « malaisant » pour qualifier l'activité de la part d'un élève. Ce premier retour d'expérience et l'expression des émotions de chacun permettent de reprendre l'exercice de façon plus sereine. Les regards sont alors moins fuyants et les rires moins présents.

Nos observations lors du « jeu des mousquetaires » reflètent des dynamiques très différentes d'un groupe à l'autre au cours de cette activité. L'entretien d'explicitation éclaire sur le vécu des élèves qui expriment parfois un sentiment d'abandon de la part du joker ou encore la sensation d'avoir été considéré par leurs pairs.

Enfin, dans le cadre du « théâtre forum », l'ensemble des élèves présents lors de la séance 3 acceptent de jouer une saynète devant le groupe classe malgré la réticence de nombreux élèves exprimée à l'oral lors de la séance 2. Nous faisons l'hypothèse que cette participation traduit une confiance envers leurs camarades de classe.

1.2. Perception du climat de classe par les élèves

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les élèves en amont du dispositif afin de recueillir la perception des élèves du climat de classe. À l'issue des entretiens avec les élèves, nous avons procédé au traitement des matériaux de deux manières. Dans un

premier temps, nous avons catégorisé par thème les verbatims des enquêtés avant de les analyser. Puis, nous avons synthétisé dans un tableau récapitulatif, la perception du vécu au sein de la classe des élèves interrogés à partir d'une traduction des verbatims. Ce dernier traitement facilite le travail de comparaison des expériences vécues au sein de la classe par chaque élève vis-à-vis des thématiques développées précédemment.

Les thèmes

La grille d'entretien induit, de par les questions posées, des thématiques générales qui orientent le discours des élèves. Toutefois, les thèmes en vue de l'analyse n'ont pas été formalisés en amont des entretiens pour laisser libre cours à la parole des élèves. Afin d'analyser finement les entretiens au regard du climat de classe, nous faisons le choix d'étudier les verbatims d'élèves à partir des caractéristiques du climat scolaire reporté à la classe. Ainsi, nous relevons trois thèmes : **relations, sécurité, sentiment d'appartenance** (cf. Partie 1 - 1. Le climat scolaire, p. 6). Nous ne nous interdisons pas de traiter d'autres thèmes prégnants lors de l'analyse des entretiens : **bien-être, fondements des relations en classe, pistes d'amélioration**.

La mise en forme de notre méthode de catégorisation des verbatims reprend celle proposée par Mylène Gastard dans son mémoire de recherche intitulé Le rôle de la voix de l'enseignant sur le vécu des élèves en classe (2022). Les verbatims les plus marquants de chaque élève sont listés dans un tableau situé en annexe 7. Ces derniers sont référencés dans les thèmes présentés ci-dessus à partir de pastilles de couleurs, placées dans la case "Thèmes" à gauche des verbatims des élèves.

Analyse par thème

Bien-être

La vie au sein de la classe, animée notamment les relations entretenues avec les pairs, a un impact sur le bien-être des élèves. Ce bien-être s'exprime au travers de leur ressenti personnel mais aussi au travers de la perception que les élèves interrogés se font de leurs camarades de classe à partir de leurs observations et/ou de leurs échanges avec eux. Il se traduit verbalement par l'utilisation des pronoms « je », « on », « ils », de verbes d'émotions comme « je me *sens* » suivi de l'adverbe « bien » employé par Marine et du champ lexical des émotions comme « j'ai *peur* » utilisé par Anne. Le non-verbal perçu lors des entretiens nous apporte également des indications quant au bien-être des élèves à partir de hochements de tête, de silences par exemple.

Ainsi, nous pouvons constater que plusieurs élèves ont une bonne expérience de la vie au sein de la classe : « on se sent bien », « on s'aime bien » (Jules) ; « je me sens bien » (Marine) ; « très bonne entrée, que je pensais plus stressante [...] Et ça s'est bien passé, une bonne classe et tout. » (Pierre).

À l'instar de leur ressenti personnel, ces élèves estiment pour la plupart d'entre eux que leurs camarades se sentent également bien dans la classe : « Oh oui, on est sympas entre nous, on s'aime bien. » (Jules) ; « l'ensemble [...] de classe, ça va » (Pierre). Toutefois, Pierre et Marine supposent que certains camarades peuvent ne pas se sentir bien dans la classe : « Après, il y en a peut-être au fond, qui ne vont pas le dire qu'au fond ça ne va pas. Je ne sais pas, je ne peux pas être dans leur tête, mais pour moi ça va. » (Pierre) ; « je pense pas [que tous les élèves se sentent bien dans la classe] ! » (Marine).

À l'inverse, certains élèves manifestent un certain mal-être : « l'ambiance dans la classe elle est pas très bien [...] je ne me sens pas à ma place dans cette classe. » (Anne) ; « dans la classe, [je ne me sens] pas très bien... » (Justine) ; « avec les gens de ma chambre, ça va un peu mieux, mais après, [...] je ne suis pas bien quoi, je n'aime pas ça du tout. » (Thibault). Ces derniers affirment tous que d'autres élèves de leur classe ne se sentent pas bien : « il y en a d'autres [des élèves qui ne se sentent pas bien dans la classe] ... » (Anne) ; « il y en a d'autres, c'est sûr et certain. » (Justine) ; « il doit y en avoir aussi qui ne sont pas trop bien parce que je sais qu'il y en a qui doivent partir l'année prochaine. » (Thibault).

Ce mal-être qu'il soit personnel ou collectif semble étroitement lié au sentiment de sécurité et d'appartenance présentés ci-dessous : « les personnes qui sont toutes seules, beh elle n'arrivent pas à s'intégrer avec les autres. Et du coup, vu qu'ils ne sont pas [...] très bien ici, [...] ils ne rentrent pas avec les gens de notre classe, ils n'arrivent pas à s'intégrer, peut-être bien. » (Thibault) ; « j'ai peur que si je dis quelque chose je m'en prenne plein la gueule. » (Anne). Un sentiment de sécurité et d'appartenance dégradé a un impact négatif sur le bien-être des jeunes. Anne s'isole du reste de la classe : « Je reste dans mon coin, je parle à beaucoup moins de personnes qu'avant, je me renferme sur moi-même... ». Thibault souffre de ne pas être en mesure de répondre aux provocations de ses camarades de classe « ça fait mal enfin... c'est pas évident. ». Justine quant à elle est « mal à l'aise » à l'idée d'aller en cours, de peur de recevoir des remarques désobligeantes de la part de ses camarades de classe.

Relations

À l'image du bien-être, les élèves interrogés ayant un ressenti positif de leur vécu au sein de la classe ont plutôt une perception positive des relations entre élèves au sein de la classe : « on a des bonnes relations, on s'entend bien, on rigole bien, on discute bien, tout

pour être bien quoi. » (Jules) ; « On est soudés ! » (Marine) ; « Il y a beaucoup de bonne entente » (Pierre). Ces élèves indiquent qu'il y a de l'entraide au sein de la classe entre les élèves : « même en cours des fois quand il y en a qui ne savent pas, il y en a qui sont fils d'agriculteurs et qui savent des trucs beaucoup plus que nous, du coup ils nous aident, ils disent ça en cours, et ça c'est intéressant » (Jules) ; « je sais que [un élève], il a du mal avec l'informatique, alors je l'aide beaucoup sur ça. Et chacun à son domaine donc c'est pas mal. » (Pierre).

Les élèves témoignant d'une forme de mal-être présentent pour la plupart d'entre eux, un regard plus contrasté vis-à-vis des relations entretenues entre élèves. Thibault trouve que « la classe s'entend bien [...] à peu près », toutefois il précise qu'« il y a des personnes qui sont un petit peu seules aussi, à part de la classe ». Justine présente une scission importante entre les garçons et les filles de la classe : « entre garçons et garçons, [...] ça va entre eux, [...] ils se jugent pas entre eux, ils ne sont pas à se dénigrer les uns les autres. Nous, les filles, de notre côté c'est pareil, on ne va pas être là à se juger, [...] mais eux [les garçons, vont faire des remarques sur], la façon de s'habiller, la façon de parler, [...] nos exploitations agricoles, plein de trucs comme ça... ». Selon Justine, cette disparité justifie « des disputes entre les filles et les garçons » mais induit une solidarité entre les filles de la classe. Enfin, Anne dépeint des relations dégradées en indiquant que « c'est une classe qui juge énormément les autres » et qu'il y a beaucoup de « moqueries ».

Les relations entre les élèves au sein de la classe semblent être organisées autour de groupes d'élèves. Pierre indique qu'il y a « deux trois groupes dans la classe ». Justine le rejoint en expliquant qu'il y a « des petits groupes de copains/copines ». Anne explique qu'« il y a un immense groupe qui s'est formé au sein de la classe » et précise qu'il y a « les autres élèves » qui ne semblent pas appartenir à un groupe particulier. Thibault, Pierre et Marine précisent également que certains élèves sont à part dudit « groupe classe » : « il y a des personnes qui sont un petit peu seules aussi, à part de la classe » (Thibault) ; « je sais qu'il y a trois quatre personnes qui restent ensemble et ils arrivent pas à s'introduire avec nous. Pourtant on essaye mais, ils restent dans leur coin [...] mais après sinon, il y a un bon groupe de classe. » (Pierre) ; « ils [Les élèves qui ne se sentent pas bien] sont pas pareils. Ils restent plus dans leur coin. » (Marine)

Sécurité

La sécurité traite ici de « l'attitude des élèves par rapport à la violence ou encore de la présence effective de comportements violents » (Baudoin, Galand, 2021, p. 128) qui sont des indicateurs du climat de sécurité perçu par les élèves (*ibidem*).

Les élèves ayant un ressenti positif de leur vécu au sein de la classe ne font remonter que peu ou pas de phénomènes de violences. Jules explique qu'il y a dans la

classe « des petits trucs pour s'amuser mais rien de méchant après » pour répondre à la question d'éventuelles tensions au sein de la classe. Pierre rejoint Jules en expliquant que les sources de tension proviennent généralement d'une incompréhension de la part de camarades qui ne prendraient « pas à la rigolade » des remarques qui leur sont faites. Pierre observe un effet d'escalade modéré en indiquant « bah ça énerve l'autre, et puis bah ça énerve un peu l'autre ». Marine aborde le caractère de certains camarades qui rendent parfois difficiles les relations : « il y en a qui sont têtus [...] donc, ça nous énerve un peu ». Thibault rejoint Marine en indiquant qu' « il y a certains camarades qui sont aussi pénibles des fois... donc ça provoque un peu ». Ces tensions qui peuvent survenir produisent selon ces jeunes un sentiment d'agacement, d'énervement, qui semble s'estomper. Elles prennent cependant toujours une issue positive pour Marine et Pierre : « mais après on se calme » (Marine) ; « après ça se calme dans la journée. Ça se tend pendant une ou deux heures et puis après ça se détend », « ce ne sont pas des grosses tensions, ce sont juste des petites chamailleries quoi » (Pierre).

Pour les élèves ayant un ressenti plus négatif de leur vie au sein de la classe, le sentiment de sécurité dans la classe est dégradé. Anne et Justine nous informent que plusieurs élèves de la classe, en s'incluant personnellement, sont concernés par des phénomènes de violence : « il y a un immense groupe qui s'est formé au sein de la classe, qui victimise entre guillemets les autres élèves », « on a peur [...] les autres viennent et nous agressent entre guillemets » (Anne) ; « Dans la classe, il y en a plein [des filles] qui mangent ! » (Justine). Ces phénomènes de violence présentent principalement des formes verbales : « Quand on arrive, on se prend des réflexions, ils nous regardent mal, ils se moquent de nous... » (Justine) ; « Moqueries, c'est surtout ça ! » (Anne). Le regard de l'autre et la peur du jugement de leurs camarades jouent ici un rôle majeur dans le sentiment d'insécurité d'Anne et de Justine, notamment celui des garçons pour cette dernière : « le matin, on vient en cours, on ne sait pas comment faut qu'on s'habille, faut qu'on se maquille parce que sinon on se prend des réflexions toute la journée », « [les garçons] commencent à nous regarder et à dire « Oui, nahnahnah, vous avez vu comment elle est habillée, nahnahnah » » (Justine).

Face à ces tensions, les élèves réagissent différemment. Jules aura tendance à relativiser ces situations : « de toute façon, tout ce qu'on dit c'est pour rigoler à chaque fois donc il faut le prendre bien et puis voilà. ». Marine intervient auprès des élèves en situation de conflit : « Je dis que ça sert à rien de s'énervé quoi ! ». Pierre nous informe que les élèves en situation de conflit ne s'excusent pas entre eux, que les tensions passent avec le temps : « ils s'excusent pas, à force de se reparler dans la journée, bah ça passe ». Justine a tendance à réagir également face à des remarques désobligeantes : « alors [...] ça nous a énervé et [...] ça fait tellement longtemps que nous on gardait tout, on disait rien, on se

laissait faire, mais maintenant, ça devient [...] lourd quoi ! ». Enfin, Anne et Thibault optent pour le silence en cas de situations conflictuelles : « je dis rien parce que j'ai peur que si je dis quelque chose je m'en prenne plein la gueule » (Anne) ; « si c'est par rapport à deux personnes différentes, bah je laisse faire parce que je ne veux pas m'embrouiller et si c'est avec moi, bah je laisse faire aussi » (Thibault).

Comme nous avons pu le voir précédemment, le sentiment de sécurité a un impact sur le bien-être et les relations des élèves au sein de la classe.

Fondements de la relation en classe

Les fondements de la relation entre élèves au sein de la classe qui pourraient être présentées comme les occasions ou les raisons d'être en relation avec leurs pairs prennent plusieurs formes.

Pour Jules et Pierre, les passions et les sujets de conversations communs avec leurs camarades, liés en partie à leur orientation, ont permis de créer de bonnes relations avec les autres élèves : « on a les mêmes passions, on ne parle que de ça donc pour nous il y a un sujet qu'on aime et qu'on aborde facilement et qu'on réussit à développer » (Jules) ; « on arrive toujours à se trouver des sujets de conversation, toujours à bien s'entendre sur ça » (Pierre). Ils soulèvent également la notion d'espace temps comme un facteur de mise en relation entre élèves. Plus les élèves sont amenés à passer du temps ensemble, plus les relations semblent s'améliorer : « là ça fait pas beaucoup de temps qu'on se connaît, on a des bonnes relations. Quand on va finir l'année, on va en avoir des meilleures mais quand on va passer trois ans ensemble, huit heures par jour [...] t'as des meilleures relations [...]. » (Jules) ; « Dur à se mettre ensemble au début. Parce qu'il y en a qui étaient pas trop bavards, qui ne voulaient pas trop se mélanger. [...] maintenant ça va beaucoup mieux » (Pierre). Thibault les rejoint en indiquant que c'est parce qu'il partage du temps avec ses camarades de chambre qu'il s'entend bien avec eux. Pour Marine, la notion de « respect » est indissociable de bonnes relations au sein de la classe. De la même manière, la solidarité entre filles dans la classe semble jouer un rôle important dans les relations qu'entretient Justine. Enfin, il semble que le mal-être de Anne induit par un sentiment d'insécurité dans la classe ne lui permette pas d'entretenir des relations sereines avec les camarades de sa classe.

Sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance des élèves découle de tous les points abordés précédemment. Il nous renseigne sur le sentiment d'intégration des élèves à leurs pairs au sein de la classe.

Les élèves comme Jules, Marine et Pierre ayant un ressenti positif de leur vécu au sein de la classe emploient le pronom « on » pour répondre aux questions de l'entretien, traduisant d'une intégration au sein d'un groupe, ici le groupe classe : « *on* se sent bien » (Jules) ; « *On* est soudés ! » (Marine) ; « je sais qu'il y a trois quatre personnes qui restent ensemble et ils arrivent pas à s'introduire avec *nous*. Pourtant *on* essaye mais, ils restent dans leur coin [...] mais après sinon, il y a un bon groupe de classe » (Pierre).

Pour les élèves ayant un ressenti plus négatif de leur vécu au sein de la classe, le sentiment d'appartenance des élèves se rapportent davantage à des sous-groupes du groupe classe, comme Justine qui traduit un sentiment d'appartenance aux filles de la classe : « avec les filles entre nous *on* est solidaires, donc *on* ne va pas se juger les uns et les autres ». Concernant Thibault, il nous renseigne sur le fait qu'il ne parle qu'à un nombre restreint de camarades de classe « moi je ne parle pas avec tout le monde, juste avec les gens de ma chambre ». Pour autant, il semble se sentir appartenir à un groupe au sein de la classe, si ce n'est le groupe classe de manière plus générale : « si quelqu'un est en difficulté *on* ira l'aider je pense. [...] certains groupes, peut-être pas tout le monde mais... oui, je pense oui ». Enfin, Anne ne semble pas se sentir appartenir au groupe classe. En revanche, l'usage du pronom « on » lorsqu'elle explique : « on a peur [...] que les autres viennent et nous agressent entre guillemets », « pourquoi on est comme ça avec les autres, *enfin*, *pourquoi ils sont comme ça avec les autres* » ; nous laisse penser qu'elle s'identifie à un groupe d'élèves subissant des phénomènes de violence .

Pistes d'amélioration

La question de l'amélioration des relations au sein de la classe a été posée aux élèves. La majorité des élèves pensent que les relations pourraient s'améliorer : « Je pense que oui, elles pourraient s'améliorer » (Anne) ; « Bah forcément » (Jules) ; « Ah bah ça oui ! » (Justine) ; « Pour moi oui » (Pierre) ; « Bah oui oui, normalement oui, c'est ça, enfin je pense qu'elles pourraient peut-être s'arranger » (Thibault).

Anne et Jules pensent que la communication, les échanges entre les élèves peuvent améliorer les relations : « En en parlant, en discutant entre nous, enfin je pense que c'est une des meilleures choses... discuter, pour comprendre pourquoi on est comme ça avec les autres, enfin, pourquoi ils sont comme ça avec les autres. » (Anne) ; « en parlant, en se faisant confiance » (Jules). Jules ajoute la notion de temps pour que les relations se consolident : « là ça fait pas beaucoup de temps qu'on se connaît, on a des bonnes relations. Quand on va finir l'année, on va en avoir des meilleures mais quand on va passer trois ans ensemble, huit heures par jour [...] t'as des meilleures relations [...] ». Pierre pense que c'est aux élèves ne se sentant pas intégré au groupe classe de faire des efforts

d'intégration : « Bah à eux de s'intégrer un peu plus quoi ». Quant à Justine et à Thibault, ils ne savent pas comment faire pour que les relations s'améliorent.

En revanche, bien que Marine « ne pense pas » que tous ses camarades se sentent bien au sein de la classe, elle « ne pense pas » non plus que les relations entre élèves pourraient s'améliorer. Selon Marine, rien ne doit changer puisque les conditions de vie dans la classe sont confortables pour elle : « là c'est très bien là ! ». Marine semble davantage centrée sur son vécu personnel au sein de la classe que sur celui de ses camarades.

Synthèse et approfondissement

Nos entretiens nous montrent que la moitié des élèves interrogés semblent avoir un ressenti positif de leur vécu au sein de la classe et être bien intégrés, ils s'identifient au groupe classe. À contrario, les autres élèves présentent un sentiment d'insécurité, ont des relations dégradées avec tout ou partie de leurs camarades et ont un ressenti plus négatif de leur vécu au sein de la classe. Ces ressentis se traduisent au travers d'émotions parfois vives. Les discours de jeunes s'entrecroisent et s'entrecourent, les perceptions de la classe et des relations en son sein diffèrent ou se rejoignent d'un jeune à l'autre.

Bien qu'il n'existe pas aujourd'hui d'études nous permettant d'analyser le climat de classe, nous pouvons conforter en partie les observations de l'enseignante Mme. X concernant une situation « dégradée » du climat de classe de par l'expression d'expériences négatives par plusieurs élèves au sein de la classe. Cette dégradation est toutefois à modérer au regard du nombre d'élèves interrogés et du choix de l'enseignante vis-à-vis des élèves à interroger qui peut être biaisé par ses propres représentations de la classe. De plus, le climat de classe, s'il s'apparente au climat scolaire dans l'espace classe, ne s'arrête pas au ressenti des élèves vis-à-vis des relations qu'ils entretiennent avec leurs camarades (cf. Partie 1 - 1. Le climat scolaire, p. 6). Il englobe un champ plus vaste d'indicateurs incluant le rapport des jeunes aux enseignements, à l'apprentissage, à leur environnement physique. Le ressenti des enseignants et des acteurs gravitant autour de la classe est également à prendre en compte. Notre étude et les matériaux récoltés ne nous permettent pas d'étudier le climat de cette classe dans son ensemble.

Cela étant dit, il est alors intéressant de se demander les raisons de ces différences de perception entre élèves. Quels sont les facteurs de ces différences de ressenti et d'appréciation individuelle de ce climat de classe ?

Nos échanges avec les élèves nous ont rappelé qu'au-delà de leur statut d'élève dans une vie de classe, ces jeunes ont une vie hors la classe, un « bagage » expérientiel (familial, social, éducatif, scolaire, etc...) et une sensibilité émotionnelle, qui viennent influencer leur état mental et affectif, ainsi que leur rapport aux autres. Ainsi, lorsque Anne

nous informe que « depuis toute petite, [elle ne se sent] pas à [sa] place », nous pouvons supposer que son expérience scolaire au sein d'une classe a été difficile également par le passé, et vient aujourd'hui orienter son rapport aux autres et à sa propre image d'elle-même au sein de la classe. De la même manière, lorsque Thibault nous confie qu'il ne se sent pas bien dans le lycée parce qu'il ne peut pas rentrer auprès de sa famille en semaine et qu'il n'aime pas la vie collective à l'internat : « ça me change de l'environnement, moi j'habitais [nom de village], tout seul, je ne peux pas retourner le soir chez moi, et euh, bah j'aime pas trop la vie entre camarades, je ne supporte pas trop ça... » ; nous pouvons supposer que ce contexte influence l'état émotionnel de Thibault en journée au sein de la classe. Ces verbatims laissent penser que le vécu des élèves au sein de la classe n'est pas dissociable de la vie en dehors de la classe, ils s'influencent réciproquement. Ce dernier point est une piste de compréhension de ces différences de perception entre élèves d'une même classe.

Afin de rendre la synthèse de notre analyse lisible au regard des thématiques et du ressenti des élèves interrogés, nous avons réalisé la grille ci-dessous intitulée Tableau récapitulatif de la perception du vécu des élèves au sein de la classe (p. 38). Elle propose la synthèse des éléments clés ressortis au cours des entretiens et extraits des verbatims présentés précédemment au sein des différents thèmes. Afin d'avoir une vision sur le ressenti du vécu de l'élève, un code couleur a été appliqué sur la base du champ lexical des élèves, de leurs expressions non-verbales et au regard de l'ensemble de l'entretien passé avec le jeune pour présenter une lecture la plus objective possible.

Tableau récapitulatif de la perception du vécu des élèves au sein de la classe

Thème \ Élève		ANNE	JULES	JUSTINE	MARINE	PIERRE	THIBAUT
Bien-être	Personnel	Ne se sent pas à sa place / s'isole, parle moins, se renferme / souffre des moqueries de certains camarades	Se sent bien, a de bonnes relations, s'entend bien avec ses camarades	Ne se sent pas très bien dans la classe / est mal à l'aise en venant en cours /	Se sent bien dans la classe	Est à l'aise et se sent bien dans sa classe	A du mal à se faire à sa classe, ne s'entend qu'avec un nombre réduit de camarades / souffre des provocations de certains camarades
							Se sent bien avec ses camarades de chambres à l'internat
	Collectif	D'autres élèves ne se sentent pas bien dans la classe	Tout le monde s'entend bien dans la classe	Ne pense pas être la seule à ne pas être bien dans la classe, pour les filles notamment	Ne pense pas que tout le monde se sente bien dans la classe	L'ensemble de la classe se sent bien de manière générale	Les élèves de la classe s'entendent bien
							Quelques élèves qui ne se sentent pas bien
Relations		un grand groupe et des élèves isolés	De bonnes relations entre élèves / de la rigolade	Les garçons se moquent des filles, leurs font des remarques / des disputes entre les filles et les garçons / Des groupes au sein de la classe	Les élèves sont soudés	Beaucoup de bonne entente / un bon groupe classe	Bonne entente générale
		Les relations entre filles se sont améliorées		Bonne entente entre les filles, solidarité / Bonne entente entre les garçons		Deux trois groupes dans la classe / des élèves qui ont des difficultés d'intégration	Des élèves ont du mal à s'intégrer / Des groupes au sein de la classe / tout le monde ne s'entend pas

Sécurité	Un groupe qui victimise les autres élèves / des tensions entre élèves / A peur des réactions de ses camarades / des élèves ont peur de certains camarades/ une classe dans le jugement	Rien de méchant	Ambiance pesante en classe, surtout pour les filles / Saoulant de venir en cours / les garçons s'en prennent aux filles	☺	Des chamailleries, des critiques pour rigoler, quelques tensions / des élèves qui ont des difficultés d'intégration	Entraide
						Provocations de certains élèves / se laisse faire en cas de provocation
Fondement des relations en classe	Moqueries	Mêmes passions / le temps passé ensemble	Beaucoup de jugement de la part des garçons	Respect	Le temps passé ensemble / sujets de conversations communs / entraide	Vie commune à l'internat avec certains camarades, soutien / entraide
			Solidarité entre les filles	Des élèves têtus		Provocations
Sentiment d'appartenance	L'ambiance dans la classe n'est pas très bien, ne se sent pas à sa place / s'isole des autres élèves de la classe	Se sent intégré et bien dans à sa classe	Appartenance au groupe des filles	Se sent appartenir au groupe classe	Se sent intégré et bien dans à sa classe	Se sent appartenir à un groupe au sein de la classe
			Pas d'appartenance au groupe des garçons			A du mal à se faire à la classe
Pistes d'amélioration	Changement de comportement de certains élèves / en parler, en discuter	Prendre les choses à la rigolade / en parler, se faire confiance	Ne sait pas	Pas nécessaire	Un effort de la part des autres élèves	Ne sait pas
Légende		Positif (pour l'élève)		Négatif (pour l'élève)		Neutre (pour l'élève)

1.3. Le vécu du dispositif par les élèves

À l'issue du dispositif, un deuxième entretien semi-directif pour chaque élève a été réalisé afin de connaître leur vécu et d'évaluer leur perception de l'évolution du climat scolaire. Nous présentons la perception de l'évolution du climat scolaire dans une partie dédiée.

Nous avons procédé au traitement des matériaux de deux manières. Dans un premier temps, nous avons catégorisé par thème les verbatims des enquêtés avant de les analyser. Cette catégorisation est présentée dans un tableau en annexe 8. Puis, nous avons synthétisé dans des tableaux récapitulatifs la perception du dispositif par les élèves interrogés, pour chacun des thèmes présentés dans la sous-partie suivante, à partir d'une traduction des verbatims. Ces traitements complémentaires facilitent le travail de comparaison des expériences vécues durant le dispositif par chaque élève vis-à-vis des thématiques développées précédemment.

Les élèves interrogés dans le cadre de ce travail de recherche n'ont, pour certains, pas vécu l'ensemble du dispositif. Leur statut de présence aux séances du dispositif est indiqué dans le tableau récapitulatif ci-dessous :

Tableau récapitulatif de présence des élèves interrogés

	Anne	Jules	Justine	Marine	Pierre	Thibault
Séance 1						
Séance 2						
Séance 3						
	Présent				Absent	

Les thèmes

De la même manière que lors de l'analyse du premier entretien, les thématiques à traiter ne sont pas spécifiées en amont du second entretien. Nous relevons à la lecture des transcriptions les thèmes suivants : **ressenti personnel, conditions de réussite, perception du groupe, utilité du dispositif et limites du dispositif.**

La mise en forme de notre méthode de catégorisation des verbatims correspond à la même méthode employée pour notre analyse de la perception du climat scolaire par les

élèves (cf. Partie 5 - 1.2. Perception du climat de classe par les élèves, p. 30). Les verbatims les plus marquants de chaque élève sont listés dans un tableau situé en annexe 8.

Analyse par thème

Ressenti personnel

Le ressenti personnel est à entendre ici comme le ressenti personnel des élèves vis-à-vis du dispositif. Il se traduit au travers du champ lexical des émotions employé par les élèves mais également au travers de leur langage non-verbal observé au cours des entretiens. Ainsi, la lecture seule des verbatims d'élèves n'est pas suffisante pour déterminer la façon dont le dispositif est perçu par les élèves. Ces éléments nous renseignent sur l'expérience personnelle de l'élève vis-à-vis du dispositif. Nous le repérons verbalement par l'usage du pronom « je » et « on », par l'utilisation de verbes permettant d'exprimer les goûts, les préférences et les émotions des élèves tels que « j'ai [...] *préféré* » employé par Anne, par l'emploi de l'adverbe « bien » ou encore par les adjectifs relatifs au champ lexical des sentiments et des émotions comme « j'ai pas eu de *gêne* » utilisé par Justine.

Le dispositif

Nous pouvons observer qu'une moitié des élèves interrogés ont bien vécu le dispositif (cf. Partie 5 - 2. Présentation du dispositif, p. 20) : « je les ai bien vécues parce qu'on est tous ensemble et que, [...] les activités proposées nous ont permis de découvrir autre chose que des cours », « je me suis senti plutôt à l'aise » (Jules) ; « je trouvais ça bien. » (Justine) ; « ces séances, j'ai trouvé que c'était bien » ; « j'ai trouvé que c'était quand même bien. » (Thibault).

Les réponses semblent plus mitigées pour la seconde moitié qui n'expriment pas une adhésion à l'ensemble du dispositif. Marine nous exprime avec hésitation son vécu du dispositif : « ça a été... Euh oui, ça a été ! ». Quant à Anne et Pierre, une distinction marquée est faite vis-à-vis des différentes séances au regard de leur contenu pédagogique. Ainsi, Anne explique qu'elle a « préféré [la deuxième séance] parce que déjà il y avait plus de rapprochement avec les élèves... on était obligé [...] de parler » par rapport à la première séance. Pierre a le même ressenti en indiquant qu'« à l'amphi, pour moi c'était quand même mieux, c'était plus drôle, plus ludique [...] on rigolait tous ». Il explique qu'il a « trouvé [la première séance] bidon [...] elle avait aucun sens, [...] Pour moi, c'était un peu gamin [...] ».

Les émotions

Plusieurs émotions ont traversé les élèves durant les séances de ce dispositif. La peur semble avoir été particulièrement prégnante pour la plupart d'entre eux au cours des

activités : « j'étais quand même pas très sereine, parce que devoir passer à l'oral devant les gens [...] », « je l'ai pas fait parce que j'étais pas très à l'aise » (Anne) ; « au début, passer devant tout le monde [...], moi je voulais pas. Je me disais, « Pourquoi faire ? Enfin ils vont rigoler, ils vont se moquer de nous ! ». » (Justine) ; « on avait peur du jugement, des autres... », « un peu mal... enfin, [...] quelques fois, j'étais un peu gênée on va dire. » (Marine) ; « ce que j'ai peur surtout, c'est quand certaines personnes passent, [...] je baisse un peu la tête parce qu'il y a des fois, comme ils parlent d'eux ça me fait bizarre... » (Pierre) ; [Ça m'a bloqué à certains moments] « comme là quand j'ai claqué la porte [...], ils ont rigolé mais bon, après ils ont dit, « t'es un fou », [...] c'était pour rigoler mais [...] voilà quoi. », « on est en face de toute la classe donc bon, on est un peu stressé » (Thibault). Cette émotion semble ici directement corrélée au regard de leurs pairs et au jugement porté sur eux-mêmes ou sur leurs camarades de classe durant certaines activités. Ils présentent d'ailleurs cette peur du regard de l'autre comme une difficulté à participer au théâtre pour Anne par exemple ou évoquent comme Marine une forme de malaise ou de gêne face aux activités : « il y a quelques trucs qui étaient un peu malaisants... ». Cela peut s'expliquer du fait d'un fort besoin d'appartenance à un groupe à l'adolescence associé à une peur du rejet au cours de la construction identitaire du jeune (cf. Partie 1 - 2.2. Les causes de la violence, p. 9).

La joie est une émotion que nous retrouvons également dans le discours des élèves : « on rigolait quand même pas mal » (Anne) ; « j'ai bien fait de leur faire confiance [...] c'était bien ! » (Justine) ; « on rigolait tous, là on a vu vraiment tout le monde rigoler » (Pierre). Cette émotion semble liée ici aux relations entretenues avec leurs camarades au cours de certaines activités.

Enfin, nous retrouvons la tristesse dans nos échanges avec Anne qui explique : « à la fin il restait que les personnes qui n'avaient pas vraiment d'amis, [...] c'est blessant ». Cette émotion relève directement d'un choix pédagogique lors de la constitution des groupes au cours d'une activité. Justine nous indique quant à elle que « c'était un jour où j'étais un petit peu triste et du coup, bah j'avais pleuré [pendant la relaxation] ». Cette émotion dépend ici de l'état émotionnel de l'élève au moment de l'activité.

Les activités

Ces émotions rencontrées par les jeunes nous renseignent sur les activités qui les ont plus spécifiquement marquées. Ainsi nous remarquons que certaines d'entre elles sont présentées par plusieurs élèves et d'autres n'apparaissent dans aucun des entretiens réalisés (cf. Annexe 9). Nous y reviendrons plus bas dans la sous-partie « Conditions de réussite ». Le tableau ci-dessous présente les activités abordées par les élèves au cours de l'entretien :

Activités du dispositif⁴ (Séance = S)	Nbre de sujets évoquant l'activité lors de l'entretien (sur 6)
Ton émotion, ton besoin (S1)	1
La rencontre (S2)	4
Le jeu des mousquetaires (S2)	2
L'habit de protection (S2, S3)	1
Le théâtre forum (S2, S3)	6

Le théâtre forum semble être l'activité ayant le plus marqué les élèves interrogés. Cela peut s'expliquer du fait que cette activité ait été celle la plus récemment vécue dans le cadre du dispositif au moment de l'entretien. De plus, elle est celle ayant comptabilisé le plus de temps pour sa réalisation. Toutefois, c'est le risque d'exposition des élèves face au reste du groupe lors de cette activité qui émerge des échanges, rendant l'expérience de l'élève plus ou moins positive du point de vue émotionnel (cf. Annexe 9). Cela vaut également pour l'activité « La rencontre » qui implique une mise en mouvement de l'ensemble des élèves face au reste de la classe.

Les similarités entre chacune des activités citées par les élèves à l'exception de l'activité « Ton émotion, ton besoin » sont une participation active des élèves accompagnée d'un rythme dynamique et d'interactions avec les pairs. Nous pouvons supposer que la mise en mouvement des élèves et leur implication dans les activités avec leurs camarades participent à l'émergence d'émotions vives évoquées précédemment, participant à la mémorisation des activités.

À l'inverse, les activités de la première séance présentant un rythme passif et l'absence d'interaction avec les pairs, ne semblent pas avoir particulièrement marqué les élèves. À l'instar du théâtre forum, il est possible que la réalisation de cette séance dans un espace temps plus lointain ait un impact sur l'absence d'évocation de ces activités par les élèves. Toutefois, nous pouvons également supposer que cette omission soit dû à un désintérêt des élèves pour ces activités comme nous l'exprime Pierre : « la première [séance], j'ai trouvé ça bidon [...] elle avait aucun sens, parce que c'était [...] avec le tableau des nuances [...] Pour moi, c'était un peu gamin [...] ».

⁴ L'activité « Relax max » évoqué avec Justine au cours de l'entretien n'est pas renseigné dans ce tableau volontairement dû au biais induit lors de l'entretien (cf. Partie 5 - 3. Les limites de la démarche, p. 58).

Pour résumer, les ressentis des élèves exprimés ici diffèrent d'un individu à l'autre et varient selon le contenu pédagogique des séances proposées, l'activité (consignes, rythme...), son rapport aux autres élèves, son état émotionnel du moment et son intérêt pour les activités proposées.

Conditions de réussite

Les conditions de réussite correspondent aux éléments ayant permis à l'élève de vivre positivement le dispositif au regard du cadre pédagogique proposé. Les conditions de réussite du dispositif pour les élèves sont étroitement liées à leur ressenti abordé précédemment puisqu'il éclaire sur les éléments prégnants ayant contribué à ressentir des émotions positives pour l'élève. Nous considérons ici comme « positifs » les éléments ayant suscité une émotion positive comme la joie où ayant permis à l'élève de progresser dans le cadre du dispositif. L'inverse s'applique concernant les éléments considérés comme « négatifs ».

Un deuxième travail de catégorisation des verbatims a été réalisé pour faire émerger les caractéristiques associées aux éléments perçus comme positifs et négatifs par les élèves. Ce classement est présenté dans un tableau en annexe 10. Les caractéristiques perçues comme négatives sont présentées plus bas dans la sous-partie « Limites du dispositif ».

Le tableau ci-dessous présente quant à lui une synthèse de ces caractéristiques positives du dispositif émergeant lors des entretiens :

Synthèse des caractéristiques du dispositif perçues positivement par les élèves interrogés (cf. Annexe 10)

Caractéristiques prégnantes du dispositif relevées lors du 2ème entretien	Nbre de sujets évoquant cette caractéristique (sur 6)
Caractéristiques perçues positivement	
Cadre pédagogique	
Séances en classe entière	1
Bonne explicitation des objectifs du dispositif	2
Ambiance détendue	2
Choix des activités	
Attractif comparé aux cours habituels	2
Activités favorisant l'expression	1

Activités et outils adaptés au public	1
Participation des élèves	
Participation de tous les élèves aux activités	1
Participation active des élèves	1
Sollicitation des élèves à l'oral	1
Interactions entre élèves	
Travail en groupe	2
Échanges entre élèves	2
Confiance envers les camarades	1

Bien que chaque élève ait un vécu et une perception différente des caractéristiques favorisant un vécu positif du dispositif, ces derniers se rejoignent autour de quatre catégories qui comprennent le cadre pédagogique du dispositif, le choix des activités, la participation des élèves et les interactions entre élèves. Plusieurs élèves comme Anne et Pierre semblent accorder une importance à l'ambiance des séances laissant la place aux rires des élèves. Cela dépend en partie de l'encadrement de la classe assuré par les adultes en charge des séances. De plus, une bonne explicitation des objectifs du dispositif et des séances semble donner du sens à la réalisation des activités par les élèves pour Pierre et Thibault. Il est donc important de rendre compréhensibles les objectifs des activités proposées et plus largement du dispositif. Enfin, le choix d'activités favorisant la participation active de tous les élèves, notamment en groupe pour permettre des échanges entre eux, semble faciliter la mise en action des jeunes. En effet, comme l'explique Visioli, « le sens de l'activité collective en classe émerge de cette interaction entre culture et émotions. Simultanément, les visées « d'éducation à » (la santé, la sécurité, la citoyenneté, l'environnement, etc.) ne prennent sens pour les élèves qu'à la condition d'une véritable implication active dans des projets significatifs à leurs yeux. On ne fait évoluer ses habitudes que lorsque l'on en ressent la nécessité. Tout processus de transformation passe donc par les émotions ressenties « par expérience », davantage que par le seul apprentissage de connaissances longtemps dominant à l'École. » (Visioli, 2022, p. 20-21)

Perception du groupe

Au cours de l'entretien, les élèves interrogés ont été invités à partager leur perception du vécu du dispositif par leurs camarades. Cette perception découle de leurs

observations des autres élèves au cours des activités mais également d'échanges avec eux à l'issue des séances.

Nos échanges révèlent que les élèves de la classe n'ont pas un avis partagé du dispositif. Pour la majorité des sujets, ces derniers distinguent les élèves ayant vécu positivement le dispositif et ceux l'ayant vécu négativement : « t'en as qui se sont sentis bien et puis t'en as qui se sont sentis mal à l'aise » (Jules) ; « je pense qu'il y en a qui venaient, bah parce qu'on était obligés [...] c'était pendant les cours, et puis on loupait des cours alors, bah vaut mieux y aller quoi (sourire). », je pense que [...] ils l'ont bien vécu ! » (Justine) ; « Il y en a [qui se sont sentis à l'aise] parce que ils prennent tout à la rigolade, ils prennent rien au sérieux, et [d'autres camarades] étaient pas comme tout le monde, ils rigolaient pas, ils étaient pas dans le truc, on voyait qu'ils étaient renfermés... » (Pierre) ; « Il y en a ils disent qu'ils s'en foutaient un peu [des séances], je sais parce qu'ils l'ont dit, mais [...] après il y en a qui pensaient pareil que moi, que c'était bien » (Thibault).

Anne a du mal à évaluer la perception du vécu de ses camarades. Elle estime que « s'ils en ont pensé du bien, ils rigolent, s'ils en ont pensé du mal, ils rigolent, donc du coup, on peut pas » savoir ce que les autres élèves de la classe en ont pensé. Elle nous informe ici de sa perception du fonctionnement général de la classe : « Ça les a beaucoup fait rire, [...] parce que c'est une classe où ça rigole pour un rien ». Enfin, elle croit que les élèves de sa classe « s'en foutent un peu quand même ». De fait, elle « ne pense pas qu'ils en comprennent l'intérêt sachant que pour eux, tout va bien ». Thibault a le même sentiment au sujet de la classe en nous expliquant que « ce qui est dommage, c'est la classe, [...] ils s'en foutent un peu on va dire ».

Marine, quant à elle, suppose que l'ensemble de ses camarades a le même vécu du dispositif qu'elle : [Mes camarades se sont sentis] « un peu comme moi je pense... ».

La plupart des élèves interrogés nous informent qu'ils ont observé à partir du langage non-verbal de leurs pairs des émotions que ces derniers ont pu vivre au cours des séances. À l'instar de ce qu'ils ont pu ressentir au cours des activités, les élèves expriment une peur certaine vis-à-vis du regard de l'autre de la part de certains de leurs camarades : « Quand tu regardais les gens, bah y en avait qui baissaient le regard, qui le tenaient pas ou quand on faisait les mises en scène, il y en a qui se sentaient timides. » (Jules) ; « je pense qu'ils étaient gênés ou je sais pas, ils avaient peur du regard », « y en a, ça se voyait quand ils passaient devant, ils étaient tout gênés, ils osaient pas parler » (Justine) ; « on a vu que certaines personnes [...] osaient pas passer au tableau, ou étaient gênées, peur de se faire moquer » (Pierre). Pierre, quant à lui, remarque les attitudes des autres élèves individuellement en nous signalant qu'une de ses camarades a apprécié le dispositif : « je vois que *** a pas mal aimé elle ». Enfin, il nous indique avoir échangé avec ses pairs à

l'issue des séances en nous expliquant qu' « avec la classe, après on est sorti, on s'est dit que ça faisait vraiment gamin » au sujet de la première séance du dispositif.

Au regard de ces éléments, nous avons pu constater que les élèves sont davantage attentifs au ressenti de leurs pairs lors d'activités telles que « La rencontre » ou « Le théâtre forum », impliquant des interactions directes avec leurs camarades et une participation active de leur part. Les temps d'échanges informels après ces séances viennent renforcer leur perception du ressenti du groupe.

Utilité du dispositif

Au cours de nos entretiens, l'ensemble des élèves estime que le dispositif a, ou peut apporter des bénéfices au niveau individuel et/ou collectif.

Certains d'entre eux nous informent que le dispositif leur a été bénéfique dans le cadre de l'acquisition de nouvelles compétences : « comme on l'a appris aux séances, les expressions de visage et tout ça ! Des expressions, bah qu'on dit pas, mais ça se voit sur le visage. » (Justine) ; « ça m'a appris un peu comment vivre ensemble un peu [...] moi ça m'a apporté des trucs oui », « Ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire, [...] comment il faut être avec les autres [...] je l'avais entendu, mais je l'avais pas fait avec des exemples pour que ce soit réaliste quoi... » (Thibault). Ainsi, Justine estime avoir appris à reconnaître les émotions d'autres individus à partir du langage non-verbal et Thibault, avoir acquis des compétences pour échanger au mieux avec ses camarades.

D'autres élèves interrogés pensent que ce dispositif a pu être bénéfique au niveau collectif. Ainsi, pour Jules et Justine, ce dispositif était l'occasion de découvrir des formes d'apprentissage différentes des cours habituels : « les activités proposées nous ont permis de découvrir autre chose que des cours. » (Jules) ; « d'habitude, on se regarde jamais, on fait jamais des trucs comme ça. » (Justine). C'était également l'occasion pour Justine de réaliser des activités collectives pour développer de nouvelles compétences ensemble : « comme le théâtre, bah on a appris [à] se communiquer, [...] à avoir des idées ensemble », « On a appris à faire quelque chose ensemble, même si c'était pas forcément des gens avec qui on parle quoi ».

Comme le fait remarquer Justine, le dispositif a également été l'occasion pour les jeunes d'échanger avec des camarades avec lesquels ils ne sont pas en relation habituellement. Dans ce sens, la plupart des élèves indiquent que certaines activités du dispositif sont l'occasion de favoriser la mise en relation et de créer des espaces de confiance entre les élèves de la classe : « y en a, ça leur a permis de s'ouvrir à la classe. », « les trucs de théâtre, quand on reprenait les histoires et qu'on les mettait en scène, ça peut nous mettre en confiance vis-à-vis des autres », « Parce que pour qu'on apprécie quelqu'un, il suffit que d'un déclic, ça met pas trois ans à venir. » (Jules) ; « je pense [que ce dispositif]

peut aider parce que, ça permettrait de parler avec qui on parle très peu de base... » (Anne) ; « j'ai bien fait de leur faire confiance [...] c'était bien ! » (Justine) ; « le théâtre, on parle tous ensemble, et du coup, bah c'est comme ça qu'on fait [...] une relation entre nous ! » (Marine).

Pour Thibault, c'est également un espace où les élèves peuvent s'exprimer : « c'est bien parce que ça [...] montre qui on est quoi ! » (Thibault). Pierre suppose que ce dispositif a eu des effets positifs à long terme pour une de ses camarades : « je vois que *** a pas mal aimé elle [...], ça fait deux semaines là qu'elle parle plus à la classe [...], en début d'année elle était renfermée, dès qu'on lui parlait, elle était franche, elle parlait fort, que là [...] elle commence à s'intégrer un peu plus », « c'est depuis ces séances [que *** s'intègre plus], après est-ce [que ces séances] ont eu un effet ou pas, je ne sais pas mais, c'est depuis qu'il y a eu ça ».

Enfin, Pierre estime que le dispositif est nécessaire pour certains élèves qui n'auraient pas des relations adaptées avec leurs camarades : « je pense qu'il y en a qui en ont besoin, mais moi j'en ai peut-être besoin aussi hein, parce que je sais que des fois je suis un peu violent avec certaines personnes, quand je sais que sois je les aime pas trop, oui je suis un peu franc quand je parle [...]. », « après faut le faire [le dispositif] quoi... Pour moi, pour certaines personnes faut le faire ».

Limites du dispositif

Bien que les élèves interrogés relèvent des bénéfices de ce dispositif, ils soulèvent également des éléments bloquants ou limitants rendant leur expérience du dispositif parfois négative. Les caractéristiques associées aux éléments perçus comme positifs et négatifs par les élèves sont classées et présentées dans un tableau en annexe 10. Les caractéristiques perçues comme négatives sont présentées plus bas dans la sous-partie « Conditions de réussite ».

Le tableau ci-dessous présente quant à lui une synthèse de ces caractéristiques négatives du dispositif émergeant lors des entretiens :

Synthèse des caractéristiques du dispositif perçues négativement par les élèves interrogés (cf. Annexe 10)

Caractéristiques prégnantes du dispositif relevées lors du 2ème entretien	Nbre de sujets évoquant cette caractéristique (sur 6)
Caractéristiques perçues négativement	
Cadre pédagogique	
Choix libre des groupe de travail par les élèves	1

Explicitation des objectifs du dispositif insuffisante	1
Caractère obligatoire des séances	1
<i>Peur du jugement des pairs</i>	5
Choix des activités	
Activités pas assez stimulantes	1
Outils et activités inadaptés au public	1

Les limites du dispositif soulevées par les élèves sont liées pour la majorité d'entre elles au cadre pédagogique. L'élément limitant le plus prégnant est la peur du jugement des pairs. Bien que cette peur soit inhérente à la période de l'adolescence et à la construction identitaire du jeune (André, 2009), nous faisons l'hypothèse qu'un cadre suffisamment sécurisant limite ce sentiment de peur évoqué par une majorité d'élèves.

La question du sens donné aux activités ici est primordiale et nous observons que plusieurs élèves interrogés n'ont pas toujours compris l'objet des activités, voire des séances proposées : « je ne pense pas qu'ils en comprennent l'intérêt sachant que pour eux, tout va bien. » (Anne) ; [Je n'ai pas trouvé de sens à ces séances] (Marine) ; « la première [séance], j'ai trouvé ça bidon [...] elle avait aucun sens » (Pierre) ; ceux à qui ça n'a rien apporté, bah c'est que, ça a pas fait un impact sur eux, ils ont à peine écouté quoi... ils étaient là en présent quoi et puis c'est tout... » (Thibault). De plus, Anne et Thibault estiment que leurs camarades eux-mêmes n'en ont pas toujours compris le sens : « je crois qu'ils s'en foutent un peu quand même dans notre classe [...] je ne pense pas qu'ils en comprennent l'intérêt sachant que pour eux, tout va bien. » (Anne) ; « après ce qui est dommage, c'est la classe, [...] il y a pas ce sentiment là alors du coup, ils s'en foutent un peu on va dire et du coup [...] sur eux il n'y a pas d'impact » (Thibault).

Pour Jules, le dispositif n'est utile que pour les élèves n'étant pas à l'aise dans l'exécution des activités. Il estime être confiant dans son rapport aux autres. Ainsi, Jules exprime un manque de stimulation pour les élèves dans sa situation : « Y en a qui se sentent à l'aise, du coup, même si on fait ça, ça nous stimule pas, alors qu'il y en a qui se sentent mal à l'aise, et là, ça les stimule ».

Ces précédents paramètres dépendent de l'explicitation des objectifs du dispositif pour s'assurer de l'implication des jeunes dans les activités et du sens donné à leur action. Ils résultent également des consignes données au cours des activités pour favoriser un climat de confiance où le jugement n'a pas sa place. Il est donc primordial que les adultes en charge de ce type de dispositif y veillent.

Enfin, plusieurs élèves estiment que le dispositif leur a peu, ou pas, apporté : « ça a pas vraiment changé des choses par rapport à moi... » (Anne) ; « c'est un peu court pour [dire que ces séances ont eu un impact sur moi] parce qu'on en a fait, mais pas tellement que ça, [...] mais pour l'instant, [...] pas tellement » (Jules) ; [Les séances ont eu un impact sur moi] « Non, pas trop... » (Justine) ; « moi, ça a pas trop changé ma vision ni rien » (Pierre). Ces affirmations sont toutefois à relativiser au regard des éléments présentés dans la sous-partie précédente « Utilité du dispositif ».

Synthèse et approfondissement

Au regard des entretiens réalisés avec les élèves et de notre analyse, il semble que la moitié des élèves interrogés aient vécu positivement le dispositif et l'autre moitié ait un ressenti plus mitigé des séances menées auprès de la classe.

Les entretiens avec les élèves nous montrent ici que leur vécu du dispositif dépend de plusieurs paramètres tels que l'explicitation des objectifs du dispositif. En effet, une partie des élèves semble ne pas avoir compris l'objet et le sens des activités du dispositif. Le cadre pédagogique et le choix des activités (participation, rythme...) ont également une importance pour favoriser un climat de confiance entre les élèves et leur implication dans les activités. Ainsi, les activités favorisant l'expression des élèves et les travaux en groupe semblent à privilégier. Ces paramètres dépendent de l'encadrement et de la posture des adultes en charge du dispositif.

Bien que la plupart des élèves ne perçoivent pas directement les effets du dispositif sur eux, nous constatons que l'ensemble des élèves reconnaît une utilité au dispositif pour améliorer les relations entre eux.

Puisque nous nous posons la question des effets du développement des CPS des élèves sur le climat de classe et notamment l'amélioration des relations entre élèves, il nous semble intéressant de nous poser la question du développement de ces compétences chez les élèves au cours de ce dispositif. Notre objectif ici était de développer leur empathie. Comme nous l'avons présenté précédemment dans cette analyse, les élèves ont été traversés par plusieurs émotions au cours de ces séances. Il semble que les deux dernières d'entre elles comprenant des activités impliquant la participation active de tous les élèves les ont particulièrement marqués. En effet, comme l'explique Zanna, c'est « par l'émotion née de l'engagement des corps, par l'aspect collectif des situations proposées et par la responsabilité engagée des uns envers les autres [que] les situations vécues enseignent aux élèves à mieux se situer face aux autres, à se mettre à leur place. » (Zanna, 2015, p. 37-38). Bien qu'il soit difficile d'en évaluer les effets puisque les élèves sont amenés à développer les CPS tout au long de leur scolarité, nous pouvons supposer que ce dispositif

a contribué au développement de l'empathie des élèves. Nous observons notamment cette compétence lors de nos échanges avec Justine et Pierre qui portent une attention particulière aux émotions de leurs camarades.

1.4. Évolution de la perception du climat de classe

Nous avons cherché à connaître au cours du second entretien les effets que ce dispositif a pu avoir sur le climat de classe à l'issue des séances. Ainsi, nous avons questionné les élèves sur leurs observations d'une éventuelle évolution du climat de classe, notamment au travers des relations entretenues avec leurs camarades de classe.

Pour ce faire, nous avons procédé avec la même méthodologie de catégorisation des verbatims que lors de notre analyse de la perception du climat de classe par les élèves (cf. Partie 5 - 1.2. Perception du climat de classe par les élèves, p. 30).

Les thèmes

Afin d'évaluer l'évolution du climat de classe et pour faciliter le travail de comparaison entre les matériaux du premier et du second entretien, nous veillons à catégoriser les verbatims d'élèves à partir des thèmes définis lors de l'analyse de la perception du climat de classe par les élèves. Ainsi, nous classons les verbatims au travers des thèmes suivants : **bien-être, relations, sécurité, sentiment d'appartenance**. Nous ne conservons pas les thèmes **fondements de la relation en classe** et **pistes d'amélioration** du fait de l'absence de verbatim catégorisable.

La mise en forme de notre méthode de catégorisation des verbatims correspond à la même méthode employée pour notre analyse de la perception du climat scolaire par les élèves. Les verbatims les plus marquants de chaque élève sont listés dans un tableau situé en annexe 11.

Analyse par thème

Bien-être

Les premiers entretiens nous apprennent que la moitié des élèves interrogés se sentent bien dans la classe avant la mise en place du dispositif. Il s'avère que ces élèves se sentent toujours aussi bien à l'issue des séances : « On se sent bien » (Jules) ; « ça va, très bien » (Marine) ; « je pense que j'ai bien trouvé ma place... je me suis bien intégré [...] Dans la classe, enfin, ça va aussi. » (Pierre).

Toutefois, l'autre moitié éprouvait un certain mal-être au sein de leur classe. Nous observons lors de ce second entretien une amélioration du bien-être pour Anne qui semble avoir noué des relations amicales avec certains de ses camarades, ainsi que pour Thibault :

[ça va] « Un peu mieux ! [...] je me suis fait des amis... », « au sein de ma classe aussi ça va un peu mieux ! » (Anne) ; « dans la classe, [...] ça va un peu mieux qu'avant » (Thibault).

En revanche, il semble que la situation n'ait que peu évolué pour Justine. Bien qu'elle présente un bien-être général satisfaisant : « aujourd'hui, bah bien, ça va ! » ; elle exprime toujours un mal-être au sein de sa classe du fait de relations problématiques avec les garçons : [Dans ma classe, je ne me sens] « Pas très bien (petit rire nerveux). », [Les problèmes avec les garçons] « Ah bah ça continue... ».

Pour une partie d'entre eux, il semble que la plupart de leurs camarades se sentent bien dans la classe : « ils se sentent relativement bien pour la majorité des personnes... » (Anne) ; Plusieurs s'accordent à penser qu'un petit groupe d'élèves semble être en situation de mal-être : « après, comme toujours, il y en a quelques personnes qui sont mises à l'écart » (Anne) ; « C'est le groupe qui va partir là quoi en gros, qui est toujours ensemble que eux, vraiment, je pense que pour eux, ils se sentent pas bien. » (Pierre) ; « à regarder les uns et les autres, il y en a quelques uns je pense, [...] ils sont pas bien quoi... » (Thibault). Justine estime que de plus en plus d'élèves ressentent du mal-être : « il y en a d'autres ça va, mais il y en a beaucoup où ça va pas. », « il y en a plus qu'avant » [qui ne se sentent pas bien]. À l'inverse, Marine suppose que l'ensemble de ses camarades se portent bien : [mes camarades de classe se sentent] « Bien je pense ! ».

De la même manière que lors du premier entretien, certains élèves perçoivent le mal-être de leur camarade à travers leur langage non-verbal et leur isolement du reste du groupe-classe : [il y a deux trois personnes] « que t'essayes de faire venir dans le groupe mais qui veulent pas trop parce que soit ils sont solitaires, soit ils ont pas envie. » (Jules) ; « il y a 3 personnes je pense qui se sentent pas à leur place [...] et qui n'essayent pas de s'intégrer » (Pierre). Justine est, de son côté, attentive aux expressions du visage et à la posture de ses camarades : [Je le vois à] « la façon de faire, la façon, bah comme on l'a appris aux séances, les expressions de visage et tout ça ! Des expressions, bah qu'on dit pas, mais ça se voit sur le visage ». Jules et Pierre associent ces élèves en situation de mal-être au groupe d'élèves ne souhaitant pas poursuivre leur scolarité dans cet établissement l'année prochaine : « ils savent que l'année prochaine ils seront pas là, alors pour eux, c'est fini déjà. » (Pierre). Ces affirmations renvoient à la question du sentiment d'appartenance à la classe de ces élèves isolés.

Relations

Nos premiers entretiens révélaient une classe divisée en plusieurs petits groupes avec la présence d'un groupe plus important auquel Jules et Pierre semblaient appartenir. Pierre nous renseigne sur le fait que la dynamique globale de la classe ne semble pas avoir changé : « dans la classe, on voit beaucoup de groupes, petits groupes. Il y a globalement

un bon groupe ensemble, mais les autres arrivent pas à s'introduire ou autre ». Jules et Pierre expliquent qu'une tentative d'intégration des élèves dits « isolés » a été organisée depuis notre dernier entretien afin de fédérer l'ensemble des élèves au sein d'un groupe classe uni et pour favoriser de bonnes relations entre eux. Pierre estime en être l'instigateur et explique : « avec le groupe où on est pas mal là, la grosse partie de la classe, j'en ai parlé [...] et j'ai dit « bah oui, ils ont qu'à venir avec nous et tout » [...]. On en a parlé avec eux, ils ont dit « bah non, on est pas pareils que vous », enfin ils veulent pas s'introduire du coup ». Jules confirme ses propos : [il y a deux trois personnes] « que t'essayes de faire venir dans le groupe mais qui veulent pas trop parce que soit ils sont solitaires, soit ils ont pas envie ». Il ajoute qu'il est important d'entretenir de bonnes relations avec ses camarades de classe pour vivre au mieux sa scolarité. Ainsi, nous pouvons supposer que Jules cherche à entretenir de bonnes relations avec ses pairs : « on essaye un maximum de relationner avec eux pour que ça garde les trois ans et qu'on ait une meilleure relation possible. Parce que si t'es avec une bonne classe, t'arrives bien à travailler alors qu'avec une mauvaise classe, [...] t'aimes pas être en cours, t'aimes pas travailler ».

Malgré cela, Marine estime que les relations se sont améliorées au sein de la classe : « maintenant je dirais qu'ils s'entendent mieux ! », « on est plus tous ensemble quand on peut l'être et on discute plus ensemble, entre nous ! ». Anne qui semblait appartenir au groupe d'élèves « isolés » lors du premier entretien observe également un changement positif concernant les relations entre camarades : « j'ai remarqué qu'il y avait eu un changement [...] ils avaient l'air plus... ouverts que auparavant avec moi [depuis assez] récemment quand même... ». Anne nous apporte une information temporelle en nous expliquant que ce changement d'attitude est récent. Elle ne fait toutefois pas de lien direct avec la réalisation du dispositif au sein de la classe. Thibault estime qu'il y a également une évolution positive tout en la modérant du fait de comportements désagréables de la part de certains de ses camarades : « ce que je trouvais un peu mieux quand même, c'est que les gens [...] ils vont un peu vers nous mais, le problème c'est que eux, [...] ils sont là un peu pour nous on va dire, et puis après [...] une heure après, ils reviennent [...] ils sont pénibles, ils nous cherchent ».

Sécurité

Un sentiment d'insécurité accompagnait plusieurs des élèves interrogés lors de nos premiers échanges. Cette insécurité était due principalement à une violence verbale composée de moqueries et de remarques désobligeantes de la part de certains de leurs camarades.

Justine n'observe pas d'amélioration concernant le comportement de ses camarades garçons. Jules et Pierre qui ne se sentaient pas particulièrement concernés par ce sentiment

d'insécurité, évoquaient toutefois des remarques pouvant être faites sur le principe de la blague et de la rigolade. Toutefois, Pierre reconnaît lors de notre dernier échange que plusieurs de ses camarades ont tendance à se moquer d'autres élèves de la classe : « Au début de l'année, c'était vraiment [...] pas facile hein... », « il y a des moqueries [...] j'ai peur surtout [...] quand certaines personnes passent, je sais que [certains élèves ne] sont pas bien intégrés, il y en a qui [...] se moquent facilement... Moi, quand certaines personnes passent [...] je baisse un peu la tête parce qu'il y a des fois, comme ils parlent d'eux ça me fait bizarre... enfin, je me dis, si c'était vous quoi... ». Sa perception semble avoir évolué. Il admet avoir contribué à ces brimades : « parce que même moi [...] je me dis, au début de l'année, j'avais la critique facile » ; et nous explique qu'il a compris le mal-être que cela pouvait engendrer pour ses camarades en échangeant avec eux : quand après j'ai parlé avec [un élève] [...] qu'on a parlé quoi, je me suis rendu compte qu'il était pas méchant, bah qu'il était un peu bébé quoi mais qu'il était pas méchant... ». Selon lui, le climat de classe s'est amélioré parce qu'il a lui-même évolué à ce sujet et qu'il contribue à faire changer ces attitudes en en discutant avec ses pairs : « J'en ai parlé déjà avec certains, il y en a qui ont dit « euh ouais, c'est vrai que j'ai été violent », ils se sont excusés, ça va un peu mieux [...] Moins de critiques ». Il témoigne ici d'une certaine influence sur ses camarades.

De par l'évolution des relations évoquée précédemment du point de vue d'Anne et de Thibault, nous pouvons supposer que le sentiment d'insécurité a diminué pour certains élèves de la classe. Toutefois, Anne rappelle le fait que certains élèves de la classe sont exclus du reste du groupe classe : « il y en a quelques personnes qui sont mises à l'écart ». Bien que l'exclusion ne relève pas de la violence verbale, le sentiment d'exclusion est tout autant violent pour le jeune en faisant les frais.

De plus, Thibault exprime une situation qui a tendance à se dégrader : « le comportement des autres, c'est de pire en pire j'ai l'impression, euh en classe, enfin surtout en [matière]... », « y en a, ils croient que le lycée c'est à eux (rires), [...] puisqu'ils font n'importe quoi... ». Thibault fait ici référence à l'attitude de certains de ses camarades en cours face à leurs enseignants. Il exprime davantage un sentiment d'impunité à l'égard de ses camarades perturbateurs plutôt qu'un sentiment d'insécurité vis-à-vis d'eux.

Sentiment d'appartenance

Nous n'observons que peu de changement concernant le sentiment d'appartenance des élèves à la classe. Jules, Marine et Pierre semblent toujours se sentir appartenir au groupe classe avec l'emploi régulier du pronom « on ». De la même manière, nous n'observons pas d'évolution majeure pour Thibault et pour Justine qui ne témoignent pas d'un sentiment d'appartenance au groupe classe. Thibault le dit très clairement : « j'ai toujours ce sentiment que j'aime pas cette classe, enfin il y a des gens que j'aime pas [...]

j'ai pas trop trop de copains, à part un ou deux [...] c'est tout ! ». Nous pouvons toutefois relever l'emploi de l'adjectif possessif « *ma* classe » de la part de Anne. Nous pouvons ainsi penser qu'elle a un plus fort sentiment d'appartenance à la classe que lors de notre premier entretien.

Synthèse et approfondissement

Au regard de notre analyse, nous constatons une évolution relativement positive du climat de classe concernant notamment les relations entre élèves.

Le sentiment d'insécurité prégnant au sein de la classe basé sur des moqueries et l'exclusion de certains élèves du groupe classe explique en partie la peur du jugement de leurs pairs ressentie lors des séances du dispositif par la majorité des élèves interrogés.

Comme nous l'évoquions dans la sous-partie « Synthèse et approfondissement » du vécu du dispositif par les élèves (p. 36), il nous semble que Justine et Pierre portent une attention plus particulière au langage non-verbal et aux émotions de leurs camarades. Ainsi, Pierre décèle le moment où une de ses remarques a pu blesser un élève et ajuste son comportement vis-à-vis de lui. Il observe également un mieux-être dans la classe d'une de ses camarades. Ils présentent une certaine forme d'empathie à l'égard de ses pairs. Jules et Pierre s'inquiètent de l'intégration de leurs camarades isolés et veillent à les inclure autant que possible. Anne, Marine et Thibault distinguent quant à eux une amélioration des relations entre les élèves de la classe. Ces observations d'élèves nous montrent le regard porté aux émotions de leurs pairs au travers de leurs relations directes et indirectes. Comme le rappelle Zanna, Mead explique que la reconnaissance des gestes, des mimiques et des postures qui correspondent au langage non-verbal précède la connaissance (Mead cité par Zanna, 2015, p. 46). Il complète en indiquant que « l'éducation à l'empathie, et plus largement au vivre-ensemble, nécessite, par conséquent, en premier lieu, l'acquisition de savoir-être et de savoir-faire visibles » (Zanna, 2015, p. 46) qui passe par l'observation d'autrui.

Afin de rendre la synthèse de notre analyse lisible au regard des thématiques et du ressenti des élèves interrogés, nous avons réalisé la grille ci-dessous intitulée Tableau récapitulatif de la perception des élèves vis-à-vis de l'évolution du climat de classe (p. 56). Elle propose la synthèse des éléments clés ressortis au cours des entretiens et extraits des verbatims présentés précédemment au sein des différents thèmes. Afin d'avoir une vision sur l'évolution du climat de classe, un code couleur a été appliqué sur la base du champ lexical des élèves, de leurs expressions non-verbales et au regard de l'ensemble de l'entretien passé avec le jeune pour présenter une lecture la plus objective possible.

Tableau récapitulatif de la perception des élèves vis-à-vis de l'évolution du climat de classe

Thème \ Élève		ANNE	JULES	JUSTINE	MARINE	PIERRE	THIBAUT
Bien-être	Personnel	Se sent mieux dans la classe	Se sent bien dans la classe	Ne se sent pas très bien dans la classe	Se sent bien dans la classe	Est à l'aise et se sent bien dans sa classe	Se sent mieux dans la classe
	Collectif	La plupart des élèves se sentent bien mais une minorité d'élève est exclue de la classe	Tout le monde se sent bien, mais quelques élèves ne s'intègrent pas au groupe-classe	De plus en plus d'élèves se sentent mal dans la classe	Tout le monde se sent bien dans la classe	La majorité des élèves se sent bien mais une minorité ne se sent pas bien dans la classe	La majorité des élèves se sent bien mais une minorité ne se sent pas bien dans la classe
Relations		Une plus grande ouverture de la part des élèves de la classe	De bonnes relations entre élèves	Pas d'amélioration dans les relations	Une meilleure entente entre les élèves	Beaucoup de bonne entente / un bon groupe classe	De meilleures relations généralement au sein de la classe
			Des tentatives d'inclusion des élèves dits isolés dans le groupe-classe			Des tentatives d'inclusion des élèves dits isolés dans le groupe-classe	
Sécurité		Plusieurs élèves exclus du groupe-classe	Ø	Pas d'amélioration	Ø	Moins de moqueries qu'en début d'année	Plus d'entraide
		Plus d'échanges entre élèves					De plus en plus de perturbations d'élèves en cours
Légende			Evolution positive		Pas d'évolution		Evolution négative

2. Apports de cette étude

2.1. Affirmation des hypothèses

Hypothèse n°1 : Les élèves d'une même classe n'ont pas un vécu partagé du climat de classe

Au regard de nos données analysées, nos échanges avec les élèves en amont du dispositif valident notre première hypothèse. Les élèves d'une même classe n'ont pas un vécu partagé du climat de classe. L'analyse des matériaux nous révèle notamment que le bien-être des élèves dépend des relations entretenues avec leurs camarades, du sentiment de sécurité et d'appartenance au groupe classe et vice-versa. Ces derniers paramètres sont externes à l'élève et relèvent de son environnement. Toutefois, le vécu des élèves dépend également de paramètres internes à l'élève relatifs à sa personnalité, ses expériences personnelles et son intelligence émotionnelle qui découle de ses CPS déjà acquises.

Hypothèse n°2 : Le développement des compétences psychosociales des élèves participe à l'amélioration du climat de classe

Au regard de nos données analysées, nous pouvons valider cette hypothèse. Bien qu'il soit difficile d'évaluer les effets du dispositif sur le développement des CPS des élèves, nos échanges avec eux nous démontrent que l'empathie de plusieurs élèves de la classe contribue à l'amélioration du climat de classe. Elle s'observe à travers l'expression de leurs émotions et la reconnaissance de celles de leurs camarades de classe. Ainsi, Pierre, attentif au langage non-verbal de ses pairs, n'hésite pas à influencer ses camarades en leur faisant remarquer verbalement le ressenti de certains des élèves victimes de moqueries. Il observe un ajustement de son propre comportement et de celui de ses pairs à cet égard qui viennent améliorer les relations entre camarades de classe.

2.2. Réponse à la problématique

Au lancement de notre travail de recherche, nous nous demandions en quoi la mise en œuvre d'un dispositif de développement des CPS est susceptible d'impacter le climat de classe à travers ce qu'en perçoivent les élèves.

Notre étude ne nous a pas permis d'évaluer l'impact direct du dispositif sur le développement des compétences psychosociales des élèves. Toutefois, bien que les élèves interrogés ne perçoivent pas les effets du dispositif pour eux, la plupart d'entre eux

reconnaissent une utilité au dispositif pour favoriser des relations de confiance entre camarades de classe.

Le sens donné au dispositif et aux activités proposées est primordial pour favoriser l'implication des jeunes dans le dispositif et ainsi répondre aux objectifs fixés. L'explicitation des objectifs du dispositif et des séances, des activités favorisant l'expression et les échanges entre les élèves, et une ambiance détendue sont autant de caractéristiques importantes pour instaurer un climat de confiance durant sa réalisation. Ces dernières dépendent du cadre pédagogique mis en œuvre par les adultes en charge du dispositif.

Les activités tirées de l'ouvrage de Zanna (2015) impliquant une mise en mouvement des élèves et leur participation active physique et verbale semblent avoir particulièrement suscité leur intérêt. En revanche, les activités de la première séance comprenant des activités au rythme passif n'ont pas fait l'unanimité ou ne semblent tout simplement pas les avoir marqués.

Si notre travail de recherche ne nous a pas permis de déterminer une corrélation directe entre la mise en œuvre du dispositif et l'amélioration du climat de cette classe, nous avons constaté une amélioration des relations entre élèves depuis les premiers entretiens réalisés avec les élèves interrogés. L'un d'entre eux fait toutefois le lien entre le mieux-être d'une de ses camarades de classe et sa participation au dispositif. Ainsi, nous pouvons supposer que c'est en premier lieu au niveau individuel que se joue l'impact du dispositif auprès de la classe.

3. Les limites de la démarche de recherche

3.1. L'échantillonnage

Pour réaliser notre étude, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec six élèves d'une même classe au sein d'un lycée de l'enseignement agricole en vue de réaliser une enquête qualitative. De fait, notre analyse et nos résultats s'appliquent à la situation particulière de cette classe au moment où cette étude a été réalisée. De plus, nous ne questionnons ici qu'un petit échantillon d'élèves de la classe, cette étude ne saurait donc être exhaustive.

Pour réaliser notre échantillonnage, nous avons sollicité une collègue enseignante, référente de la classe, pour procéder à une sélection d'élèves au regard de sa connaissance de leurs profils comportementaux en classe. Notre objectif ici était d'obtenir un échantillon d'élèves représentatif de la classe. Pour ne pas biaiser notre façon d'aborder les élèves lors des entretiens, nous n'avons pas souhaité connaître les motivations de notre collègue dans ses choix d'élèves pour l'étude. Toutefois, en venant questionner notre méthode tout au long

de l'étude, il nous semble qu'un biais de sélection s'opère au travers de la perception de la classe et de la sensibilité de notre collègue. Ainsi, l'élaboration d'un échantillonnage lors de l'écriture d'une démarche méthodologique n'est pas anodine et induit ici une certaine subjectivité dans les réponses obtenues de par le choix des sujets en amont.

3.2. CPE et étudiante-chercheuse : le dédoublement statutaire

De plus, les données récoltées dépendent ici des réponses que les élèves ont souhaité nous partager au moment des entretiens. Comme le rappelle Paugam, « aucune d'elles ne peut se prévaloir d'une totale infaillibilité face au risque de perturbation de la réalité qu'elles peuvent introduire du fait même de la présence de l'enquêteur sur le terrain et du type d'instrument de collecte qu'il utilise » (Paugam, 2017, p. 443). Nous apparaissions auprès des élèves comme à la fois encadrants du dispositif et enquêteurs lors des entretiens. En effet, notre double statut, de CPE qui représente une forme d'autorité institutionnelle et d'étudiante-chercheuse qui cherche à récolter des données auprès des élèves, vient sans doute, malgré nos précautions méthodologiques, perturber l'expression du jeune de son vécu et de son ressenti. Nous avons de ce fait observé que les réponses et l'attitude lors des entretiens sont très variables d'un élève à un autre. Nous pouvons par exemple supposer que l'expression de Jules lors de nos échanges, de par un langage non-verbal (gestes agités, regard fuyant) et verbal (discours saccadé) ait pu résulter d'un stress lié à ce dédoublement statutaire. De plus, il présente un tableau particulièrement lissé de son expérience de la vie au sein de la classe. Son attitude et ses réponses nous laissent supposer qu'il apporte les réponses qu'il croit comme celles que nous souhaiterions entendre au sujet de la classe en tant que CPE. Cela pourrait correspondre au « biais de désirabilité sociale » qui est une « tendance des individus à donner des réponses socialement désirables lorsqu'ils répondent à des enquêtes [...]. Ces réponses peuvent se faire au détriment d'une expression sincère [de ses] opinions et [de ses] croyances personnelles »⁵.

3.3. Le dispositif expérimental

Au lancement de cette recherche, nous souhaitions nous associer à notre collègue enseignante, Mme. X, pour la réalisation du dispositif. Nous envisagions de mettre en œuvre un dispositif expérimental qui s'élaborerait au fur et à mesure des séances avec les élèves au regard des besoins exprimés par les élèves. Cependant, après sa participation à une

⁵ Site de Encyclopædia Universalis - <https://www.universalis.fr/encyclopedie/desirabilite-sociale/https://www.universalis.fr/encyclopedie/desirabilite-sociale/> - consulté le 23 avril 2023 :

première séance que nous présentons dans la partie « Présentation du dispositif » (p. 21), notre collègue a été arrêté et ce jusqu'à la fin de cette étude. Ainsi, il nous a fallu réfléchir à un dispositif alternatif au regard du temps restant disponible pour sa réalisation dans un calendrier scolaire chargé. Cela a entraîné une réalisation tardive de la deuxième séance du dispositif, qui a été proposée à la classe près d'un mois après le lancement du dispositif. Cet espace-temps influence certainement les réponses de la plupart des élèves qui n'évoquent pas pour la majorité d'entre eux cette première séance. Ainsi, nos matériaux ne nous renseignent que peu sur le vécu des élèves au cours de cette dernière. De plus, cela peut influencer sur le sens donné par les élèves au dispositif qui apparaît lors de nos échanges avec eux. Cela ne nous permet pas, de fait, d'apporter une réponse complète et objective à notre problématique.

3.3. L'entretien et ses biais

Enfin, les questions choisies lors de l'élaboration de la grille d'entretien ont certainement orienté les réponses des élèves. Bien que nous veillions à rester le plus objectif possible, nous pouvons ainsi nous demander les effets qu'ont nos propres attentes lors de nos échanges avec eux. Ainsi, il nous est arrivé de poser, de façon plus ou moins consciente, des questions fermées aux élèves pour venir confirmer une idée que nous nous faisons du vécu de l'élève au cours de l'entretien. Ces questions qui ne favorisent pas l'expression du ressenti du jeune ont pu biaiser en partie et orienter leurs réponses, ce qui apporte une fois de plus de la subjectivité à notre analyse.

De plus, nous avons spontanément adapté le déroulé de notre deuxième entretien pour chaque élève en fonction des réponses données lors du premier entretien. Les réponses obtenues sont donc, de fait, orientées par ces questions spécifiques à chacun. Nous avons également pointé certaines activités avec certains élèves plutôt que d'autres en fonction de nos observations durant le dispositif. Nous avons notamment soulevé avec Justine, son vécu de l'activité « Relax max » bien qu'elle ne l'ait pas évoqué par elle-même. Ainsi, notre analyse a pu être biaisée à certains égards.

4. Perspectives d'exploitation professionnelle

Ce travail de recherche a été l'occasion pour nous de questionner notre approche des élèves en tant qu'éducatrice et de nous enrichir de nouvelles pratiques pédagogiques. Il nous a donné l'opportunité d'aborder l'entité « classe » de façon systémique pour en mesurer son rôle sur le vécu des élèves de manière globale, notamment au travers de leurs relations. Cette expérience nous pousse à nous intéresser davantage à ce qui se joue dans le cadre des vies de classe puisqu'il nous semble aujourd'hui indispensable de travailler à

l'amélioration du climat de nos classes pour le bien-être des jeunes, un impondérable pour leur réussite à tout niveau. Investir le champ de l'accueil des élèves pour les classes entrantes à la rentrée pour favoriser dès le début de l'année une cohésion entre les élèves nous tient particulièrement à cœur.

La mise en œuvre d'un dispositif en collaboration avec des collègues enseignants et l'infirmière de l'établissement nous donne l'envie de poursuivre notre participation à l'élaboration de projets pédagogiques auprès de classe. Nous en tirons une réelle satisfaction de par les relations partenariales entretenues avec nos collègues ainsi que par les échanges réalisés avec les élèves. Nous avons pu observer un véritable changement de rapports basés sur la confiance, entre ces derniers et nous à l'issue du dispositif.

Nous en retirons une curiosité accrue et une envie de nous former aux différents dispositifs existants. Mais au-delà de notre formation professionnelle individuelle, il nous semble aujourd'hui indispensable que l'ensemble des membres de la communauté éducative s'emparent de cette question. En effet, le climat de classe et le climat scolaire plus globalement ne dépendent pas seulement de bonnes relations entre élèves mais également des relations entretenues avec l'ensemble des équipes en établissement. Lamboy et al. précisent qu'« Il apparaît alors essentiel de pouvoir soutenir et renforcer les CPS de tous les adultes en position d'éducation » (Lamboy, Shankland, Williamson, 2021, p. 27). Ainsi, nous souhaitons nous emparer de cet état de l'art pour promouvoir dans le cadre des instances et des différents projets d'établissement, l'importance du développement des CPS, tant auprès des élèves qu'auprès de nos collègues pour contribuer à un climat scolaire serein.

Conclusion

Au regard de nos recherches bibliographiques et de l'étude menée, il nous semble aujourd'hui plus que nécessaire d'investir le champ du développement des CPS pour lutter contre les phénomènes de violence entre élèves et favoriser un climat scolaire serein pour la réussite de tous.

Bien que la mise en œuvre d'un dispositif visant le développement des CPS des élèves ne nous ait pas permis d'établir un développement probant pour la classe étudiée, nos résultats montrent un lien direct entre les CPS des élèves et l'amélioration du climat de classe. Aborder les CPS au travers du prisme des émotions à partir d'activités proposées par Zanna (2015) impliquant la participation active des élèves semble être particulièrement adapté pour des élèves de seconde en filière professionnelle en lycée agricole. La compréhension du dispositif par les élèves dépend du cadre pédagogique et de l'encadrement assuré par les adultes en charge du dispositif. De fait, elle résulte de sa propre expérience et du rapport au CPS de l'encadrant. C'est riche de nouvelles connaissances et expériences que nous souhaitons investir avec enthousiasme le champ du vivre-ensemble au travers du développement des CPS avec les élèves et l'équipe éducative et pédagogique de notre établissement.

Ainsi, il serait intéressant de poursuivre ce travail de recherche à partir d'autres axes en s'intéressant notamment à l'expérience des enseignants et des personnels éducatifs. Quelle place les enseignants laissent-ils au développement des CPS en classe ? Comment les enseignants vivent-ils la réforme du bac professionnel introduisant le développement des CPS dans les programmes ? Les assistants d'éducation ont-ils connaissance de ces CPS ? Y prêtent-ils attention lors de leurs échanges avec les élèves ? Comment les valorisent-ils ? Comme nous l'évoquions précédemment, il est fort à penser que les CPS propres des personnels éducatifs et pédagogiques impactent d'une certaine manière le développement des CPS des élèves. De nouveaux champs restent à explorer.

Bibliographie

Articles / rapports / ouvrages

- André, C. (2009). *Imparfais, libres et heureux*. Paris : Poches Odile Jacob.
- Aubin-Augier, I. et al. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *exercer la revue française de médecine générale*, 19, (84), 142-145.
- Barbot, J. (2017). Chapitre 6. Mener un entretien en face à face. Dans : S. Paugan dir., *L'enquête sociologique*, (pp. 115-141). Paris : PUF.
- Baudoin, N. & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117-146.
- Bègue, L. (2021). De l'enfant à l'adulte violent. *Pour la science*, (530), 74-79.
- Blaya, C. (2016). Violence scolaire : état des lieux. Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former: Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 321-326). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Carra, C. (2012). Chapitre 2. Construction d'un ordre scolaire partagé, citoyenneté et apprentissages. Dans : Benoît Galand éd., *Prévenir les violences à l'école* (pp. 43-55). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Carra, C., Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Paris : PUF.
- Casanova, R. dir., Cellier, H., Robbes, B., et al. (2015). *Situations violentes à l'école : Comprendre et agir*. Paris : Hachette Éducation.
- 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.
- Debarbieux, E. (2015). *Climat scolaire, expérience scolaire et victimations dans les établissements de l'enseignement agricole*. Enquête 2015, Observatoire Européen de la Violence à l'École.
- Debarbieux, É. dir., et al. (2018). *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Paris : Armand Colin.
- De Singly, F. (2014). Il est permis de devenir soi-même. Deux conceptions de l'éducation. Dans : Véronique Bedin éd., *Apprendre: Pourquoi ? Comment ?* (pp. 70-76). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Encinar, P., Tessier, D., Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote. *Enfance*, 1, 37-60.

- Feyant, A. (2010). Des violences à l'école.... *Dossier d'actualité de la VST*, (54). Lyon : INRP.
- Fischer, G. (2020). Chapitre 2. La relation sociale. Dans : G. Fischer, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Freiberg, H. & Lamb, S. (2012). Les dimensions de la gestion de la classe centrée sur la personne. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 15, 34-47.
- Galand, B., Carra, C. & Verhoeven, M. (2012). *Prévenir les violences à l'école*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Hintermeyer, P. (2008). Violences et incivilités. Dans : David Le Breton éd., *Cultures adolescentes: Entre turbulence et construction de soi*. (pp. 140-150). Paris: Autrement.
- Janosz, M., Pascal, S., Galand, B. (2012). Chapitre 5. Etre témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. Dans : B. Galand et al. dir., *Prévenir les violences à l'école*, (pp. 93-109). Paris : PUF.
- Lamboy, B., Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ? *Devenir*, 26, 307-325.
- Lamboy, B., Shankland, R., Williamson, M-O. (2021). *Les compétences psychosociales. Manuel de développement*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Marsollier, C. (2019). *Enjeux et conditions de l'intégration du climat scolaire dans le pilotage d'une école ou d'un établissement*. Paris : IGEN.
- Martin, A. & Sabaté, B. (2018). 3. La discipline positive. Dans : Éric Debarbieux éd., *L'impasse de la punition à l'école: Des solutions alternatives en classe* (pp. 65-102). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans : , P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 269-357). Paris: Armand Colin.
- Paugam, S., dir. (2017). *L'enquête sociologique*. Paris : PUF.
- Pollak, M. (1992). L'entretien en sociologie. Dans : D. Voldman dir., *Les cahiers de l'IHTP - La bouche de la vérité ? La recherche historique et les sources orales*, (21), 109-114.
- Romano, H. (2016). *Pour une école bientraitante: Prévenir les risques psychosociaux scolaires*. Paris: Dunod.
- Rosenberg, M. (1999). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ils sont des murs), Introduction à la Communication Non Violente*. Paris : La Découverte.

- Sirota, A. (2009). Pourquoi la violence: Quand les deux institutions de base pour l'enfant, l'école et la famille, ne remplissent pas suffisamment leur fonction de barrière de contact.... *Enfances & Psy*, 45, 102-108.
- Stahel, T. (2021). Implication des élèves témoins dans le phénomène de harcèlement scolaire : pour une compréhension systémique. *Thérapie Familiale*, 42, 23-38.
- UNESCO. (2017). *School Violence and Bullying - Global Status Report*. Paris : ONU.
- Visioli, J. (2022). Vers une « École des émotions » favorable à la résonance des élèves. *Administration & Éducation*, 176, 15-22.
- Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie*. Paris : Dunod.

Ressources légales / officielles

- Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires
- Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Sitographie

- Site du CNTRL - Définition de la violence, consulté le 08 avril 2022 : <https://www.cnrtl.fr/definition/violence>
- Site de Encyclopædia Universalis - « DÉSIRABILITÉ SOCIALE ». consulté le 23 avril 2023 : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/desirabilite-sociale/><https://www.universalis.fr/encyclopedie/desirabilite-sociale/>
- le site Prodas - Le ProDAS, consulté le 28 décembre 2022 : <https://www.prodas.fr/>
- Site de Santé Publique France (2022, 18 octobre). Dossier thématique : Les Compétences Psychosociales (CPS). consulté le 27 décembre 2022 : <https://www.santepubliquefrance.fr/competences-psychosociales-cps>
- Site de Santé Publique France (2022, 18 octobre). Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques. consulté le 28 décembre 2022 : <https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale/depression-et-anxiete/documents/rapport-synthese/les-competences-psychosociales-etat-des-connaissances-scientifiques-et-theoriques>

Annexes

- Annexe 1 : Présentation des activités du dispositif..... p. 67
- Annexe 2 : L'outil « L'arbre d'Ostende ».....p. 69
- Annexe 3 : Grille d'entretien n°1 - État des lieux du climat de classe.....p. 70
- Annexe 4 : Transcriptions des 1ers entretiens.....p. 71
- Annexe 5 : Grille d'entretien n°2 - Évolution du climat de classe et res-senti du dispositif.....p. 86
- Annexe 6 : Transcriptions des 2èmes entretiens..... p. 87
- Annexe 7 : Tableau de catégorisation des verbatims des élèves par thème
- Perception du climat de classe - Entretien n°1.....p. 107
- Annexe 8 : Tableau de catégorisation des verbatims des élèves par thème
- Le vécu du dispositif par les élèves - Entretien n°2.....p. 111
- Annexe 9 : Regard des élèves sur les activités du dispositif..... p. 118
- Annexe 10 : Éléments du dispositif perçus positivement et/ou
négativement par les élèves interrogés.....p. 120
- Annexe 11 : Tableau de catégorisation des verbatims des élèves
par thème - L'évolution du climat de classe - Entretien n°2.....p. 123

Annexe 1 : Présentation des activités du dispositif

Afin de mieux appréhender les activités mises en œuvre dans le cadre de ce dispositif, nous présentons ici les activités précédemment citées tirées de l'ouvrage de Zanna (2015). Pour faciliter la compréhension des consignes et favoriser l'implication des élèves, les adultes impliqués dans ce dispositif montrent l'exemple et réalisent également les activités. Chacune d'entre elles est suivie par un « entretien d'explicitation » (Zanna, 2015, p. 56) où les élèves sont invités à exprimer oralement leur ressenti et les éventuelles observations, difficultés rencontrées au cours de ces dernières. Ce retour sur soi et l'expression de ses émotions est un bon moyen de développer l'empathie (*Ibidem*).

Relax Max (p. 51)

Afin de favoriser l'ancrage des élèves dans les séances et pour les recentrer sur leurs sensations, leurs corps, leur environnement, un exercice rituel de relaxation est proposé à chaque début de séance. Zanna précise que pour entrer en relation avec autrui, il est important de se connaître soi-même. Les élèves sont invités à se placer dans une position confortable et peuvent se déplacer dans l'espace s'ils le souhaitent.

L'habit de protection (p. 53)

Cette activité agit ici comme un échauffement émotionnel pour favoriser l'entrée en empathie des élèves. Ces derniers sont placés « en cercle de telle sorte que tout le monde puisse se voir » (*Ibidem*). Ce face à face prépare les élèves à accueillir le regard de l'autre et leur permet d'observer les expressions d'autrui. Ils sont invités à se masser par rotation les différentes parties de leur visage et de leur corps.

La rencontre (p. 111)

Les élèves se déplacent librement dans l'espace jusqu'à ce qu'un signal soit donné. Ils ont alors pour consigne de s'arrêter à proximité de quelqu'un et de regarder cette personne dans les yeux pendant quelques secondes. Les élèves reprennent ensuite leur marche avant un nouveau signal et ainsi de suite. Cet exercice permet « d'observer la manière dont les élèves gèrent la distance affective à autrui » (*Ibidem*) malgré la proximité des corps dans l'espace. Cet exercice est répété deux fois et est entrecoupé d'un retour d'expérience de la part des élèves.

Le jeu des mousquetaires (p. 73)

Les élèves sont invités à constituer des équipes de quatre élèves. Chaque élève prend alors une position différente qu'il doit tenir. « L'un a les bras tendus parallèles au sol,

l'autre fait la chaise appuyé contre le mur, le troisième se tient sur une jambe » (*Ibidem*) et le quatrième observe ses camarades. Il joue ici le rôle de « joker » et peut alors remplacer les élèves en difficulté pour tenir la position. Le groupe tenant le plus longtemps a gagné. Afin d'inciter les élèves joker à observer les mimiques et les expressions du visage de leurs camarades, la consigne de ne pas faire usage de la parole est ajoutée à l'exercice. L'observation de ces expressions du visage et la réponse apportée à cette observation par le remplacement du camarade en difficulté renvoie un message fort à l'élève que l'on soulage de sa position et à l'observateur qui reconnaît ici ses propres expressions. Cette activité permet d'entrer en empathie.

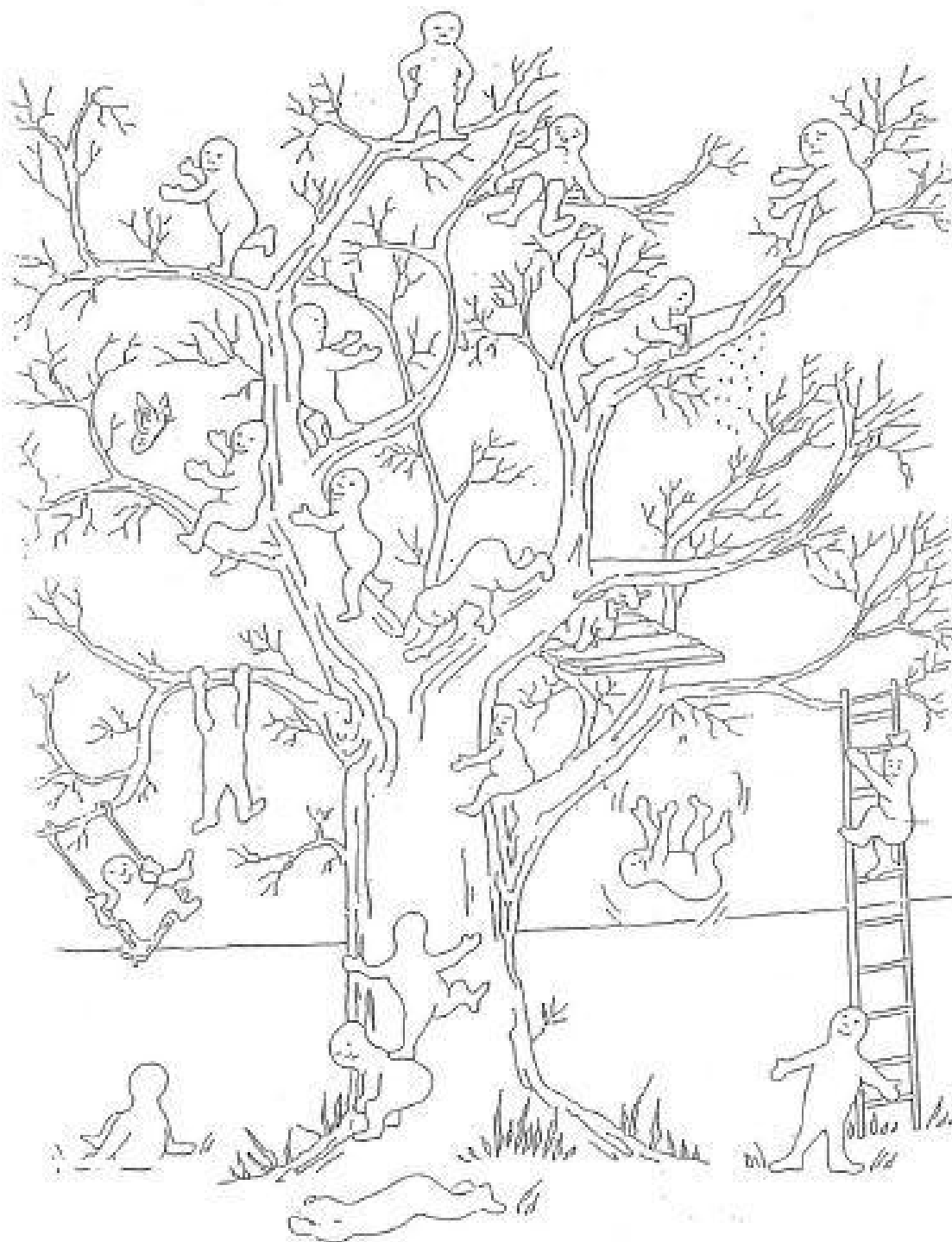
Le théâtre forum (p. 99)

Comme le rappelle Zanna, le théâtre forum est une technique développée par Augusto Boal, un homme de théâtre brésilien. Il est utilisé comme un outil de lutte contre l'oppression et vise à rétablir le dialogue entre les êtres humains (Boal cité par Zanna, 2015, p. 99). Il consiste en la mise en scène de saynètes improvisées sur des sujets problématiques mettant en avant une injustice ou une inégalité. A la fin de la représentation, le meneur de jeu (joker) propose aux acteurs de rejouer la scène. Il invite alors le public à intervenir à tout moment pour proposer une nouvelle issue à la situation initiale d'oppression. Le spectateur devient alors acteur pour tester son idée. Le joker invite le public à débattre et à présenter leurs observations, leurs ressentis au fur et à mesure des changements proposés.

Les saynètes jouées dans le cadre de cette activité sont issues de l'expérience des élèves retranscrites sur une feuille volante de façon anonyme. Ce premier travail de réflexion permet aux élèves de se questionner sur les situations problématiques rencontrées avec leurs pairs, que ce soit au lycée ou dans d'autres circonstances. Cet exercice est l'occasion de remettre en perspective ce qui s'est joué au cours de cette scène et de proposer des pistes de solutions pour y remédier. Les élèves sont placés par groupe de quatre à cinq élèves de façon aléatoire. Les scènes jouées sont volontairement courtes pour se laisser le temps du débat et de la réflexion. De par la réticence initiale des élèves à se mettre en scène devant leurs camarades, nous ne les invitons pas à se rendre sur scène pour jouer une solution et ainsi éviter que ces derniers se limitent dans le débat. Nous jouerons avec Mme. Y la première scène pour montrer l'exemple et présenter le concept aux élèves.

Annexe 2 : L'outil « L'arbre d'Ostende »

Cet outil est présenté par le Réseau d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale de la DGER⁶.



⁶ Site du Réseau d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale - <https://red.educagri.fr/outils/arbre-dostende/> - consulté le 05 mars 2023.

Annexe 3 : Grille d'entretien n°1 - État des lieux du climat de classe

Ressenti personnel :

- Comment te sens-tu au lycée ? Qu'est-ce qui contribue à te sentir comme ça ?
- Et dans ta classe, comment te sens-tu (est-ce différent et si oui, qu'est-ce qui est différent?) ?
- Est-ce que tu penses que tout le monde se sent bien dans la classe ?

Relations inter-classe :

- Comment décrirais-tu les relations au sein de la classe entre tes camarades ? Qu'est-ce qui explique ce type de relations selon toi ?
- Est-ce que tu penses que vous êtes plutôt dans l'entraide lorsqu'un camarade de classe est en difficulté par exemple ?
- Est-ce que les relations entre vous dans la classe se poursuivent après les cours ?
- Y-a t'il des tensions, des disputes entre tes camarades ? Comment l'expliques-tu ? Qu'est-ce que tu en penses ? Comment réagis-tu face à ça ?
- Penses-tu que les adultes de l'établissement peuvent avoir un effet sur les relations entre élèves au sein de la classe ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

La classe et moi :

- Et toi, est-ce que tu dirais que tu t'entends globalement bien (ou mal) avec tes camarades de classe ? avec les autres élèves du lycée ?
- Est-ce que ça t'arrive de te mettre en colère envers des camarades ? Si oui, pour quelles raisons ? Comment est-ce que ça se passe lorsque ça arrive, comment gères-tu la situation ? Si non, tu n'as aucune raison de te mettre en colère ?

Perspectives :

- Comment penses-tu que les relations pourraient s'améliorer entre vous au sein de la classe ?

Annexe 4 : Transcriptions des 1ers entretiens

Afin de ne pas pouvoir identifier directement les camarades de classe cités, nous avons parfois remplacé leur nom par des ***. Cela ne gêne en rien la compréhension ni le sens du discours.

1. Entretien avec Anne

E = Enquêteur A = Anne

Enquêteur : Comment est-ce que tu te sens au lycée ?

Anne : Euh, pas trop bien... l'ambiance dans la classe elle est pas très bien en sachant que je ne me sens pas à ma place dans cette classe.

E : Est-ce que c'est quelque chose que tu as déjà vécu, ressenti avant ?

A : Depuis toute petite, je ne me sens pas à ma place mais là ça s'est accentué depuis l'arrivée au lycée.

E : Comment est-ce que tu expliques ça ?

A : Je ne sais pas, les moqueries...

E : Est-ce que ce sont tous tes camarades de classe ?

A : Non c'est pas tous, mais certains.

E : Tu ne te sens pas bien dans la classe, est-ce que tu penses que tu es la seule dans cette situation ?

A : Non je ne pense pas.

E : Tu ne penses pas ?

A : Non, il y en a d'autres...

E : Avec ce que tu me dis, comment est-ce que tu décrirais les relations entre vous de manière générale ?

A : De manière générale, il y a un immense groupe qui s'est formé au sein de la classe, qui victimise entre guillemets les autres élèves.

E : D'accord... Comment exactement ?

A : Moqueries, c'est surtout ça.

E : Ok... Comment tu expliques ça, ce type de relations entre vous...

A : Je ne sais pas...

E : C'est un effet de groupe ?

A : Oui je pense que c'est un effet de groupe.

E : Avec ce que tu me dis, j' imagine que vous n'êtes pas dans l'entraide entre vous, je me trompe ?!

A : Non, du tout !

E : Et est-ce que la relation entre vous dans la classe, elle se poursuit en dehors des cours, dans l'établissement et en dehors de l'établissement ?

A : Hum... Bah généralement, les gens qui ont formé ce groupe, ils sont majoritairement tous à l'internat, donc à l'internat, il se retrouve et tout ça.

E : T'es à l'internat toi ?

A : Oui.

E : Et tu te retrouves avec...

A : Euh, toute seule...

E : Toute seule ?

A : Oui !

E : Et avec les filles de ta classe, comment ça se passe ?

A : Euh, en début d'année ça se passait très mal, mais là, depuis une semaine, ça va mieux.

E : Et comment tu expliques cette amélioration ? qu'est-ce qui s'est passé ?

A : Il y a eu la réunion parents-profs, et les professeurs ont remis une des filles à sa place entre guillemets, et je pense que c'est ça qui l'a fait changer de mentalité un peu.

E : C'était surtout une fille en particulier qui posait problème ?

A : Hum (hochement de tête de validation).

E : Est-ce que ça arrive qu'il y ait des tensions, des disputes entre vous ?

A : Des disputes, je ne dirais pas ça, mais oui il y a des tensions entre certaines personnes.

E : Et, tu penses que ce sont les moqueries qui sont responsables de ça, ou il y a d'autres choses ?

A : Je pense que ce sont principalement les moqueries.

E : Il y a beaucoup de moqueries dans la classe ?

A : Hum, c'est une classe qui juge énormément les autres.

E : Et qu'est-ce que tu en penses de ça, comment tu réagis face à ces tensions ?

A : Je dis rien !

E : Tu dis rien ?

A : Non, je dis rien parce que j'ai peur que si je dis quelque chose je m'en prenne plein la gueule et tout ça.

E : Ok. Est-ce que tu penses que les adultes de l'établissement, et là par adulte j'entends surtout les enseignants puisque c'est avec eux que vous passez le plus de temps, peuvent avoir un effet sur les relations entre vous, entre élèves ?

A : Je pense que oui, ils peuvent avoir un effet, mais je ne pense pas que les élèves aillent en parler trop, parce qu'on a peur que on... que les autres viennent et nous agressent entre guillemets parce qu'on a été le dire au professeur ou autre.

E : D'accord, donc c'est une situation dans laquelle tu t'es déjà retrouvée ?

A : Hum (hochement de tête de validation).

E : Ne pas vouloir en parler et ne pas oser le faire parce que tu avais peur des représailles ?

A : Oui.

E : Oui, Ok. Et par rapport à ces problèmes là, tu as trouvé des solutions toute seule ?

A : Je reste dans mon coin, je parle à beaucoup moins de personne qu'avant, je me renferme sur moi-même... mais j'ai l'impression qu'en me refermant sur moi-même ça m'aide un peu parce que j'ai pas l'impression que tout le monde est là en train de me critiquer.

E : D'accord. Tu as l'impression de te protéger comme ça ?!

A : Un peu, oui.

E : Oui, Ok. Donc, vis-à-vis de toi plus spécifiquement, est-ce que tu dirais que tu t'entends plutôt bien ou mal avec tes camarades de classe ?

A : Non, je ne m'entends pas trop avec mes camarades de classe...

E : Est-ce qu'il y a des personnes avec qui tu t'entends bien dans la classe ?

A : Je n'irais pas jusqu'à dire que je m'entends bien, mais il y a certaines personnes avec qui je peux parler et tout ça sans problème entre guillemets.

E : D'accord. Et avec d'autres élèves du lycée, tu t'entends bien ?

A : Oui.

E : Mais dans d'autres classes ?!

A : Oui, mais il y a très peu de personnes

E : Ce sont des relations que tu t'es faite à l'internat ?

A : Non, du tout.

E : Des élèves que tu connaissais avant ?
A : Non !
E : Que tu as rencontré à quelle occasion ?
A : Euh, dans les couloirs, comme ça. Elles parlaient à des gens de ma classe et du coup je me suis rapprochée comme ça.
E : Est-ce que ça t'arrive de te mettre en colère avec des élèves de ta classe ?
A : Me mettre en colère, oui et non. Je me mets en colère mais je ne l'extériorise pas.
E : D'accord.
A : Enfin...
E : Donc c'est un sentiment plutôt qu'une réaction ?
A : Hum (hochement de tête de validation).
E : A quelle occasion tu te mets en colère ?
A : Quand j'en ai ras le bol...
E : Des moqueries ?
A : Hum... (hochement de tête de validation).
E : Du coup, comment est-ce que tu gères ces situations, tu les gardes pour toi c'est ça ?
A : Oui.
E : Et ça passe tout seul ou ...?!
A : Il faut que je me calme pour euh enfin, il faut que j'arrête d'y penser quoi.
E : D'accord. Au vu de ce que tu me dis, j'imagine que les relations, elles pourraient s'améliorer dans votre classe ?!
A : Je pense que oui, elles pourraient s'améliorer si le comportement de certains changeait.
E : C'est une histoire de comportement, d'attitude ?
A : Hum (hochement de tête de validation).
E : Est-ce que tu as une idée de comment ça pourrait s'améliorer dans la classe ?
A : En en parlant, en discutant entre nous, enfin je pense que c'est une des meilleures choses... discuter, pour comprendre pourquoi on est comme ça avec les autres, enfin, pourquoi ils sont comme ça avec les autres.

2. Entretien avec Jules

E = Enquêteur J = Jules

E : Comment tu te sens au lycée de manière générale ?
J : Bah, on se sent bien, on est entouré de... enfin c'est pas pareil bah qu'au collège parce qu'au collège... bah là on a les mêmes passions donc on a des copains qui sont pareils que nous, on parle beaucoup d'agriculture, de ce qu'on aime, du coup c'est bien, du coup on est presque pareil, du coup ça fait qu'il y a une meilleure amitié par rapport aux autres années.
E : Donc ça, c'est ce que tu ressens toi ?
J : Oui !
E : Donc là tu penses que ce qui contribue à te sentir bien dans le lycée, c'est que vous ayez des points communs, c'est ça ?
J : Oui, des points communs, on s'entend bien !
E : Ok ! Et donc là je te demandais de manière globale dans le lycée mais dans la classe, c'est pareil ou ... ?
J : Oui, c'est pareil !

E : Ok ! Tu penses qu'il y a des différences entre les élèves de ta classe et les autres élèves de l'établissement ?

J : Bah, il y a des différences, il y en a qui sont... bah... non, je ne pense pas qu'il y ait de différences.

E : Dans tes relations avec tes camarades ?

J : Ah, bah oui il y en a, je m'entendrais plus avec quelqu'un de ma classe qu'avec quelqu'un d'une autre classe, forcément vu qu'on est 8 heures ensemble dans les cours, forcément je m'entendrais mieux. Bon après, on s'entend bien avec les autres quand même.

E : Est-ce que tu penses que tout le monde s'entend bien dans la classe ?

J : Oh oui, on est sympas entre nous, on s'aime bien.

E : Par rapport à la classe plus précisément, comment est-ce que tu décrirais les relations entre vous dans la classe ?

J : Bah elles passent bien, on a des bonnes relations, on s'entend bien, on rigole bien, on discute bien, tout pour être bien quoi.

E : Pour tout le monde ?

J : Ouais, oui.

E : Qu'est-ce qui explique le fait que vous vous entendiez bien selon toi ?

J : Bah, comme je l'ai dit, on a les mêmes passions, on ne parle que de ça donc pour nous il y a un sujet qu'on aime et qu'on aborde facilement et qu'on réussit à développer.

E : Ok. Du coup tu dirais que vous êtes plutôt dans l'entraide entre vous ?

J : Oh oui, même en cours des fois quand il y en a qui ne savent pas, il y en a qui sont fils d'agriculteurs et qui savent des trucs beaucoup plus que nous, du coup ils nous aident, ils disent ça en cours, et ça c'est intéressant, donc c'est bien.

E : Ok. Est-ce que les relations entre vous dans la classe se poursuivent après les cours ? Donc là, je parle dans l'établissement ou en dehors de l'établissement.

J : Ah oui ! Aux récré, on est ensemble, à l'internat on est ensemble et les week-end on s'envoie des vidéos, des messages, on s'appelle pour savoir comment ça va, et même pendant les vacances, donc oui, on garde même cette relation tout le temps.

E : Ça marche ! Est-ce qu'il y a des tensions, des disputes des fois entre vous ?

J : Oh, des petits trucs pour s'amuser mais rien de méchant après.

E : D'accord. Du coup, des taquineries ?

J : Oui c'est ça, pour s'amuser, pour rigoler.

E : Est-ce que tu penses que des adultes de l'établissement, là je parle de vos enseignants surtout vu que vous passez plus de temps avec vos professeurs, peuvent avoir un effet sur les relations entre élèves au sein de la classe, entre vous que ce soit un effet positif, un effet négatif, pas d'impact...

J : Bah... ils peuvent avoir un impact... enfin, c'est difficile à dire parce que par exemple si il y en a un qui a une bonne note, un qui a eu une mauvaise note, ils se critiquent entre eux, ils disent moi j'ai eu une meilleure note que toi ou moi j'ai eu si, comme il y a un qui a eu une punition alors qu'il parlait avec un gars et que l'autre il a pas eu de punition, et que le gars il a eu une punition, du coup bah ça impacte un petit peu. L'autre est déçu et l'autre est content... Sinon, pas plus que ça après. C'est pas de leur faute.

E : Oui ok ! Alors plus toi, on se concentre sur toi là Jules, est-ce que tu dirais que tu t'entends globalement plutôt bien avec les autres ? avec les autres camarades de ta classe ?

J : Oh oui, je n'ai jamais eu de problème avec n'importe qui.

E : Ok. Ça t'es déjà arrivé de te mettre en colère envers des camarades ?

J : Non.

E : Non ? C'est que tu n'as aucune raison de te mettre en colère ?

J : Oh non, de toute façon, tout ce qu'on dit c'est pour rigoler à chaque fois donc il faut le prendre bien et puis voilà.

E : Ok. Est-ce que tu penses que la relation entre vous dans la classe pourrait s'améliorer ?

J : Bah forcément, bah je pense que là ça fait pas beaucoup de temps qu'on se connaît, on a des bonnes relations. Quand on va finir l'année, on va en avoir des meilleures mais quand on va passer trois ans ensemble, 8h par jour et en plus ceux qui sont en internat, forcément quand t'es toutes les semaines ensemble, t'as des meilleures relations, que si t'es tout seul chez toi.

E : Oui. Est-ce que tu as une idée de comment elles pourraient s'améliorer ces relations ?

J : Bah, en parlant, en se faisant confiance, en... en parlant, voilà quoi.

3. Entretien avec Justine

E = Enquêteur

J = Justine

Enquêteur : Comment tu te sens dans le lycée de manière générale ?

Justine : Euh bah c'est bien, on est bien accueilli et tout ça, moi j'aime bien.

E : Et toi, comment tu te sens ?

J : Bah bien !

E : D'accord, qu'est-ce qui contribue à te sentir bien dans l'établissement ?

J : Bah, comme j'ai dit, l'accueil des gens, tout ça, tout le monde nous parle à peu près bien, et puis voir les copains, les copines, ça fait qu'on est bien dans l'établissement.

E : Et dans la classe, comment tu te sens ?

J : Hum, dans la classe, pas très bien...

E : Ah, d'accord ! Pourquoi ?

J : Parce qu'il y a beaucoup de réflexions par certaines personnes de la classe.

E : Et euh... là tu me dis que tu ne te sens pas très bien dans la classe, est-ce que tu penses que tu es la seule dans cette situation ?

J : Non, il y en a d'autres, c'est sûr et certain.

E : Oui, d'accord ! Est-ce que tu penses que c'est dû aux réflexions que tu évoquais tout à l'heure ?

J : Oui, je pense ouais.

E : Il y a d'autres choses ?

J : Bah, aussi la façon de nous regarder, surtout pour les filles. Quand on arrive, on se prend des réflexions, ils nous regardent mal, ils se moquent de nous...

E : Là, tu fais référence aux garçons ?

J : Ouais !

E : C'est avec les garçons que c'est compliqué ?

J : Oui, avec les filles entre nous on est solidaires, donc on ne va pas se juger les uns et les autres.

E : Donc, là tu viens de présenter une différence entre les filles et les garçons dans la classe. Comment est-ce que tu décrirais les relations entre vous ? Quels mots est-ce que tu utiliserais pour décrire les relations dans la classe ?

J : Entre les garçons et les filles ? Ou entre les filles ?

E : De manière générale dans la classe. Entre filles et garçons, filles/filles, garçons/garçons.

J : Bah entre garçons et garçons, euh, ça va entre eux, ça va, ils se jugent pas entre eux, ils ne sont pas à se dénigrer les uns les autres. Nous, les filles, de notre côté c'est pareil, on ne va pas être là à se juger, mais euh... puis les garçons non plus. Nous, les filles, on ne va pas être là à juger ou je ne sais quoi, mais eux, la façon de s'habiller, la façon de parler, la façon de... enfin plein de choses quoi, nos exploitations agricoles, plein de trucs comme ça...

E : D'accord ! Et tu penses que c'est parce que tu es une fille que tu es jugée.

J : Ah bah, les filles dans la classe c'est tout le temps comme ça. Dans la classe, il y en a plein qui mangent !

E : Bien... Qu'est-ce qui explique ce genre de relations selon toi ? que les garçons se comportent comme ça ?

J : Bah en soi, après on est un métier c'est vrai, dans le temps c'était plutôt les garçons et pas les femmes, donc après bah c'est vrai que ce milieu là, c'est plutôt les garçons les machos quoi, et nous on est un peu mis à l'écart et ça, ça a toujours un peu été.

E : D'accord, tu viens d'une famille d'agriculteurs ?

J : Je suis belle-fille d'agriculteur, mon beau-père est agriculteur.

E : Et c'est ce que tu as envie de faire plus tard ?

J : Oui !

E : D'accord. Alors, ma question, c'est est-ce que tu penses que vous êtes plutôt dans l'entraide dans la classe entre vous ?

J : Non, non non, quand il y en a un dans la classe qui est pas bien, après, il y a des petits groupes de copains/copines et quand on voit que nos copains/copines ne vont pas bien, forcément le groupe aide, mais toute la classe par exemple si quelqu'un est pas bien, c'est juste son petit groupe qui va aider et puis les autres, bah ils s'en foutent un petit peu quoi.

E : Et est-ce que les relations entre vous, elles se poursuivent en dehors de la classe que ce soit dans l'établissement et en dehors de l'établissement ? après les cours, est-ce que vous vous retrouvez ?

J : Euh, pas tout le monde, mais après comme je le dis il y a des petits groupes, donc c'est souvent les petits groupes qui se rejoignent. Ou sinon on a snap ou souvent on échange pour les devoirs ou les trucs comme ça et puis c'est tout.

E : Ça se passe bien sur ce groupe ? Il n'y a pas de réflexions ?

J : Non, mais après on y parle vraiment pas souvent, une fois par semaine à peu près.

E : C'est vraiment un outil d'informations générales quoi.

J : Ouais, voilà, oui, c'est pas pour dire ça va ou... voilà !

E : Ok ! Euh... est-ce que souvent il y a des tensions et des disputes entre vous, ou pas ?

J : Alors, oui, souvent il y a des disputes entre les filles et les garçons, mais sinon non...

E : D'accord, donc entre les garçons, il n'y a pas beaucoup de disputes c'est ça ?

J : Bah entre eux non, mais entre nous les filles, non plus, on est toutes solidaires.

E : Donc c'est vraiment entre filles et garçons qu'il y a des tensions.

J : Hum hum (hochement de tête de validation).

E : Comment tu réagis face à ça et qu'est-ce que tu en penses ?

J : Bah après, forcément ça me met mal à l'aise... le matin, on vient en cours, on ne sait pas comment faut qu'on s'habille, faut qu'on se maquille parce que sinon on se prend des réflexions toute la journée, euh, enfin... c'est un petit peu saoulant de venir en cours... !

E : Hum, ça n'a pas l'air agréable...

J : Non, pas trop...

E : Ok. Est-ce que tu penses que les adultes de l'établissement, là je pense aux enseignants surtout puisque c'est eux qui passent le plus de temps avec votre classe, peuvent avoir un effet sur vos relations entre vous dans la classe ?

J : Je pense pas...

E : Tu penses pas ?

J : Non..., après eux... enfin quand ils... enfin, je ne sais pas trop comment dire mais..., non quoi, enfin je pense pas.

E : Alors, plus spécifiquement par rapport à toi, est-ce que tu dirais que tu t'entends globalement bien avec tes camarades de classe en sachant que tu disais tout à l'heure que les relations n'étaient pas toujours simples, mais toi comment tu dirais que tu te sens avec les autres camarades de ta classe ?

J : Alors, ça dépend des personnes, il y en a, je m'entends vraiment super bien, on est complices et d'autres ou vraiment j'y arrive pas quoi...

E : Oui ?

J : Mais après globalement avec les filles ça va, quelques garçons, ça va... mais il y en a, quelques garçons je peux pas quoi.

E : D'accord. Est-ce que ça t'es arrivé de te mettre en colère envers des camarades de classe ?

J : Euh, oui, une fois, c'était la semaine dernière avec aussi ***, on s'était un petit peu agacées parce qu'avec les réflexions toute la journée euh...

E : D'accord et du coup, comment tu gères la situation, tu es allée les voir c'est ça ?

J : Bah on était à travers la classe, ils étaient à un autre bout de la classe et il y avait les garçons d'un côté, les filles de l'autre et eux, ils commencent à nous regarder et à dire «Oui, nahnahnah, vous avez vu comment elle est habillée, nahnahnah», alors bah du coup ça nous a énervé et, enfin on a pas... enfin, ça fait tellement longtemps que nous on gardait tout, on disait rien, on se laissait faire, mais maintenant, ça devient...

E : Oui d'accord...

J : Ça devient lourd quoi !

E : Je comprends... Alors, j' imagine qu'au vu de tout ce que tu viens de me raconter que les relations entre vous, elles pourraient s'améliorer ?

J : Ah bah ça oui !

E : Est-ce que tu as une idée de comment ça pourrait s'améliorer ?

J : ... bah après, avoir une idée de la façon de faire euh, (soupir) pas trop quoi... mais après, je suis sûre que ça pourrait s'arranger parce que nous on leur fait rien hein, c'est juste eux, on ne sait pas pourquoi, dès que ça va pas, ils s'en prennent à nous alors que nous on est gentilles quoi... on leur demande rien.

E : Oui.

J : Je ne sais pas...

4. Entretien avec Marine

E = Enquêteur

M = Marine

E : Je voulais savoir, comment tu te sens dans le lycée ?

M : Ça va !

E : Ouais ?!

M : Ça va ouais !

E : D'accord. Qu'est ce qui contribue au fait que « ça va » ?

M : Bah, je me sens bien parce qu'après, il y a beaucoup de respect je trouve.

E : Oui ?

M : Donc après, ça fait tout le respect.

E : Le respect entre qui ?

M : Entre tous les élèves

E : Oui, d'accord ! Et dans ta classe, comment tu te sens ?

M : Très bien !

E : Oui ?

M : Oui, je suis très bien (petit rire) !

E : Et avec les autres élèves du lycée, ça se passe bien ? Est-ce que c'est différent qu'avec tes camarades de classe ?

M : Euh, oui, c'est pareil !

E : Ok. Est-ce que tu penses que tout le monde se sent bien dans la classe ?

M : Oh, je pense pas !

E : Oui ?

M : Après chacun à son avis quoi.

E : Pourquoi tu penses que certains ne se sentent pas bien dans la classe ? C'est quelque chose que tu observes ?

M : Bah ils sont pas pareils. Ils restent plus dans leur coin.

E : D'accord, donc, parce qu'ils sont plus dans leur coin, tu penses que ça ne va pas trop pour eux, c'est ça ?

M : Bah non, bah, ils sont pas très... enfin je ne sais pas !

E : Comment est-ce que tu décrirais les relations entre vous au sein de la classe ?

M : Hum, comment je les décrirais ? Bah alors là, je ne sais pas comment répondre... C'est très dur quoi.

E : Oui ? Entre vous tous tu veux dire ?

M : Oui

E : Qu'est-ce qui explique que vous vous entendez bien selon toi ?

M : Bah le respect, ça fait tout je trouve !

E : Ok. Du coup, tu dirais que vous êtes plutôt dans l'entraide ?

M : Oui, oh oui oui ! On est soudés !

E : OK ! Est-ce que les relations entre vous, elles se poursuivent en dehors de la salle de cours, que ce soit dans l'établissement et en dehors de l'établissement ?

M : Oui oui !

E : A quelles occasions ?

M : Hum, bah quand on peut faire des soirées ensemble on le fait, quand on peut sortir à Limoges on le fait.

E : D'accord, tu vis à côté de Limoges c'est ça ?

M : Oui

E : D'accord. Est-ce qu'il y a des tensions et des disputes entre vous des fois ?

M : Quand on a des désaccords, ça fait tout, mais après... pas trop !

E : Quels sont vos désaccords généralement ?

M : Hum, alors là... je ne sais pas, quand il y en a un qui dit quelque chose et on est pas d'accord avec lui, et il y en a qui sont têtus après donc, ça nous énerve un peu mais après on se calme.

E : Ce sont des histoires de caractères alors ?

M : Oui
E : Hum, quand ça arrive, qu'est-ce que tu en penses, comment tu réagis ?
M : Ça m'énerve un peu !
E : Ouais.
M : Parce que souvent c'est pour rien quoi !
E : Tu fais quelque chose ? Tu réagis ?
M : Oui, enfin oui, ça dépend quoi... bah je dis quelque chose.
E : D'accord.
M : Je dis que ça sert à rien de s'énerver quoi !
E : Est-ce que tu penses que les adultes de l'établissement, par adultes, j'entends les enseignants surtout vu qu'ils sont souvent avec vous dans la classe, peuvent avoir un effet dans la classe entre vous, que ce soit positif ou négatif ?
M : Non, non je ne pense pas, c'est que entre nous les élèves.
E : Ok. Pourquoi est-ce que tu penses qu'ils ne peuvent pas avoir d'impact ?
M : Bah, parce que ça change rien quoi, c'est juste entre nous après, les professeurs, on les voit pas tant que ça en vrai, on se voit plus tous entre nous que les professeurs.
E : Du coup, si je résume, tu t'entends plutôt bien avec tes camarades de classe ?!
M : Oui.
E : Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de te mettre en colère envers un camarade ?
M : Non...
E : Non ?
M : ... Non !
E : Tu n'as aucune raison de te mettre en colère donc ?
M : Voilà, enfin, pour l'instant, il faut que ça dure, j'espère.
E : D'accord. Qu'est-ce qui pourrait te mettre en colère ?
M : Bah, qu'ils respectent pas des gens...
E : Donc, c'est vraiment une question de respect !
M : Oui, bah ça fait tout pour moi !
E : Est-ce que tu penses que les relations entre vous elles pourraient s'améliorer ?
M : Non, je ne pense pas !
E : Non ? C'est déjà parfait ?
M : Ah oui, là c'est très bien là !
E : Donc selon toi, rien ne doit changer, et...
M : Non !
E : Très bien, c'est que tu passes une bonne année alors ?!
M : Ah oui, là je passe une très bonne année !

5. Entretien avec Pierre

E = Enquêteur P = Pierre

Enquêteur : Comment tu te sens au lycée de manière globale ?

Pierre : Au lycée, très bonne entrée, que je pensais plus stressante parce que je ne connaissais pas beaucoup de gens. Enfin, j'en connaissais déjà pas mal parce que je connaissais déjà ma copine, mon cousin, des copains et tout, mais un peu stressante... Et ça s'est bien passé, une bonne classe et tout.

E : Alors justement, je voulais te demander un peu comment tu te sentais dans la classe.

P : Ouais c'est allé ! Dur à se mettre ensemble au début. Parce qu'il y en a qui étaient pas trop bavards, qui ne voulaient pas trop se mélanger.

E : D'accord.

P : Dur à se mélanger mais une fois que ça a été parti, là maintenant ça va beaucoup mieux.

E : Donc tu t'entends avec toutes les personnes...

P : Avec tout le monde oui.

E : Ok, super. Est-ce que tu dirais que les relations entre ceux de ta classe et ceux des autres classes, c'est différent, ou tu t'entends bien avec tout le monde de manière générale ?

P : Non, il y a avec certaines personnes, ça passe pas forcément, on ne peut pas aimer tout le monde. Mais euh, parler avec des «général », même autre, j'arrive à parler quand même c'est...

E : Tu es interne toi Pierre ?

P : Oui, je suis interne.

E : D'accord. Est-ce que tu penses que tout le monde se sent bien dans la classe ? A ton avis ?

P : Hum... enfin, pour moi, l'ensemble de vie de classe, ça va. Après, il y en a peut-être au fond, qui ne vont pas le dire qu'au fond ça ne va pas. Je ne sais pas, je ne peux pas être dans leur tête, mais pour moi ça va.

E : Ok, ça marche. Euh, comment est-ce que tu décrirais les relations de manière globale entre tous tes camarades ? Comment est-ce que tu décrirais les relations ?

P : Il y a beaucoup de bonne entente, il y en a qui prennent ça au sérieux alors qu'on est là pour rigoler alors des fois, ça se chamaille un peu, mais euh forcément, comme euh... je ne sais plus comment il s'appelle là... le petit.

E : *** ?

P : Oui, voilà, ***.

E : Ah oui, d'accord.

P : Ah oui non mais moi les prénoms, je ne les retiens pas toujours des fois.

E : D'accord.

P : ***, souvent on rigolait avec lui. Des fois il arrive à le prendre à la rigolade et des fois, comme dans son passé c'était pas toujours ça, bah, il a du mal à le prendre à la rigolade. Du coup on lui explique que c'était pour rigoler et tout, ça passe un peu mieux. Là ça commence à aller mieux, mais au début, il avait du mal mais sinon après c'est beaucoup à la rigolade, on se critique pour rigoler, c'est des critiques pas méchantes.

E : Ok. Donc selon toi, qu'est-ce qui explique que vous vous entendiez bien dans la classe parce qu'à priori, vous vous entendez plutôt bien.

P : Bah, je pense que c'est par rapport au métier qu'on fait. Enfin, on est tous dans le même métier alors on a... enfin c'est ça, on a la même pensée. Enfin, pas toujours la même pensée sur ce métier, mais on est tous dans l'agriculture alors euh... forcément, on arrive toujours à se trouver des sujets de conversation, toujours à bien s'entendre sur ça.

E : D'accord. Et est-ce que tu penses que ce serait différent avec d'autres personnes d'autres classes ? Je pense par exemple à la filière service aux personnes, vu que vous n'avez pas forcément les mêmes domaines de travail.

P : Non, enfin avec eux, on ne parle pas trop beaucoup parce que elles sont... C'est pas qu'elles sont bizarres mais elles sont renfermées, elles ne parlent pas beaucoup, elles ne sortent pas beaucoup de leur classe...

E : D'accord.

P : Elles restent à leur étage et puis elles sont cloîtrées entre elles et puis elles ne parlent pas aux autres.

E : D'accord... et est-ce que tu dirais du coup que vous êtes plutôt dans l'entraide dans la classe ?

P : Oui oui, oui oui, pas mal. Bah moi je sais que bah ***, il a du mal avec l'informatique, alors je l'aide beaucoup sur ça. Et chacun à son domaine donc c'est pas mal.

E : D'accord. Alors... Est-ce que les relations entre vous dans la classe, elles se poursuivent en dehors des temps de cours ?

P : Euh, oui oui, ce week-end je sais qu'on a fait une soirée avec 2-3 copains. Il y en a qui ne peuvent pas venir parce qu'ils habitent loin mais sinon, même par message on continue à se parler le week-end ou pendant les vacances.

E : Oui d'accord. Vous êtes toujours en...

P : Oui, on a même des projets, là, avec... enfin des projets... avec *** et tout, on va soit le mercredi, il y en a un qui vient chez lui ou chez moi. Même avec d'autres de la classe.

E : D'accord. Ok. Est-ce que ça arrive qu'il y ait des tensions, des disputes ?

P : Oh oui, un peu oui. Enfin, des fois, bah quand je disais tout à l'heure, quand il y en a un qui ne prend pas à la rigolade, bah ça énerve l'autre, et puis bah ça énerve un peu l'autre et puis après ça se calme dans la journée. Ça se tend pendant une ou deux heures et puis après ça se détend.

E : Ces tensions, tu dirais qu'elles se tassent parce que chacun met un peu d'eau dans son vin ?

P : Oh oui oui, bah il n'y a même pas d'excuses, en fait, ils s'excusent pas, à force de se reparler dans la journée, bah ça passe, et puis ce ne sont pas des grosses tensions, ce sont juste des petites chamailleries quoi.

E : Ok ! Est-ce que tu penses que les adultes de l'établissement, là je pense surtout à vos professeurs, ils peuvent avoir un effet sur les relations entre vous dans la classe ?

P : Je pense pas, pour moi non, parce que, en cours, il y a toujours des bavardages et tout mais on parle surtout entre nous en dehors des cours donc les profs ils ont trop rien à dire par rapport à ça donc, de l'extérieur, pour moi ils nous aident pas, enfin pas grand chose... très peu.

E : Oui.

P : Ou si, peut-être pour des travaux en groupe, quand ils nous disent de faire un travail en groupe et quand c'est eux qui choisissent les groupes, bah des fois c'est encore mieux parce que des fois on ne veut pas travailler avec cette personne parce que forcément des fois on l'aime peut-être moins, mais si on travaille avec elle, bah on parlera avec elle et ça va passer et puis...

E : D'accord.

P : Peut-être comme ça.

E : Ça a un petit effet ?

P : Oui, le travail de groupe. Oui peut-être.

E : Ok. Hum, donc tu me disais que tu t'entendais bien avec l'ensemble de tes camarades et avec les autres élèves du lycée. Est-ce que toi, ça t'arrive personnellement de te mettre en colère envers des camarades ?

P : Dans le lycée ?

E : Oui et dans la classe plus particulièrement, est-ce que ça t'es déjà arrivé ?

P : Non non, dans la classe jamais non.

E : Ok.

P : Non.

E : C'est que du coup, tu n'as aucune raison de te mettre en colère envers tes camarades c'est ça ?

P : Oh non, enfin tant qu'ils ne m'embêtent pas en restant poli, euh, je leur dit rien hein.

E : Ok. Est-ce que tu penses que les relations entre vous, elles pourraient s'améliorer encore ou est-ce que c'est suffisant comme ça ?

P : Pour moi oui, parce qu'il y a quand même 2-3 groupes dans la classe. Il y a quand même un groupe, parce que je sais qu'il y a 3-4 personnes qui restent ensemble et ils arrivent pas à s'introduire avec nous. Pourtant on essaye mais, ils restent dans leur coin et quand ils sortent de la classe, après ils vont voir des copains à eux, ils ne sont pas trop dedans mais après sinon, il y a un bon groupe de classe. Sur 22, je pense qu'on est bien 15-16 à rester ensemble constamment.

E : D'accord. Et du coup, quand tu dis qu'ils vont voir d'autres copains, c'est des copains d'autres classes c'est ça ?

P : Oui oui, je pense. D'autres classes ou en 1ère, terminale je ne sais pas du tout, on ne les voit presque jamais alors.

E : Et tu as une idée de comment ces relations entre vous, elles pourraient s'améliorer ?

P : Bah comme j'ai dit, qu'elles viennent... enfin... on essaye de les intégrer mais c'est eux qui ne veulent pas, alors on insiste pas, si ça les dérange... On ne va pas forcer.

E : Tu penses que c'est à eux de venir vous voir c'est ça ?

P : Bah à eux de s'intégrer un peu plus quoi.

E : D'accord.

P : On fait le premier pas, après, ils n'ont pas l'air de vouloir.

6. Entretien avec Thibault

E = Enquêteur

T = Thibault

Enquêteur : Comment tu te sens dans le lycée ?

Thibault : Euh... bah déjà dans le lycée euh, bin, bah déjà l'internat, pas trop trop bien non.

E : Ah oui ?

T : Oui, donc euh...

E : Pourquoi est-ce que tu ne te sens pas trop trop bien ?

T : Beh, ça me change de l'environnement, moi j'habitais St-Yrieix, tout seul, je ne peux pas retourner le soir chez moi, et euh, bah j'aime pas trop la vie entre camarades, je ne supporte pas trop ça...

E : D'accord... avec tes camarades plus particulièrement à l'internat ? ou de manière globale dans l'établissement ?

T : Oh bah déjà à l'internat, et après en classe, ouais, un peu aussi.

E : Ouais ?

T : Non, je ne me sens pas trop bien dans cet établissement, voilà.

E : Donc, c'est surtout la distance qui fait que ...

T : Ouais, ouais c'est ça.

E : Ouais ? Tu penses que ce serait différent si tu étais à St-Yrieix ?

T : Ouais, c'est ça.

E : Ok, et du coup, au-delà de ça, tes relations avec tes camarades à l'internat, tu ne t'entends pas très bien avec eux ?

T : Bah après si, avec les gens de ma chambre, ça va un peu mieux, mais après, parce qu'après ouais je ne suis pas bien quoi, je n'aime pas ça du tout.

E : Et donc, si on se concentre plus sur ta classe, tu ne te sens pas bien non plus ?

T : Bah enfin après, (soupirs)... euh, bah avec mes camarades, ça va, mais en classe après c'est pareil, je ne sais pas, c'est pas pareil, j'ai du mal à m'y faire quoi...

E : D'accord, ok. Et est-ce que tu penses encore une fois que ce serait différent à St-Yrieix ?

T : Ah bah, oh je ne sais pas trop, niveau classe je ne sais pas. Ce qui est sur niveau internat, oui c'est sûr.

E : Tu connaissais des personnes en arrivant ici ?

T : Non, personne !

E : Non, ok. ça ne doit pas aider non plus ça j'imagine.

T : Non pas trop.

E : Hum, est-ce que tu penses que tout le monde se sent bien dans la classe même si je vois bien que pour toi c'est compliqué ?

T : Bah après je ne sais pas, moi je ne parle pas avec tout le monde, juste avec les gens de ma chambre, c'est vrai que beh, je m'entends bien avec eux, ils sont là pour moi, je ne sais pas pourquoi mais après les autres je ne sais pas trop.

E : Oui ? Même en observant tu n'as pas une petite idée de comment ils sont ?

T : Oh bah si, un petit peu, il doit y en avoir aussi qui ne sont pas trop bien parce que je sais qu'il y en a qui doivent partir l'année prochaine enfin, après je ne sais pas.

E : C'est ce que tu prévois de faire l'année prochaine aussi ?

T : Bah je ne sais pas, je pense oui.

E : Alors du coup, en se recentrant un peu sur la classe, ce sont des questions un peu plus spécifiques, comment est-ce que tu décrirais les relations au sein de la classe entre tes camarades, enfin de manière globale, entre les élèves de la classe quoi ? Comment est-ce que tu décrirais les relations ?

T : C'est-à-dire l'ambiance ?

E : Oui, ou comment vous êtes ensemble ?

T : Ah oui, bah euh, je trouve que bah la classe s'entend bien quoi, à peu près mais après il y a des personnes qui sont un petit peu seules aussi, à part de la classe donc c'est pas bien non plus quoi.

E : D'accord.

T : Voilà.

E : Qu'est ce qui explique ce type de relation selon toi ?

T : Euh... peut-être que les personnes qui sont toutes seules, beh elle n'arrivent pas à s'intégrer avec les autres. Et du coup, vu qu'ils ne sont pas en plus, peut-être très bien ici, et du coup bah ils ne rentrent pas avec les gens de notre classe, ils n'arrivent pas à s'intégrer, peut-être bien.

E : D'accord. alors, je ne sais pas, hein, tu vas me dire mais est-ce que tu penses que vous êtes dans l'entraide, quand un camarade de classe est en difficulté par exemple ?

T : Oh bah après pour l'instant ça n'est pas arrivé mais je ne sais pas trop mais après je pense que oui, si quelqu'un est en difficulté on ira l'aider je pense. Oh oui, certains groupes, peut-être pas tout le monde mais... oui, je pense oui.

E : Donc il y a des groupes dans la classe ?

T : Oui oui ... Ouais, c'est, tout le monde ne s'entend pas vraiment quoi. Enfin je pense, c'est ce que j'observe.

E : Bon. Est-ce que les relations entre vous, elles se poursuivent après les cours ?

T : Euh...

E : Après les cours, c'est-à-dire que ça peut être dans l'établissement ou en dehors de l'établissement.

T : Ah oui. Euh, oh bah oui, il y en a, bah quand on va manger ou quoi que ce soit, même oui à la récréation, il y en a toujours qui restent ensemble. Après, bah il y en a ils se divertissent un petit peu avec les autres élèves du lycée aussi quoi. Donc oui tout le monde n'est pas...

E : Est-ce qu'il y a des tensions, des disputes entre vous dans la classe ?

T : Hum... bah il y a certains camarades qui sont aussi pénibles des fois... donc ça provoque un peu, bah on dit rien, enfin moi c'est ce que je pense. Après il y en a quelques uns, je ne m'entends pas trop avec parce que ils sont pas trop... je n'arrive pas à m'entendre avec... ils sont un peu, ils provoquent un peu, du coup après je ne réponds pas quoi... Voilà.

E : Ok. Donc toi tu expliquerais qu'il y a des tensions parce qu'il y a des caractères un peu particuliers ?

T : Ouais ouais.

E : Si je résume hein, ce que tu me dis.

T : Oui c'est ça, enfin un peu différent.

E : D'accord. Et euh du coup, tu réagis comment face à ça quand ça arrive ?

T : Oh, bah je laisse faire !

E : Tu laisses faire ?

T : Oh oui, si c'est par rapport à deux personnes différentes, bah je laisse faire parce que je ne veux pas m'embrouiller et si c'est avec moi, bah je laisse faire aussi.

E : Et ça te touche ?

T : Oh bah oui, c'est un peu, ça fait mal enfin... c'est pas évident.

E : Est-ce que tu penses que les adultes de l'établissement et quand je parle d'adultes là, je pense à vos enseignants surtout parce que c'est eux que vous voyez le plus souvent, peuvent avoir un effet sur les relations entre élèves, enfin dans votre classe ? Est-ce qu'il peut avoir un effet, un impact qui soit positif ou négatif ?

T : C'est-à-dire ?

E : C'est-à-dire, hum, est-ce que tu penses qu'ils peuvent vous aider à avoir de meilleures relations ou au contraire, empirer les relations ? ou pas d'impact ?

T : Oh non, pas d'impact.

E : Pas d'impact ?

T : Oh, je ne pense pas.

E : Ouais ?

T : Oui.

E : D'accord. Pourquoi est-ce que tu penses qu'ils ne peuvent pas avoir d'impact ?

T : Bah, parce que... euh... chacun a son caractère et à mon avis, même si un adulte essaye de faire comprendre, bah à mon avis il recommencera quand même. Enfin je pense.

E : Donc, en ce qui te concerne toi maintenant, plus spécifiquement, est-ce que tu dirais que... Tu m'as plus ou moins parlé du fait que c'était compliqué avec certains camarades ?!

T : Oui.

E : Est-ce que tu dirais que tu t'entends bien avec les autres élèves ou euh... c'est compliqué pour toi les relations ?

T : Oh oui, ça va à peu près avec quelques personnes de la classe mais après oui, d'autres, ce n'est pas que je m'entende pas, c'est que je ne parle même pas avec euh quoi.

E : Il n'y a pas de relation ?

T : Oui c'est ça, il n'y a pas de relation.

E : Ok. C'est différent avec les autres élèves du lycée ?

T : Oh non, c'est pareil, je connais personne...

E : D'accord, donc tu es plutôt avec les élèves de ta classe.

T : Ouais, voilà c'est un peu ça ouais.

E : Et est-ce que ça t'est déjà arrivé de te mettre en colère envers certains élèves de ta classe ?

T : Oh non jamais. Bah non, je laisse faire donc euh...

E : D'accord. Donc j'imagine au regard de tout ce que tu me dis, que les relations, elles pourraient s'améliorer ?

T : Bah oui oui, normalement oui, c'est ça, enfin je pense qu'elles pourraient peut-être s'arranger.

E : Tu as une idée de comment elles pourraient s'arranger ?

T : Non...

E : Tu ne sais pas ?

T : Non...

Annexe 5 : Grille d'entretien n°2 - Évolution du climat de classe et ressenti du dispositif

Rappel du contexte de l'entretien et de ce travail de recherche. Rappel du contexte des séances et des activités du dispositif. Assurance de l'anonymisation des données.

Ressenti personnel :

- Comment te sens-tu au lycée aujourd'hui ? Qu'est-ce qui a changé depuis notre dernier entretien ?
- Et dans ta classe, comment te sens-tu ? est-ce différent et si oui, qu'est-ce qui a changé ?
- Comment se sentent tes camarades de classe d'après toi ? Pourquoi ?

Ressenti du dispositif :

- Comment as-tu vécu ces séances ?
- Qu'en as-tu pensé ?
- Comment t'es-tu senti au cours des activités ?
- Comment penses-tu que tes camarades se sont sentis au cours de ces activités ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ?
- As-tu trouvé les activités difficiles ? Si oui, lesquelles et pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Ces séances ont-elles eu un impact sur toi ? Sur tes camarades ? Pourquoi ?
- Penses-tu que ces séances ont fait évoluer ton rapport aux autres ? et tes camarades ?
- Penses-tu que ces séances peuvent faire évoluer les relations entre vous dans la classe ? Pourquoi ?

Annexe 6 : Transcriptions des 2èmes entretiens

Afin de ne pas pouvoir identifier directement les camarades de classe cités, nous avons parfois remplacé leur nom par des ***. Cela ne gêne en rien la compréhension ni le sens du discours.

1. Entretien avec Anne

E = Enquêteur A = Anne

Enquêteur : Alors Anne, comment est-ce que tu te sens aujourd'hui au lycée ?

Anne : Un peu mieux !

E : Oui ?

A : Euh, je me suis fait des amis...

E : Ok !

A : Du coup, ça va mieux. Et au sein de ma classe aussi ça va un peu mieux !

E : D'accord, comment est-ce que tu expliques le fait que ça se soit arrangé ?

A : Euh... en classe, je parle... enfin, je parle avec des personnes tout ça pendant les cours, donc ça se passe relativement bien.

E : D'accord, ok ! C'est que jusqu'ici, tu ne leur parlais pas trop c'est ça ?

A : Non...

E : D'accord ! Donc tu as fait cet effort là d'aller leur parler ?!

A : Oui !

E : Ok ! Euh... donc dans ta classe, tu me dis que ça s'est arrangé... est-ce qu'il y a des choses qui ont changé selon toi ? Au niveau de tes camarades, des relations de manière générale au-delà de toi.

A : Hum... est-ce que vous pouvez reformuler la question ?

E : Oui, ma question n'était pas très claire ! Alors, tu me disais que toi tu allais plus parler aux autres.

A : Hum hum (hochement de tête de validation)

E : Est-ce que c'est parce que tu as observé un changement vis-à-vis de tes camarades ou c'est juste toi qui a décidé d'aller...

A : Oui, j'ai remarqué qu'il y avait eu un changement... et, ils étaient moins... enfin, je ne sais pas comment dire... ils avaient l'air plus... ouverts que auparavant avec moi.

E : Et tu t'es aperçue du changement à quel moment ? tu te souviens ?

A : ... Non, pas vraiment...

E : C'était plutôt au début d'année ?

A : Non, là, récemment quand même.

E : Récemment, d'accord ! Hum, comment ils se sentent d'après toi tes camarades de classe ?

A : Bah à mon avis, ils se sentent relativement bien pour la majorité des personnes... après, comme toujours, il y en a quelques personnes qui sont mises à l'écart et voilà.

E : D'accord, donc ça, ça n'a pas changé par rapport à la dernière fois où on s'était vu ? C'est ce que tu me disais à peu près déjà.

A : Hum (hochement de tête de validation).

E : Ok, alors donc, par rapport aux séances, que tu n'as pas pu vivre dans l'intégralité, mais pour au moins les séances que tu connais, comment est-ce que tu as vécu ces séances ?

A : Euh, la première avec Mme. X euh... ça allait mais j'ai quand même préféré celle qu'on a fait de deux heures avec l'infirmière, euh parce que déjà il y avait plus de rapprochement avec les élèves... on était obligé entre guillemets de parler, et du coup j'ai préféré cette séance là.

E : Ok, d'accord, donc tu les as relativement bien vécu ?

A : Oui !

E : D'accord ! Comment est-ce que tu t'es sentie au cours de ces activités ?

A : Hum, j'étais quand même pas très sereine, parce que devoir passer à l'oral devant les gens... euh, me montrer en spectacle entre guillemets, euh devant les gens...

E : Et est-ce qu'il y a des activités où tu t'es sentie plus à l'aise que d'autres ?

A : Euh... beh, je sais pas vraiment, parce que passer devant les autres pour le théâtre, bah je l'ai pas fait parce que j'étais pas très à l'aise... et après, devoir faire l'activité où on devait pouvoir tenir en équilibre là, ça m'a un peu plus plu quand même parce que même si on parlait pas, on rigolait quand même pas mal.

E : Et est-ce qu'il y a des activités où tu n'as pas du tout compris l'intérêt de ce qui a été mené ou pas ?

A : Hum, non pas vraiment...

E : Dans l'ensemble, tu as toujours trouvé du sens aux activités ?

A : Oui !

E : Donc là, tu as déjà plus ou moins répondu à cette question mais hum... donc du coup, tu as trouvé des activités difficiles, si je peux résumer un peu ce que tu m'as dit ?

A : Oui !

E : Ok !

A : Eh beh du coup le théâtre et regarder les gens dans les yeux, c'est très dur de regarder les gens dans les yeux.

E : Et est-ce que tu as réussi à le faire ?

A : Oui, quand même, mais c'est très très dur.

E : D'accord ! Comment tu penses que tes camarades se sont sentis au cours de ces activités ?

A : Ca les a beaucoup fait rire, bah parce que c'est une classe où ça rigole pour un rien, et euh du coup je ne saurais pas vraiment vous dire ce qu'ils en ont pensé parce que s'ils en ont pensé du bien, ils rigolent, s'ils en ont pensé du mal, ils rigolent, donc du coup, on peut pas...

E : C'est difficile de comprendre comment ils le vivent vraiment quoi ?!

A : Ouais, c'est ça !

E : D'accord ! Alors, ces quelques séances que tu as vécu hein, malheureusement il n'y en a pas eu beaucoup mais, est-ce qu'elles ont eu un impact sur toi ? Est-ce que tu as l'impression que ça t'a apporté quelque chose ?

A : Hum... je sais pas vraiment, parce que des séances comme ça, j'en faisais au collège, on essayait avec la classe, bah de faire à peu près les mêmes trucs où j'avais déjà fait ça auparavant... bah du coup, ça a pas vraiment changé des choses par rapport à moi...

E : D'accord ! Donc là, tu as revécu un petit peu ce que tu avais déjà vécu au collège ?!

A : Oui !

E : Est-ce que du coup, de la même manière, est-ce que tu penses que ça a eu un impact sur tes camarades d'une quelconque manière ?

A : Hum... je pense pas vraiment, parce que... je crois qu'ils s'en foutent un peu quand même dans notre classe... enfin, pour eux, dans notre classe tout va bien, et du coup je ne

pense pas qu'ils prêtent vraiment attention à ces choses-là, je ne pense pas qu'ils en comprennent l'intérêt sachant que pour eux, tout va bien.

E : Bon, alors on parlait pour toi de l'impact de manière générale... là, la question va porter plutôt sur ta relation aux autres élèves de la classe. Est-ce que tu penses que ça a pu faire évoluer tes relations à l'issue de cette séance avec les autres élèves de la classe ?

A : En fait, le problème c'est que beh c'était à nous de choisir avec qui on allait et du coup les gens allaient directement avec leurs amis et euh... bah du coup, à la fin il restait que les personnes qui n'avaient pas vraiment d'amis, et du coup bah ça, c'est blessant, on se dit « On a pas été choisi » et je pense que si c'était vous qui auriez fait les groupes, je pense qu'il y aurait plus d'entente dans la classe...

E : Ça a été dur pour toi, particulièrement ?

A : Oui !

E : Je comprends que ça ait pu être difficile pour toi et je te présente mes excuses, ce n'était pas l'objectif de l'exercice... Donc, de la même manière, est-ce que tu penses que ça a eu un effet sur les autres élèves ?

A : Je pense pas... je pense pas forcément, bah parce que du coup, comme je vous ai dit, ils prennent tout à la rigolade, pour eux, tout est tout beau tout rose, du coup, bah je pense pas qu'il y ait eu gros d'impact sur eux.

E : Ok ! hum, est-ce que tu penses que s'il y avait plus de séances de ce type là, ça pourrait avoir un impact sur vos relations dans la classe ?

A : Peut-être oui !

E : Pourquoi ?

A : Bah, parce que c'est... ça les forcerait entre guillemets à parler avec des personnes avec qui ils parlent pas d'habitude forcément, même à moi hein, ça me forcerait à parler avec des personnes, et je pense ça peut aider parce que, ça permettrait de parler avec qui on parle très peu de base... mais voilà !

2. Entretien avec Jules

E = Enquêteur J = Jules

Enquêteur : J'aimerais que tu me dises comment tu te sens aujourd'hui au lycée ?

Jules : Aujourd'hui euh, dans le contexte ce jour ou en tout ?

E : Oui, alors ce jour, et de manière générale si tu veux !

J : D'accord ! Bah, on se sent bien, on est comme une famille dans la classe, parce qu'on est tout le temps ensemble, mis à part deux des personnes qui se retirent des fois du groupe ou qui veulent être seules, mais sinon, on est quasiment ensemble tout le temps dans la classe, à l'internat, dans la cour... du coup, on se sent bien !

E : Oui, ok ! Donc du coup, selon toi, il n'y a que deux trois personnes qui sont un peu à part c'est ça ?

J : Ouais... et puis que t'essayes de faire venir dans le groupe mais qui veulent pas trop parce que soit ils sont solitaires, soit ils ont pas envie.

E : Ok, d'accord ! C'était l'analyse que tu avais déjà plus ou moins la dernière fois lors du premier entretien. Rien n'a changé depuis la dernière fois ou il y a eu des petites évolutions ?

J : Hum... pas spécialement...

E : Pas d'évolution quoi...

J : Non...

E : Ok, ça marche. Hum, j'en conclus que dans ta classe tu te sens plutôt bien !

J : Oui, oui !

E : Pas de différence non plus entre le Jules que j'ai rencontré lors du premier entretien et aujourd'hui ?!

J : Hum, non !

E : Même ligne !

J : C'est ça, régulier (petit rire) !

E : Alors, par rapport aux séances qu'on a vécu de manière plus générale, comment est-ce que tu as vécu ces séances ?

J : Beh euh... On les a... Enfin, je les ai bien vécues parce qu'on est tous ensemble et que, bah on fait des activités donc du coup, c'est, enfin... comment dire... les activités proposées nous ont permis de découvrir autre chose que des cours. Du coup, on voit autre chose.

E : Ça t'a plu à toi personnellement ?

J : Oh bah, ça m'a pas dérangé !

E : Ça t'a pas dérangé.

J : Ça m'a plu, oui ça m'a...

E : Tu t'es senti bien de manière générale ?!

J : Oui !

E : Ok ! Euh, qu'est-ce que tu en as pensé de ces séances ?

J : ... Euh, pff, c'est-à-dire ?

E : C'est-à-dire, est-ce que tu as pensé que c'était utile d'une quelconque manière par exemple ?

J : Oh bah oui, parce qu'y en a, ça leur a permis de s'ouvrir à la classe. Par exemple, les trucs de théâtre, quand on reprenait les histoires et qu'on les mettait en scène, ça peut nous mettre en confiance vis-à-vis des autres.

E : D'accord, donc toi, ça t'a apporté quelque chose dans ce sens là ?

J : Bah oui... Enfin moi, j'étais déjà un peu à l'aise mais y en a, ils sont pas trop à l'aise dans la classe, du coup...

E : Donc, tu as l'impression qu'il y en a dans la classe qui se sentent plus à l'aise depuis cet exercice là ?

J : Oui !

E : Oui ? Ok ! Au cours de ces activités, tu t'es... enfin, comment tu t'es senti ?

J : Bah, moi, je me suis senti plutôt à l'aise, parce que j'ai pas... on est comme une classe, du coup, on s'en fout un petit peu de l'avis de l'autre, du coup, on faisait notre truc et puis voilà.

E : Ouais, tu les as faites sans te poser de questions ?!

J : Ouais, j'ai fait ce qu'on m'a dit et puis voilà !

E : Ok, d'accord ! Comment est-ce que tu penses que tes camarades se sont sentis au cours de ces activités ?

J : Bah, t'en as qui se sont sentis bien et puis t'en as qui se sont sentis mal à l'aise, forcément.

E : Tu l'as remarqué comment ça ?

J : Bah, quand on a fait les jeux de regard par exemple. Quand tu regardais les gens, bah y en avait qui baissaient le regard, qui le tenait pas ou quand on faisait les mises en scène, il y en a qui se sentaient timides.

E : Oui ! ... Donc, toi, tu as trouvé toutes les activités faciles de manière générale ?

J : Bah, pas facile, mais euh, enfin, c'est pas une question d'être facile, c'est une question d'être à l'aise du coup ! Quand on mettait les mises en scène, c'est pas de la difficulté, c'est plus se mettre à l'aise du coup. Mais ça, ça a été moi.

E : Ok ! Et par rapport aux autres activités, je pense tu vois à la relaxation par exemple, ou à l'exercice où on faisait un échauffement corporel, où on se regarde dans les yeux, tu l'évoquais tout à l'heure... Comment est-ce que tu t'es senti ?

J : Oh, ça, ça allait bien !

E : Ça allait bien ?

J : Oui !

E : Ok ! Hum... est-ce que d'après toi, ces séances elles ont eu un impact sur toi, un effet, d'une quelconque manière ?

J : Euh... bah, pfff, je ne sais pas, c'est un peu court pour le dire parce qu'on en a fait, mais pas tellement que ça, je pense qu'on en fera plus, faudrait voir mais pour l'instant, bah, pas tellement. Bah, en fait, c'est que, nous on se sent... Y en a qui se sentent à l'aise, du coup, même si on fait ça, ça nous stimule pas, alors qu'il y en a qui se sentent mal à l'aise, et là, ça les stimule.

E : D'accord, donc là, tu penses que c'est utile pour ceux qui se sentent moins bien peut-être ?

J : Oui, je pense oui ! Parce que pour qu'on apprécie quelqu'un, il suffit que d'un déclic, ça met pas trois ans à venir. Du coup, voilà, en début d'année on connaissait personne et puis il y en a qui ont fait leur truc et puis ça nous a plu du coup, on a été parler avec elles donc euh... Y en a qui se découvrent direct et y en a qui prennent un peu plus longtemps.

E : D'accord. Donc dans ce sens là, tu penses que ça a pu les aider...

J : Oui !

E : Ok ! Donc là, par rapport à ce que tu me dis... Ces séances, elles n'ont pas forcément fait évoluer ton rapport aux autres, mais ça a pu faire évoluer...

J : Le rapport oui, envers les autres.

E : Tu l'as ressenti comme ça !

J : Hum (hochement de tête de validation).

E : Et donc, est-ce que tu penses que si on refait ce type de séances à l'avenir, ça pourra faire évoluer les relations entre vous tous dans la classe ?

J : Oh bah oui, forcément !

E : Tu penses vraiment que ça peut être utile !

J : Oui oui, ça peut être utile mais après, comme on dit, y en a qui partent, y en a qui vont arriver, du coup, c'est difficile un petit peu de garder la même classe...

E : Tu dis ça, parce qu'il y a des élèves de la classe qui veulent partir, c'est ça ?

J : Oui, il y en a qui partent en alternance, qui changent de lycée.

E : D'accord, ok ! Et pour ceux qui restent ... ?

J : Et pour ceux qui restent, et bah, on essaye un maximum de relationner avec eux pour que ça garde les trois ans et qu'on ait une meilleure relation possible. Parce que si t'es avec une bonne classe, t'arrives bien à travailler alors qu'avec une mauvaise classe, bah c'est difficile et puis tu ne te sens pas à l'aise et quand tu ne te sens pas à l'aise, bah t'aimes pas être en cours, t'aimes pas travailler.

3. Entretien avec Justine

E = Enquêteur

J = Justine

Enquêteur : Comment est-ce que tu te sens aujourd'hui dans le lycée ?

Justine : Euh aujourd'hui, bah bien, ça va ! Il y a des gens gentils, tout ça donc euh dans le lycée ça va.

E : Ok, donc pas de changement par rapport à la dernière fois où on s'est vues ?

J : Non !

E : Ça allait déjà plutôt bien au lycée je crois.

J : Oui oui, ça allait bien.

E : Et donc, dans ta classe, comment est-ce que tu te sens ?

J : Pas très bien (petit rire nerveux).

E : D'accord ! Tu avais déjà dit ça la dernière fois.

J : Oui !

E : Pas d'évolution ?

J : Non !

E : Ok ! C'est-à-dire ? Alors là tu me parlais surtout des problèmes avec les garçons de la classe.

J : Ah bah ça continue...

E : C'est toujours ça qui pose problème ?

J : Ah bah oui (hochement de tête).

E : Ok, pas de changement quoi.

J : Ah non ! Rien du tout !

E : C'est avec les mêmes personnes ?

J : Toujours les mêmes personnes.

E : D'accord ! Et comment est-ce que tu penses que tes camarades ils se sentent d'après toi ?

J : Y a certaines personnes qui se sentent pas bien non plus.

E : Oui ?

J : Et il y en a d'autres ça va, mais il y en a beaucoup où ça va pas.

E : D'accord ! Et donc ça, c'était déjà le cas la dernière fois, au cours du dernier entretien, c'est ce que tu m'avais dit.

J : Ouais !

E : Tu penses que ça n'a pas changé ? Est-ce que c'est des personnes différentes ou c'est les mêmes personnes ?

J : Il y a des personnes différentes ouais. Ça a changé un petit peu, mais... il y en a plus qu'avant.

E : Ah oui, d'accord... tu as l'impression qu'il y a plus de personnes qui se sentent moins bien quoi.

J : Hum hum (hochement de tête de validation).

E : Ok ! Hum, qu'est-ce qui te fait dire ça ? Tu l' observes comment ?

J : Euh, la façon de faire, la façon, bah comme on l'a appris aux séances, les expressions de visage et tout ça ! Des expressions, bah qu'on dit pas, mais ça se voit sur le visage.

E : Tu fais attention à ça ?

J : Moi beaucoup oui !

E : Ok ! Tu as remarqué qu'il y en avait qui n'allait ... pas trop bien quoi !

J : Oui !

E : Est-ce que tu penses que c'est lié à la classe ou c'est lié à d'autres soucis, en dehors de la classe ?

J : Je pense, bah après, ça dépend des gens. Je pense qu'il y a la classe, et il y a des gens c'est les deux, et il y a des gens, c'est que la famille donc ça dépend des deux quoi.

E : D'accord ! Ok... Alors là, par rapport aux séances qu'on a menées, comment est-ce que tu les as vécu ces séances ?

J : Euh, bah moi, bien... enfin après euh... il y a pas, enfin moi j'ai pas eu de gêne, j'ai pas eu tout ça quoi, enfin après euh...

E : Quand tu dis « Moi bien », j'imagine que t'as l'impression qu'il y en a qui l'ont moins bien vécu ?

J : En vrai, genre, dans leur regard on voyait ! Comme par exemple, le jeu du regard où on devait fixer les gens, les gens ils nous regardaient pas... Il y en a plein qui avaient du mal à nous regarder.

E : Tu as une idée de pourquoi ?

J : Bah je sais pas, je pense qu'ils étaient gênés ou je sais pas, ils avaient peur du regard ou je sais pas...

E : Ok ! Euh, donc tu les as plutôt bien vécues ces séances ?

J : Moi oui !

E : Tu as tout aimé ?

J : Oui !

E : Il y a une activité où tu t'es sentie moins bien ? Que tu as moins bien apprécié ?

J : Non il y en a ... bah si, juste le truc où on se touchait (sourire) la tête, où on faisait comme ça (mime de l'exercice) ! Juste ça, ça m'a ... je sais pas ... et puis le reste bah non, ça a été. Le théâtre tout ça, c'était bien !

E : Oui, ok, donc bilan plutôt positif pour toi !

J : Ouais !

E : Alors, c'est une question, tu me diras peut-être la même chose, ou pas, elle est tournée un peu différemment. Qu'est-ce que tu en as pensé, au-delà de comment tu les as vécues ?

J : Si c'était bien ou tout ça ?

E : Euh, est-ce que t'as trouvé ça utile par exemple ? Est-ce que tu... Comment est-ce que tu qualifierais ces séances là ?

J : ... Euh... bah après utile, je sais pas trop parce qu'après, ça n'a pas trop changé non plus, enfin après, je pense qu'il y en a qui venaient, bah parce qu'on était obligés quoi. Et puis après bah, c'était pendant les cours, et puis on loupait des cours alors, bah vaut mieux y aller quoi (sourire). Mais après bah moi, euh, je sais pas, je trouvais ça bien. Enfin on a... par exemple, comme le théâtre, bah on a appris à, à se communiquer, à ... enfin à avoir des idées ensemble tout ça. Donc euh, le théâtre, moi, c'était le truc que j'ai préféré parce que, bah il y avait plus de communication, de feeling, tout ça !

E : Ouais, ok !

J : On a appris à faire quelque chose ensemble, même si c'était pas forcément des gens avec qui on parle quoi.

E : D'accord ! Donc t'as vraiment eu ce sentiment... voilà, d'avoir de l'échange avec ...

J : Bah avec les camarades qu'on parle pas trop forcément, enfin on se parle tous un petit peu. Mais euh... pas trop forcément !

E : Oui, alors je reviendrai au cours de mes questions à ça ! hum, donc, globalement, comment est-ce que tu t'es sentie au cours de ces activités même si tu m'en as déjà parlé ? Par exemple, tu me disais tout à l'heure que, voilà, l'exercice de ...

J : Ouais l'exercice de se toucher, je sais pas, ça m'a fait bizarre, un petit peu enfin...

E : C'est-à-dire ? Tu saurais expliquer pourquoi ?

J : Bah je sais pas, enfin on se regarde tous et je sais pas, on rigolait, on savait pas trop, euh...

E : Ça t'a mis mal à l'aise ?

J : Un peu... C'était juste ça, cet exercice, enfin après je sais pas les autres.

E : Tu saurais expliquer pourquoi t'étais mal à l'aise ?

J : Je sais pas (sourire)... enfin d'habitude, on se regarde jamais, on fait jamais des trucs comme ça.

E : D'accord, le regard des autres du coup ? Ca t'a un petit peu ...

J : Hum (hochement de tête de validation) !

E : C'est ça qui t'as mis mal à l'aise ?

J : Un petit peu oui !

E : Et donc il n'y a que cet exercice là qui t'a...

J : Ah oui, il y a que celui-là !

E : Le reste, le théâtre ça ne t'a pas posé de soucis !

J : Ouais, le théâtre, j'ai beaucoup aimé, c'était bien !

E : Comment est-ce que tu penses que tes camarades se sont sentis au cours de ces activités ?

J : Bah après, j'ai pas fait attention forcément à tout le monde mais globalement, euh ... bah il y avait des gens ça dépendait des exercices, mais je pense que bah... ils l'ont bien vécu ! Après, il y a quelques exercices que peut-être ça leur a posé problème ou je ne sais pas...

E : Tu saurais pas dire ...

J : Euh non, pas trop !

E : Tu n'as pas fait forcément attention...

J : Ouais, non, j'ai pas trop fait attention !

E : Ok ! Juste pour revenir aux activités, parce que je vous ai un petit peu observé quand même (sourire).

J : Ouais ? (sourire)

E : Au moment de la relaxation par exemple, je crois que tu as beaucoup rigolé...

J : Euh, bah un moment, enfin, la première séance, j'avais beaucoup rigolé... Parce que bah je sais pas, j'avais du mal à garder mon calme un petit peu.

E : Ouais ?

J : Et puis y avait, euh bah la dernière... euh bah c'était quand... c'était quand on avait fait le théâtre je crois. Oui c'était la dernière qu'on avait faite.

E : Oui, on avait fait plus de théâtre effectivement.

J : Bah là, c'était un jour où j'étais un petit peu triste et du coup, bah j'avais pleuré.

E : D'accord ! Donc tu avais pleuré pendant la relaxation ?

J : Oui...

E : C'est pour ça que tu t'étais mise à l'écart ?

J : Ah bah non, c'était pas celle là où je m'étais mise à l'écart. C'était bah la même fois où j'avais rigolé parce que je n'arrivais pas à garder mon sérieux avec les copains autour donc euh, bah j'avais été à l'écart. je pleurais pendant la séance où on avait fait le théâtre.

E : D'accord ! euh, est-ce que ces activités-là t'ont fait remonter des choses ou euh... juste, tu avais vécu quelque chose de triste le jour J et du coup, tu avais du mal à te concentrer ?

J : Alors, oui, bah c'était quelque chose oui, le jour J où j'avais du mal à ...

E : A être concentrée sur l'exercice...

J : Oui c'est ça !

E : D'accord ! Hum... ok, donc concernant les exercices difficiles, on en a parlé ... du coup, quand tu me dis que le théâtre ça t'a plu, est-ce que tu as trouvé que c'était un exercice facile ?

J : Alors au début euh... bah au début, passer devant tout le monde et tout, moi je voulais pas. Je me disais, « Pour quoi faire ? Enfin ils vont rigoler, ils vont se moquer de nous ! ». Et en fait, bah avec les autres, euh... moi je leur avais un petit peu dit à mon groupe que bah, je sais pas trop... enfin je voulais pas avoir un rôle où je bougeais trop et tout, moi je voulais être élève, et après, tout le monde m'a dit « Mais non, sois la prof et tout, c'est pas grave, même s'ils rigolent, on s'en fiche » et puis du coup bah je leur ai fait confiance et du coup, bah j'étais la prof dans le... dans le contexte où on devait faire la pièce de théâtre.

E : Donc tu leur as fait confiance, à ton groupe...

J : Hum ! (hochement de tête de validation)

E : Et tu t'es sentie comment quand tu as fait ta prestation devant le reste du groupe du coup ?

J : Bah bien du coup, j'ai bien fait de leur faire confiance et euh, et bah c'était bien !

E : Ok, t'as apprécié et tu ne t'es pas sentie jugée...

J : Non, pas du tout !

E : Ok ! Est-ce que tu penses que tout le monde a ressenti ça dans ton groupe et dans tous les autres groupes quand ils sont passés devant les camarades ?

J : Bah y en a, ça se voyait quand ils passaient devant, ils étaient tout gênés, ils osaient pas parler, tout ça. Euh, par exemple, l'altercation entre deux personnes, bah y en a qui faisaient exprès de pas parler, de rester comme ça et voilà...

E : D'accord, c'est comme ça que tu l'as ressenti ?!

J : Bah ils faisaient exprès de pas parler, de rester là comme ça et de pas bouger.

E : D'accord, tu l'as remarqué du coup !

J : Ouais, bah ça se voyait ! Et ils voulaient pas, ils voulaient pas trop participer, ils étaient là parce que bin, c'était un exercice, puis il fallait le faire, mais sinon, je pense qu'ils l'auraient pas fait si c'était de nous même quoi.

E : Oui d'accord ! Est-ce que ces séances du coup, elles ont eu un impact ou un effet sur toi de manière générale ?

J : Hum ...

E : Est-ce que ça t'a apporté quelque chose ?

J : Non, pas trop...

E : Tu parlais de confiance tout à l'heure ...

J : Bah après, c'est faire plus confiance au camarade, mais sinon après...

E : Est-ce que... tu leur fais plus confiance depuis ces séances là ? ou pas nécessairement, c'était juste sur le moment ?

J : Non, c'était bah juste sur le moment ouais.

E : Ok ! Est-ce que tu penses que ça a eu un effet sur d'autres camarades de ta classe ?

J : Je pense pas, enfin je connais pas tout le monde, je leur parle pas à tout le monde, mais les gens avec qui je parle, pas trop non.

E : Ok ! Est-ce que tu penses que ces séances ont pu faire évoluer les relations entre vous dans la classe ?

J : Bah je trouve que c'est toujours pareil comparé à avant et maintenant.

E : Donc pas de changement depuis ces séances là et aujourd'hui quoi !

J : Hum (hochement de tête de validation)

E : Et si on en refaisait d'autres des séances de ce type-là, est-ce que tu penses que ça pourrait avoir un effet sur la relation que vous entretenez entre vous, est-ce que ça pourrait faire évoluer la relation ?

J : Ouais je pense, je pense parce que, bah par exemple comme le théâtre, à être plusieurs parce que tout seul on arrive pas... enfin il y a beaucoup de gens qui n'ont pas confiance en eux et du coup, ils aimeraient pas faire un truc tout seul, mais par groupe de 2, 3, 4, 5, enfin, à être dans un groupe et pas être tout seul quoi, et puis faire des trucs ensemble, qu'on aille se faire confiance parce que dans la classe il y a beaucoup de problèmes de confiance à l'autre et en soi, du coup.

E : Tu... Tu penses que entre vous, vous avez peur du regard des autres ?

J : Je pense, il y a beaucoup de gens ouais. Il y en a, ils font les fiers « Moi je, moi je, moi je m'en fiche » mais pas du tout en fait. Ça se voit qu'ils aiment pas non plus.

E : D'accord ! Donc ça pourrait les aider en tout cas, enfin vous aider à avoir plus confiance en vous, ou en tout cas en les autres ?

J : Oui !

E : Et là ça ferait évoluer les relations quoi !

J : Oui je pense !

4. Entretien avec Marine

E = Enquêteur

M = Marine

Enquêteur : J'aimerais savoir comment tu te sens au lycée aujourd'hui ?

Marine : Bah, ça va, très bien même !

E : Oui ?

M : Ça se passe bien !

E : Par rapport au premier entretien où on s'est vu, est-ce qu'il y a un changement ?

M : Non, c'est encore pareil !

E : Ok, encore pareil, pas d'évolution... Tu es bien !

M : Oui !

E : Je me rappelle que tu étais déjà bien la dernière fois.

M : Oui !

E : Euh, et donc dans la classe, comment est-ce que tu te sens ?

M : Hum, ça va !

E : Ça va ? C'est un petit ça va ou c'est un bon ça va ?

M : Non, ça va, très bien même !

E : Ok ! Pas de différence non plus ?

M : Non !

E : Ok ! D'après toi, comment ils se sentent tes camarades de classe aujourd'hui ?

M : Bien je pense !

E : Il y a eu des évolutions par rapport à la dernière fois ?

M : Hum, non...

E : Tu me disais que certains élèves se sentaient peut-être moins bien, en tout cas tu l'avais observé...

M : Bah oui, maintenant je dirais qu'ils s'entendent mieux !

E : Ouais, tu penses ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

M : Bah on est plus tous ensemble quand on peut l'être et on discute plus ensemble, entre nous !

E : D'accord ! Tu t'es rendue compte à un moment donné de ce qui a provoqué ce changement ou pas ?

M : Hum... non !

E : Tu ne le situes pas dans le temps... ?

M : Non !

E : Ok, ça marche. Et par rapport aux séances qu'on a vécues, comment est-ce que tu les as vécues ces séances ?

M : Bah, ça a été... Euh oui, ça a été !

E : Oui ?

M : Ouais !

E : Donc plutôt positivement ?

M : Oui !

E : Qu'est-ce que tu en as pensé ?

M : Euh, bah après, il y a quelques trucs qui étaient un peu malaisants... Enfin, on avait peur du jugement, des autres... Mais sinon, ça a été !

E : Toi, tu as eu peur personnellement du jugement des autres ?

M : Euh ouais, oui oui !

E : Parce que tu as l'impression qu'il y en a qui jugent dans la classe ?

M : Oh bah oui, on se juge tous un peu entre nous !

E : D'accord, tu as ce sentiment là. Ok, il y a des exercices qui se prêtaient plus à ça ? Où tu t'es sentie moins à l'aise du coup ?

M : Euh non...

E : Pour tous les exercices ?

M : Euh oui, à peu près !

E : Tu t'es sentie moins à l'aise parce que tu avais peur d'être jugée c'est ça ?

M : Ouais !

E : Ok ! Euh... Alors là c'est une question un peu plus spécifique là, au cours des activités... Tu m'as déjà plus où moins donné une réponse, mais ça va être l'occasion pour toi de développer. Comment est-ce que tu t'es sentie au cours des activités ?

M : Bah du coup, un peu mal... enfin, je ne sais pas comment dire... je sais pas... c'était un peu... ça a été quand même... bien mais... du coup, quelques fois, j'étais un peu gênée on va dire.

E : Tu étais gênée !

M : Ouais !

E : Plus vis-à-vis de toi, faire les choses ou du fait qu'il y ait le regard des autres ?

M : Ouais, qu'il y ait le regard des autres sur toi.

E : Ouais, c'est ça qui t'a gênée, d'accord. Comment est-ce que tu penses que tes camarades se sont sentis pendant ces activités ?

M : Bah, un peu comme moi je pense...

E : Ouais, pour tous tu penses ou ... ?

M : Pas pour tous, non, je pense pas.

E : Quelle différence tu as pu observer ?

M : Bah, y en a ils... enfin je sais pas, ils faisaient quand même... enfin tout le monde le faisait mais, y en a, ils restaient un peu plus sur leur garde.

E : Ouais, d'accord... donc il y en a qui étaient un peu plus à l'aise et d'autres un peu moins quoi.

M : Voilà !

E : Donc j'imagine que tu as trouvé des activités difficiles ?

M : Oui un peu.

E : Lesquelles, tu pourrais me dire ?

M : Euh... là où on tournait dans la salle avec le regard.

E : Oui ! Tu as réussi à regarder dans les yeux ?

M : Oui !

E : A chaque fois ?

M : Oui, les deux fois ! Enfin, la première fois, c'était un peu... mais la deuxième fois ça a été.

E : Ok ! Hum... Donc c'est vraiment celle là que tu as trouvé le plus dur.

M : Oui !

E : Est-ce que ces séances, tu as l'impression qu'elles ont eu un impact sur toi d'une quelconque manière, un effet, ça t'a apporté quelque chose ?

M : Hum... non !

E : Non ? Tu n'as pas l'impression ?

M : Non !

E : Est-ce que tu y as trouvé du sens ? ou pas nécessairement ?

M : ... Pas nécessairement !

E : D'accord ! Est-ce que tu penses que ça a pu avoir un impact sur tes camarades ?

M : Euh... bah je pense pas hein.

E : Si ce n'est toute la classe, peut-être quelques-uns ?

M : Peut-être quelques uns mais...

E : Pas d'observation particulière ?

M : Non.

E : Ok ! Et est-ce que tu penses que ces séances, elles ont pu faire évoluer ton rapport aux autres, tes relations dans la classe ?

M : Non (sourire) !

E : Et tes camarades ? Est-ce que tu penses que ça a pu faire évoluer les relations ?

M : Oui, peut-être, oui !

E : Tu penses à quelqu'un en particulier ?

M : Non...

E : C'est une supposition ?!

M : Oui, c'est une supposition oui !

E : Donc t'as pas fait d'observation...

M : Non !

E : Ok ! Et, est-ce que tu penses que si on reproduisait ces séances là, alors je pense plus à celles avec du théâtre, tu penses que ça pourrait avoir un impact sur les relations entre vous dans la classe ?

M : Ah, oui, je pense oui !

E : Comment ?

M : Oulah, comment, je sais pas trop, mais euh, quand par exemple, le théâtre, on parle tous ensemble, et du coup, bah c'est comme ça qu'on fait bah euh, une relation entre nous !

E : Ouais ? ça c'est une activité qui t'a particulièrement marquée peut-être ?

M : Bah oui !

E : Est-ce que à l'issue de ce temps-là, tu t'es sentie plus à l'aise ? Tu avais moins peur du regard des autres ?

M : Ouais, bah après, on était pas tout seul.

E : Oui ?

M : Donc, à plusieurs, après on se sent plus à l'aise on va dire !

E : D'accord ! Tu, tu t'es sentie plus à l'aise du coup, parce que d'autres le faisaient aussi.

M : Voilà !

E : Ok ! Si tu avais été toute seule, tu ne l'aurais pas fait ?!

M : Non (rire nerveux) !

E : D'accord ! Donc, si on la refait, si on travaille là-dessus, ça pourrait avoir un effet tu penses ?

M : Oui, je pense !

5. Entretien avec Pierre

E = Enquêteur

P = Pierre

Enquêteur : Comment est-ce que tu te sens aujourd'hui au lycée ?

Pierre : Bah aujourd'hui, au lycée, je pense que j'ai bien trouvé ma place... je me suis bien intégré, surtout grâce aux terminales CGEA, parce que bah y a ma copine, mon cousin. Les week-ends, on se voit tous ensemble, les term', on rigole, enfin voilà, je me suis bien intégré. Dans la classe, enfin, ça va aussi.

E : Oui ?

P : Enfin, euh, après dans la classe, on voit beaucoup de groupes, petits groupes. Il y a globalement un bon groupe ensemble, mais les autres arrivent pas à s'introduire ou autre, et sinon, après, moi dans l'établissement, ça va oui.

E : Ok ! Déjà la dernière fois qu'on s'était vu, tu me parlais déjà de cet effet de petits groupes.

P : Ouais, tout à fait !

E : Est-ce que ça a changé d'une quelconque manière ou tu penses que ...

P : Bah, enfin toujours les trois, quatre qui étaient toujours à part, on a vraiment essayé parce que j'en avais parlé, bah avec le groupe où on est pas mal là, la grosse partie de la classe, j'en ai parlé et tout et j'ai dit « Bah oui, ils ont qu'à venir avec nous et tout », enfin voilà quoi. On en a parlé avec eux, ils ont dit « bah non, on est pas pareils que vous », enfin ils veulent pas s'introduire du coup. Enfin après on en fait pas de cas, on leur dit rien, ils nous disent rien, on se parle en cours, enfin on est pas méchants entre nous.

E : Donc dans l'ensemble ça se passe bien.

P : Oh oui oui !

E : D'accord, ok ! Donc pas de grande évolution, vous avez essayé de les intégrer et puis voilà...

P : On a essayé, et puis ils veulent pas !

E : Ok, ça marche ! Bon ça va plus ou moins dans la même tranche de question mais comment est-ce que tu penses que tes camarades se sentent dans la classe aujourd'hui ?

P : Euh bah je pense que comme je l'avais dit surement au premier [entretien], il y a 3 personnes je pense qui se sentent pas à leur place, qui vraiment, bah ça leur plaît pas et qui n'essayent pas de s'intégrer, ils savent que l'année prochaine ils seront pas là, alors pour eux, c'est fini déjà.

E : Ouais !

P : Donc, ils essayent pas de mettre du leur... enfin du sien, ils y arrivent pas... Du coup, c'est compliqué de leur parler, surtout euh ... encore *** ça va, il est bien, il s'est bien remis

mais bon, vu qu'il sait que l'année prochaine il est pas là, il travaille plus, il commence à faire un peu l'idiot... Après il y a *** qui voulait peut-être partir en apprentissage qui, elle bah ça va le boulot, je veux pas faire de cas particulier mais bon... C'est le groupe qui va partir là quoi en gros, qui est toujours ensemble que eux, vraiment, je pense que pour eux, ils se sentent pas bien, enfin je sais pas hein... Peut-être que oui, mais bon... Quand on voit qu'on essaye de leur parler et qu'ils sont gênés, qu'ils sont renfermés, c'est ça qui nous embête quoi, que bon, quand on voit que on est tous dans le même milieu enfin, j'ai envie de dire on pourrait tous quand même bien s'entendre.

E : Oui, ok ... ! Alors là, je vais te poser des questions plus spécifiques aux séances du coup.

P : Oui !

E : Comment est-ce que tu les as vécues toi ces séances ?

P : Euh, la première, j'ai trouvé ça bidon, vraiment ! Parce que la première pour moi, elle avait aucun sens, parce que c'était vraiment avec le tableau des nuances et tout... Pour moi, c'était un peu gamin vraiment. Et même avec la classe, après on est sorti, on s'est dit que ça faisait vraiment gamin. Après, les séances à l'amphi, pour moi c'était quand même mieux, c'était plus drôle, plus ludique quoi. Et euh, on rigolait tous, là on a vu vraiment tout le monde rigoler et tout et par contre c'est là où on a vu que certaines personnes vraiment, osaient pas passer au tableau, ou étaient gênées, peur de se faire moquer ou autre, alors que enfin, dans la classe, personne se moque de personne, on rigole comme ça mais c'est pas pour se moquer.

E : Hum, tu as ce sentiment là toi...

P : Ah oui oui !

E : Hum, d'accord... Hum, donc là tu viens de me dire plus ou moins ce que tu as ressenti. Donc, tu as pensé que la première n'avait pas trop d'intérêt, mais la deuxième un peu plus, c'est ça ?

P : Oui, c'est ça !

E : Ok ! Comment est-ce que tu t'es senti, alors plus spécifiquement au cours des activités ?

P : Après, moi, ça a pas trop changé ma vision ni rien... enfin vraiment vu que moi je me sens bien dans l'établissement et que j'ai pas d'embrouille, je me prends la tête avec personne, enfin... normalement... que globalement ça se passe bien, pour moi ces séances, je les fais parce qu'il faut les faire mais sinon, je les ferais pas quoi.

E : Oui, tu as compris que le sens de ces séances là, c'était pour améliorer le vivre ensemble en fait.

P : Oui, voilà, oui oui voilà, c'est pour que vraiment on apprenne tous à se parler puis qu'il y ait pas de problème ni rien !

E : Ouais ?!

P : Pour moi, je pense qu'il y en a qui en ont besoin, mais moi j'en ai peut-être besoin aussi hein, parce que je sais que des fois je suis un peu violent avec certaines personnes, quand je sais que sois je les aime pas trop, oui je suis un peu franc quand je parle... mais euh, sinon, globalement... enfin, après faut le faire quoi... Pour moi, pour certaines personnes faut le faire.

E : Ouais, tu penses que c'est important et que c'est utile ?

P : Ouais !

E : Ok ! Est-ce que par rapport aux activités qu'on vous a proposé du coup ... alors j'ai bien compris que la première séance on va la mettre de côté...

P : Ouais (rire), oui !

E : ... parce que selon toi ça n'a pas été utile mais, au cours des activités qu'on vous a proposé, est-ce qu'il y a des activités qui t'ont semblé difficiles par exemple ?

P : Hum... Non... bah, le théâtre au début on appréhende un peu parce que on se dit... enfin... il y en a qui vont se moquer ou autre... on appréhende, mais après bon, une fois qu'on est dedans et qu'on sait la classe comment elle est, enfin, y a pas de quoi être gêné.

E : Ouais, toi t'as eu peur à un moment donné qu'on se moque de toi ?

P : Non, pas de moi forcément mais bon, c'est juste qu'il y a des moqueries comme ça après, je sais qu'on se moquera pas mais, moi ce que j'ai peur surtout, c'est quand certaines personnes passent, je sais que déjà euh, ils sont pas bien intégrés, il y en a qui voilà, qui se moquent facilement... Moi, quand certaines personnes passent, bah je baisse un peu la tête parce qu'il y a des fois, comme ils parlent d'eux ça me fait bizarre... enfin, je me dis, si c'était vous quoi...

E : Donc t'as observé que dans la classe, il y en avait qui se moquaient des autres c'est ça ?

P : Beh oui, oui oui, enfin... quand je vois soit, *** ou le petit ***... euh, des fois, moi je sais que si ils passent au théâtre euh... j'éviterais de regarder parce que je sais qu'autour de moi, soit il y en a qui vont dire « Oh, il sait pas faire, oh, c'est un bon à rien », les gens ils critiquent, ils ont la critique facile quoi. Alors que eux, ils passeraient même pas alors...

E : Et tu penses qu'ils se rendent pas compte de ce qu'ils font ?

P : Ouais, voilà c'est ça, eux ils pensent faire rire, mais... au début d'année on en rigolait parce que lui aussi il en rigolait mais au bout d'un moment, quand tu vois que ça fait rire plus personne, il faudrait qu'ils arrêtent mais bon après...

E : Hum hum... tu penses qu'ils en ont conscience de ça ou... ?

P : J'en ai parlé déjà avec certains, il y en a qui ont dit « Euh ouais, c'est vrai que j'ai été violent », ils se sont excusés, ça va un peu mieux, ça va un peu mieux... Moins de critiques. Au début de l'année, c'était vraiment... c'était pas facile hein...

E : Ouais ?

P : Hum hum (hochement de tête de validation).

E : Il y a eu des évolutions là-dessus tu penses ?

P : Ouais parce que même moi hein, je me dis, au début de l'année, j'avais la critique facile, mais quand après j'ai parlé avec lui et tout, qu'il m'a expliqué, que... enfin qu'on a parlé quoi, je me suis rendu compte qu'il était pas méchant, bah qu'il était un peu bébé quoi mais qu'il était pas méchant... Bon après, on se parle pas plus que ça, ça va, on s'engueule pas ni rien.

E : A quel moment tu t'es rendu compte de ça toi Pierre ?

P : Ah bah dès le début, dès la première réflexion que j'ai fait, j'avais juste dit un petit truc, que je l'avais appelé « P'tiot » ou un truc comme ça, j'ai vu que ça allait pas trop non plus, donc après j'en ai parlé avec lui, et du coup bah c'est là où j'ai compris que... Voilà, fallait arrêter d'abord !

E : Oui, d'accord, ça marche ! Hum, alors, pour revenir aux activités, donc là tu évoquais le théâtre, qui avait pu être difficile, ou en tout cas toi tu appréhendais un peu...

P : Ouais voilà, mais enfin après, une fois dedans, ça allait, c'est passé comme ça.

E : Ok, donc tu n'avais pas tant peur pour toi que pour tes camarades qui risquaient de peut-être se prendre des remarques c'est ça ?

P : Oui, voilà !

E : Les autres activités, ça allait pour toi ?

P : Oui oui, bah après, se regarder dans les yeux ou autre... Enfin pour moi ça allait.

E : Tu t'es senti à l'aise de manière générale !

P : Oui !

E : Ok, et est-ce que tu penses que tes camarades ils se sont sentis à l'aise dans ces activités ?

P : Euh... pour moi, il y en a non ! Il y en a oui parce que ils prennent tout à la rigolade, ils prennent rien au sérieux, et ceux qui étaient peut-être concernés ou pas même, pour moi il y en a, ils étaient pas comme tout le monde, ils rigolaient pas, ils étaient pas dans le truc, on voyait qu'ils étaient renfermés...

E : Pourquoi ils étaient comme ça à ton avis ?

P : Bah, comme je disais pour le théâtre quoi, ils ont peur de soit se faire regarder dans les yeux ou autre, de se faire dévisager, se faire critiquer... juste bah comme je disais, il y a deux groupes, parce que ils s'en vont l'année prochaine, parce que enfin...

E : Ok !

P : Ouais voilà...

E : Ça marche ! Hum ... Bon, est-ce que tu penses que ces séances, elles ont eu un effet sur toi, un impact d'une quelconque manière, est-ce que ça a éveillé quelque chose ?

P : Non ! Non (rires) oh non.

E : Ok ! Et sur tes camarades ?

P : Je pense pas... enfin si, je vois que *** a pas mal aimé elle.

E : Ouais ?

P : Parce que ***, je vois là, ça fait deux semaines là qu'elle parle plus à la classe, que vu que bah du coup plus personne avait rien contre elle, enfin, on parlait plus. Enfin, en début d'année elle était renfermée, dès qu'on lui parlait, elle était franche, elle parlait fort, que là... elle parle un peu plus à la classe, on lui parle un peu plus, enfin... pendant les récrés après, elle est avec d'autres copines enfin, après elle fait ce qu'elle veut mais on voit que dans la classe déjà, elle commence à s'intégrer un peu plus.

E : Et tu penses que cette séance elle a eu un effet ?

P : Je pense, bah c'est depuis ces séances, après est-ce qu'elles ont eu un effet ou pas, je ne sais pas mais, c'est depuis qu'il y a eu ça.

E : Toi tu l'analyses comme ça en tout cas !

P : Ah oui oui !

E : Ok ! Est-ce que tu penses que si on reproduit ce genre de séances là, ça pourrait avoir un effet sur plus de personnes ? ça pourrait vraiment changer quelque chose au niveau de vos relations ?

P : Dans notre classe ?

E : Oui, dans votre classe !

P : Euh reproduire... je pense pas à long terme, genre toutes les semaines ou autre mais le refaire peut-être une à deux fois, voilà, à la fin de l'année, un jeudi ou autre enfin, n'importe quel jour, 2 heures... Il y en a qui râleraient mais il y en a, je pense que ça leur ferait du bien.

E : Ouais...

P : Je pense !

E : Ok ! Pourquoi ?

P : Parce que il y en a, enfin je vais reprendre l'exemple de *** qui s'intègre un peu là, je pense que d'autres séances, enfin une de plus déjà, ça va peut-être lui faire prendre confiance en soi et qu'elle va voir qu'on va pas se moquer d'elle, qu'elle n'a rien à craindre, qu'elle est intégrée comme les autres quoi, c'est une élève comme une autre et puis voilà. Parce que vraiment elle était renfermée parce que, bah en même temps, au début de l'année, il y en a qui ont été francs dès le début et qui critiquaient vite comme je disais tout à l'heure, qui ont vite critiqué, critiqué, critiqué et puis bah à force, bah dans l'année ça s'est

calmé, et puis après bah là, ça commence à s'intégrer plus facilement quoi. Bon, c'est dommage que ça soit arrivé qu'en fin d'année !

6. Entretien avec Thibault

E = Enquêteur T = Thibault

Enquêteur : Comment toi Thibault, est-ce que tu te sens aujourd'hui dans le lycée ?

Thibault : Bah euh, en ce moment, euh ... bah je vais dire à l'internat déjà pour commencer, dans les chambres, ça va pas... moi je suis franc, euh, ça va pas, ils sont pénibles avec moi, euh, il y en a deux.

E : Dans ta chambre ?

T : Ouais, bah il y en a deux, ils sont pénibles, un peu parce que dès que je révise un peu, ça y est, ils disent « Ouais », alors après, j'arrête de réviser et puis ils disent « Tu révises pas, tu révises pas », enfin... ils sont pénibles quoi, ils cherchent un peu... c'est pesant à la fin. Donc après au lycée dans la classe, pfff, ils sont... ça va un peu mieux qu'avant quand même, mais euh, après... j'ai toujours ce sentiment que j'aime pas cette classe, enfin il y a des gens que j'aime pas donc... du coup, j'ai pas trop trop de copains, à part un ou deux mais... c'est tout !

E : Alors voilà, tu dis que tu te sens un peu mieux dans la classe... enfin légèrement hein ?!

T : Oui oui !

E : Qu'est-ce qui a changé selon toi depuis la dernière fois ?

T : Bah déjà, le comportement des autres, c'est de pire en pire j'ai l'impression, euh en classe, enfin surtout en [matière]... et après, enfin si, ce que je trouvais un peu mieux quand même, c'est que les gens quand même, ils vont un peu vers nous mais, le problème c'est que eux, ils viennent vers nous, ils disent euh, enfin, ils sont là un peu pour nous on va dire, et puis après beh, pff, une heure après, ils reviennent quoi, ils sont pénibles, ils nous cherchent quoi... donc c'est pénible quoi !

E : Hum d'accord... donc tu as l'impression que de manière générale, vous vous parlez mieux, enfin vous vous parlez plus souvent dans la classe ?!

T : Oui !

E : Mais pour autant, il y a toujours des moqueries ?!

T : Oui, voilà, c'est ça ouais !

E : Ok ! Euh, comment ils se sentent d'après toi tes camarades de classe ?

T : Bah y en a, ils croient que le lycée c'est à eux (rires), un peu, puisqu'ils font n'importe quoi... et après y en a... oh je pense qu'ils sont peu dans mon cas je pense.

E : Ouais ?

T : Oh, ouais je pense... à regarder les uns et les autres, il y en a quelques uns je pense, mais ils sont quand même un peu... enfin ils sont pas bien quoi...

E : Oui ? Toi tu dirais que tu n'es pas bien ?

T : Pas trop non...

E : Et euh... tu avais déjà cette analyse là la dernière fois qu'on s'est vu. Tu as l'impression que ça s'accroît, ce décalage entre le groupe classe et ceux qui se sentent moins bien dans la classe, est-ce que ça évolue ou tu as l'impression que ça stagne ?

T : C'est pareil oui.

E : Pas d'évolution dans ce sens là :

T : Ah non, c'est sûr que non, ah oui !

E : Ok ! Bien, là, je vais te poser plus des questions par rapport aux séances qu'on a vécu du coup, que ce soit celle avec Mme. X ou celle que tu as vécu dernièrement, en sachant que tu n'as pas fait la deuxième séance.

T : Oui !

E : Comment est-ce que tu as vécu ces séances ?

T : Bah euh... ces séances, j'ai trouvé que c'était bien quand même parce que ça a... ça essaye d'apprendre à connaître plus les autres, un peu mieux, bah oui... là, il y en avait quelques-uns qui voulaient pas, mais bon, moi j'ai trouvé que c'était quand même bien. Ça aide, moi je trouve, je pense. Après euh, moi pour moi, c'était bien ces séances, c'était bien !

E : D'accord, donc bilan plutôt positif pour toi !

T : Ah oui, c'était plutôt pas mal ouais.

E : Ok ! Alors, j'ai déjà une partie de la réponse, mais ma question est qu'est-ce que tu en as pensé, au-delà de comment tu l'as vécu ? ... Est-ce que tu penses que ça a été utile par exemple ?

T : Euh, oui oui, ça a été, comme je vous l'ai dit, utile parce que, bah je trouvais que ça, bah comme avec les exercices qu'on a fait, et beh, bah oui comme je dis ça a montré euh... ça a remis un peu... comment dire... euh, ouais, apprendre plus les uns les autres dans la classe quoi.

E : Hum hum.

T : Voilà et puis euh, après si, on a appris des choses donc c'était bien !

E : Euh, comment est-ce que toi tu t'es senti au cours des activités, donc les exercices qu'on a pu mener ?

T : Oh euh, moi j'ai bien aimé !

E : Tu t'es senti à l'aise ?

T : Oh bah moi oui, pendant les exercices oui... (rires) à part une fois où bah...

E : Tu peux m'expliquer ?

T : Oh bah quand j'ai claqué la porte là [dans le cadre d'une mise en scène théâtrale], c'était... mais après non, c'était bien, bah moi je l'ai bien vécu.

E : Ouais !

T : Hum hum (hochement de tête de validation).

E : Ok ! Donc, tu as commencé à l'aborder mais est-ce que tu peux m'en dire plus ? Comment est-ce que tu penses que tes camarades se sont sentis au cours de ces activités ?

T : C'est à dire, comment eux ils se sont sentis ?

E : Oui, est-ce que tu as une idée ?

T : Bah pfff... Il y en a ils disent qu'ils s'en foutaient un peu, je sais parce qu'ils l'ont dit, mais euh... après il y en a qui pensaient pareil que moi, que c'était bien même, ouais, enfin, c'est ce qu'ils disaient, je sais pas moi... enfin je pense que oui.

E : Ok ! Euh... enfin, est-ce que tu... tu as trouvé des activités plus difficiles que d'autres et si oui, lesquelles ?

T : Hum... non pas vraiment !

E : Non ?

T : Non non !

E : Tu as été à l'aise à chaque fois ?!

T : Oh oui oui... à part un peu quand euh... après, c'est comme tous les exercices, on est en face de toute la classe donc bon, on est un peu stressé et... par rapport aux réactions des autres, tout ça, des fois ils peuvent... ils peuvent aimer, pas aimer, critiquer, enfin... après

c'est le goût de chacun mais, après euh... c'est un peu ça les exercices qui... enfin après c'est bien parce que ça montre que, ça montre qui on est quoi !

E : Ouais ?

T : Ouais !

E : Est-ce que toi tu as eu peur à un moment donné d'être jugé par tes camarades ?

T : Oui oui, un peu oui...

E : Ça t'a bloqué à certains moments du coup ?

T : Oui oui, un peu... oui oui, des fois oui.

E : A quels moments par exemple ?

T : Bah comme là quand j'ai claqué la porte euh, le fait que, enfin après, voilà, ils ont rigolé mais bon, après ils ont dit, «t'es un fou », enfin après c'était pour rigoler mais, après voilà quoi.

E : T'as peur quand même que derrière, ça continue ?!

T : Ah bah c'est ça oui ! Oh bah c'est souvent ça oui...

E : D'accord... Hum... Et du coup, est-ce que tu as trouvé des activités faciles à faire ? Ou tu t'es senti à l'aise et où l'as, tu n'as pas eu peur du regard des autres par exemple ?

T : Oh non, pas vraiment enfin... A part que quand j'étais pas sur l'exercice (rires) mais euh oui, bah là je me sentais... mais sinon non, les autres exercices, bah non, ça faisait pareil vu qu'on était au milieu.

E : D'accord ! Est-ce que tu penses que ces séances, elles ont eu un impact sur toi, c'est-à-dire un effet ? Ça a changé quelque chose pour toi ?

T : Hum... bah euh... comment dire... euh... bah, oui, ça m'a appris un peu comment vivre ensemble un peu... enfin je sais pas mais je pense ouais. Je pense que ça permet un peu de ça et, bah après ce qui est dommage, c'est la classe, c'est à mon avis, elle est... il y a pas ce sentiment là alors du coup, ils s'en foutent un peu on va dire et du coup beh... sur eux il n'y a pas d'impact mais après euh, moi j'ai trouvé que... enfin moi ça m'a apporté des trucs oui... moi j'ai bien aimé, enfin... oui, comment vivre ensemble, j'ai appris quelques trucs oui.

E : Quand tu dis « quelques trucs », tu saurais me dire quoi ?

T : Bah euh... oui, comme les exercices qu'on a fait. Ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire, euh... comment il faut être avec les autres, voilà quoi.

E : Oui, d'accord ! C'était des choses que tu n'avais jamais entendu ?

T : Bah je l'avais entendu, mais je l'avais pas fait avec des exemples pour que ce soit réaliste quoi... Oui, je n'ai pas eu ça...

E : Tu fais référence au théâtre hein du coup, c'est ça ?

T : Oui oui !

E : Et du coup, par rapport à tes camarades, est-ce que tu penses que ça leur a apporté quelque chose ?

T : Bah sur certains oui, et sur certains non.

E : Ouais ?

T : Ah oui, c'est sûr !

E : Tu saurais dire pourquoi ?

T : Oh bah... sur certains oui, ça leur a apporté des choses, ça doit être je pense un peu comme moi... et ceux qui, ceux à qui ça n'a rien apporté, bah c'est que, ça a pas fait un impact sur eux, ils ont à peine écouté quoi... ils étaient là en présent quoi et puis c'est tout... je sais pas mais...

E : D'accord ! Donc, est-ce que tu penses qu'à l'issue de cette séance, au moins pour le théâtre, ça a fait évoluer ton rapport... à tes camarades, tes relations avec tes camarades ?

T : Oh, pas trop non...

E : Non ?!

T : Ah non ! Après c'est intéressant hein, quand même, mais je pense pas non...

E : Ca ne te fait pas agir différemment...

T : Beh moi si, mais eux non, donc euh... Il y a un sens ! Si on est tout seul et que l'autre il fait pas ça, bah ça sert à rien, ça rime à rien...

E : Hum hum, d'accord... euh, est-ce que tu penses que s'il y avait plus de séances de cet ordre là, s'il y en avait plusieurs qui se répétaient dans le courant de l'année, ça pourrait faire évoluer les relations entre vous dans la classe ?

T : ... Moi je pense quand même oui !

E : Oui ?!

T : Oui, normalement oui ! Parce que ça va leur, peut-être,... à un moment donné, ça va peut-être leur faire un petit déclic et ça va leur dire « C'est vrai que c'est pas bête, pourquoi on le ferait pas comme ça, c'est vrai que c'est plus sympa avec les autres, nous on sera mieux »... Je pense que à force d'en faire, je pense qu'ils comprendraient je pense...

E : Oui ?!

T : Je pense oui !

Annexe 7 : Tableau de catégorisation des verbatims des élèves par thème - Entretien**n°1**

	Thèmes	Verbatims des élèves
ANNE	● ●	« l'ambiance dans la classe elle est pas très bien [...] je ne me sens pas à ma place dans cette classe. »
Thèmes : Bien être Relations Sécurité Fondements des relations en classe Sentiment d'appartenance Pistes d'amélioration	●	« il y en a d'autres [des élèves qui ne se sentent pas bien dans la classe] ... »
	● ●	« il y a un immense groupe qui s'est formé au sein de la classe, qui victimise entre guillemets les autres élèves. »
	●	[le groupe « victimise » par des] « Moqueries, c'est surtout ça ! »
	●	« Des disputes, je ne dirais pas ça, mais [...] il y a des tensions entre certaines personnes. »
	●	« Je pense que ce sont principalement les moqueries [qui sont à l'origine des tensions]. »
	●	« c'est une classe qui juge énormément les autres. »
	● ●	« je dis rien [face à des tensions] parce que j'ai peur que si je dis quelque chose je m'en prenne plein la gueule [par les autres élèves de la classe]. »
	● ●	« je ne pense pas que les élèves aillent en parler trop, parce qu'on a peur [...] les autres viennent et nous agressent entre guillemets parce qu'on a été le dire au professeur ou autre. »
	● ●	« Je reste dans mon coin, je parle à beaucoup moins de personnes qu'avant, je me renferme sur moi-même... »
	●	« Je me mets en colère mais je ne l'extériorise pas. »
	●	[Les relations au sein de la classe] « pourraient s'améliorer si le comportement de certains changeait. »
	●	« En en parlant, en discutant entre nous, enfin je pense que c'est une des meilleures choses... discuter, pour comprendre pourquoi on est comme ça avec les autres, enfin, pourquoi ils sont comme ça avec les autres. »
JULES	● ●	[Au lycée et dans la classe] « on se sent bien, [...] on a les mêmes passions donc on a des copains qui sont pareils que nous, on parle beaucoup d'agriculture, de ce qu'on aime, du coup c'est bien [...]. »
Thèmes : Bien être Relations Fondements des relations en classe Sentiment d'appartenance Pistes d'amélioration	● ●	« Oh oui, on est sympas entre nous, on s'aime bien. »
	● ●	« on a des bonnes relations, on s'entend bien, on rigole bien, on discute bien, tout pour être bien quoi. »
	● ●	« on a les mêmes passions, on ne parle que de ça donc pour nous il y a un sujet qu'on aime et qu'on aborde facilement et qu'on réussit à développer. »
	● ●	

	● « même en cours des fois quand il y en a qui ne savent pas, il y en a qui sont fils d'agriculteurs et qui savent des trucs beaucoup plus que nous, du coup ils nous aident, ils disent ça en cours, et ça c'est intéressant » ● [Dans la classe, il y a des tensions pour] « des petits trucs pour s'amuser mais rien de méchant après. » ● « de toute façon, tout ce qu'on dit c'est pour rigoler à chaque fois donc il faut le prendre bien et puis voilà. » ● ● « là ça fait pas beaucoup de temps qu'on se connaît, on a des bonnes relations. Quand on va finir l'année, on va en avoir des meilleures mais quand on va passer trois ans ensemble, huit heures par jour [...] t'as des meilleures relations [...]. » ● [Les relations pourraient s'améliorer] « en parlant, en se faisant confiance. »
JUSTINE	● « dans la classe, [je ne me sens] pas très bien...» ● « il y a beaucoup de réflexions par certaines personnes de la classe. » ● « il y en a d'autres [des élèves qui ne se sentent pas très bien dans la classe], c'est sûr et certain. » ● ● [Plusieurs élèves ne se sentent pas bien à cause de] « la façon de nous regarder [de certains élèves], surtout pour les filles. Quand on arrive, on se prend des réflexions, ils nous regardent mal, ils se moquent de nous...» ● ● « avec les filles entre nous on est solidaires, donc on ne va pas se juger les uns et les autres. » ● « entre garçons et garçons, [...] ça va entre eux, [...] ils se jugent pas entre eux, ils ne sont pas à se dénigrer les uns les autres. Nous, les filles, de notre côté c'est pareil, on ne va pas être là à se juger, [...] mais eux [les garçons, vont faire des remarques sur], la façon de s'habiller, la façon de parler, [...] nos exploitations agricoles, plein de trucs comme ça...» ● « Dans la classe, il y en a plein [des filles] qui mangent ! » ● ● « il y a des petits groupes de copains/copines et quand on voit que nos copains/copines ne vont pas bien, forcément le groupe aide, mais [...] les autres, bah ils s'en foutent un petit peu quoi. » ● « souvent il y a des disputes entre les filles et les garçons » ● ● « forcément ça me met mal à l'aise... le matin, on vient en cours, on ne sait pas comment faut qu'on s'habille, faut qu'on se maquille parce que sinon on se prend des réflexions toute la journée, [...] c'est un petit peu saoulant de venir en cours... ! » ● ● [Un jour, les garçons] « commencent à nous regarder et à dire « Oui, nahnahnah, vous avez vu comment elle est habillée, nahnahnah », alors [...] ça nous a énervé et [...] ça fait

		tellement longtemps que nous on gardait tout, on disait rien, on se laissait faire, mais maintenant, ça devient [...] lourd quoi ! » « je suis sûre que ça pourrait s'arranger [les relations] parce que nous on leur fait rien [...] on ne sait pas pourquoi, dès que ça va pas, ils s'en prennent à nous alors que nous on est gentilles [...]. »
MARINE <u>Thèmes :</u> Bien être Relations Fondements des relations en classe Sentiment d'appartenance Pistes d'amélioration	● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●	« je me sens bien [au lycée et dans la classe] parce qu'après, il y a beaucoup de respect je trouve. » « je pense pas [que tous les élèves se sentent bien dans la classe] ! » « Ils [Les élèves qui ne se sentent pas bien] sont pas pareils. Ils restent plus dans leur coin. » « On est soudés ! » « il y en a [des élèves] qui sont têtus [...] donc, ça nous énerve un peu mais après on se calme. » [Quand il y a des tensions] « Je dis que ça sert à rien de s'énerver quoi ! » [la classe] « là c'est très bien là ! »
PIERRE <u>Thèmes :</u> Bien être Relations Sécurité Fondements des relations en classe Sentiment d'appartenance	● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●	« très bonne entrée, que je pensais plus stressante [...] Et ça s'est bien passé, une bonne classe et tout. » « Dur à se mettre ensemble au début. Parce qu'il y en a qui étaient pas trop bavards, qui ne voulaient pas trop se mélanger. » [Dans la classe] « maintenant ça va beaucoup mieux. » « l'ensemble [...] de classe, ça va. Après, il y en a peut-être au fond, qui ne vont pas le dire qu'au fond ça ne va pas. Je ne sais pas, je ne peux pas être dans leur tête, mais pour moi ça va. » « Il y a beaucoup de bonne entente, il y en a qui prennent ça au sérieux alors qu'on est là pour rigoler alors des fois, ça se chamaille un peu. » « on se critique pour rigoler, c'est des critiques pas méchantes. » « on arrive toujours à se trouver des sujets de conversation, toujours à bien s'entendre sur ça. » « je sais que [un élève], il a du mal avec l'informatique, alors je l'aide beaucoup sur ça. Et chacun à son domaine donc c'est pas mal. » « quand il y en a un qui ne prend pas à la rigolade, bah ça énerve l'autre, et puis bah ça énerve un peu l'autre et puis après ça se calme dans la journée. Ça se tend pendant une ou deux heures et puis après ça se détend. »

	● ● ● ●	[Quand des élèves se disputent] « ils s'excusent pas, à force de se reparler dans la journée, bah ça passe, et puis ce ne sont pas des grosses tensions, ce sont juste des petites chamailleries quoi. » « il y a quand même deux trois groupes dans la classe. [...] je sais qu'il y a trois quatre personnes qui restent ensemble et ils arrivent pas à s'introduire avec nous. Pourtant on essaye mais, ils restent dans leur coin [...] mais après sinon, il y a un bon groupe de classe. »
THIBAUT Thèmes : Bien être Relations Sécurité Fondements des relations en classe Sentiment d'appartenance	● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●	« avec les gens de ma chambre, ça va un peu mieux, mais après, [...] je ne suis pas bien quoi, je n'aime pas ça du tout. » « avec mes camarades, ça va, mais en classe après [...] j'ai du mal à m'y faire quoi... » « moi je ne parle pas avec tout le monde, juste avec les gens de ma chambre, [...] je m'entends bien avec eux, ils sont là pour moi, je ne sais pas pourquoi mais après les autres je ne sais pas trop [comment ils se sentent dans la classe]. » « il doit y en avoir aussi [des élèves] qui ne sont pas trop bien parce que je sais qu'il y en a qui doivent partir l'année prochaine. » « je trouve que [...] la classe s'entend bien quoi, à peu près mais après il y a des personnes qui sont un petit peu seules aussi, à part de la classe donc c'est pas bien non plus quoi. » « les personnes qui sont toutes seules, beh elle n'arrivent pas à s'intégrer avec les autres. Et du coup, vu qu'ils ne sont pas [...] très bien ici, [...] ils ne rentrent pas avec les gens de notre classe, ils n'arrivent pas à s'intégrer, peut-être bien. » « si quelqu'un est en difficulté on ira l'aider je pense. [...] certains groupes, peut-être pas tout le monde mais... oui, je pense oui. » « tout le monde ne s'entend pas vraiment [dans la classe] quoi. » « il y a certains camarades qui sont aussi pénibles des fois... donc ça provoque un peu, bah on dit rien [...]. » [Quand il y a des tensions dans la classe] « si c'est par rapport à deux personnes différentes, bah je laisse faire parce que je ne veux pas m'embrouiller et si c'est avec moi, bah je laisse faire aussi. » [Quand je suis concerné] « ça fait mal enfin... c'est pas évident. »

Annexe 8 : Tableau de catégorisation des verbatims des élèves par thème - Le vécu du dispositif - Entretien n°2

	Thèmes	Verbatims des élèves
ANNE	●	« la première [séance] avec Mme. X euh... ça allait »
<u>Thèmes :</u> Ressenti personnel Conditions de réussite Perception du groupe Utilité du dispositif Limites du dispositif	● ●	« j'ai [...] préféré [la deuxième séance] parce que déjà il y avait plus de rapprochement avec les élèves... on était obligé [...] de parler. »
	●	« j'étais quand même pas très sereine, parce que devoir passer à l'oral devant les gens [...], me montrer en spectacle [...] devant les gens [ce n'est pas facile] »
	● ●	« je sais pas vraiment [si j'ai été à l'aise], parce que passer devant les autres pour le théâtre, [...] je l'ai pas fait parce que j'étais pas très à l'aise »
	● ●	« devoir faire l'activité où on devait pouvoir tenir en équilibre là, ça m'a un peu plus plu [...] parce que [...] on rigolait quand même pas mal. »
	●	« le théâtre et regarder les gens dans les yeux, c'est très dur de regarder les gens dans les yeux »
	●	« Ça les a beaucoup fait rire, [...] parce que c'est une classe où ça rigole pour un rien »
	● ●	« ça a pas vraiment changé des choses par rapport à moi... »
	● ●	« je crois qu'ils s'en foutent un peu quand même dans notre classe [...] je ne pense pas qu'ils en comprennent l'intérêt sachant que pour eux, tout va bien. »
	●	« s'ils en ont pensé du bien, ils rigolent, s'ils en ont pensé du mal, ils rigolent, donc du coup, on peut pas [savoir ce qu'ils en ont pensé]. »
	● ●	« le problème c'est que [...] c'était à nous de choisir avec qui on allait et [...] à la fin il restait que les personnes qui n'avaient pas vraiment d'amis, [...] c'est blessant, on se dit « On a pas été choisi » et je pense que si c'était vous qui auriez fait les groupes, [...] il y aurait plus d'entente dans la classe... »
	● ●	« je pense [que ce dispositif] peut aider parce que, ça permettrait de parler avec qui on parle très peu de base... »

JULES		
Thèmes : Ressenti personnel Conditions de réussite Perception du groupe Utilité du dispositif Limites du dispositif	● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●	« je les ai bien vécues parce qu'on est tous ensemble et que, [...] les activités proposées nous ont permis de découvrir autre chose que des cours. » [Les activités] « ça m'a pas dérangé ! » [Le dispositif est utile] « y en a, ça leur a permis de s'ouvrir à la classe. » « les trucs de théâtre, quand on reprenait les histoires et qu'on les mettait en scène, ça peut nous mettre en confiance vis-à-vis des autres. » « je me suis senti plutôt à l'aise, parce que [...] on est comme une classe, du coup, on s'en fout un petit peu de l'avis de l'autre, [...] on faisait notre truc et puis voilà. » « t'en as qui se sont sentis bien et puis t'en as qui se sont sentis mal à l'aise, forcément. » « quand on a fait les jeux de regard [...]. Quand tu regardais les gens, bah y en avait qui baissaient le regard, qui le tenaient pas ou quand on faisait les mises en scène, il y en a qui se sentaient timides. » « Y en a qui se sentent à l'aise, du coup, même si on fait ça, ça nous stimule pas, alors qu'il y en a qui se sentent mal à l'aise, et là, ça les stimule. » [Je pense que c'est utile pour certains élèves] « Parce que pour qu'on apprécie quelqu'un, il suffit que d'un déclic, ça met pas trois ans à venir. » « c'est un peu court pour [dire que ces séances ont eu un impact sur moi] parce qu'on en a fait, mais pas tellement que ça, je pense qu'on en fera plus, faudrait voir mais pour l'instant, [...] pas tellement. »
JUSTINE		
Thèmes : Ressenti personnel Conditions de réussite Perception du groupe Utilité du dispositif Limites du dispositif	● ● ● ● ●	[Je vois que certains élèves ne sont pas bien] « comme on l'a appris aux séances, les expressions de visage et tout ça ! Des expressions, bah qu'on dit pas, mais ça se voit sur le visage. » « moi, [...] j'ai pas eu de gêne, j'ai pas eu tout ça quoi, enfin après euh... » [Certains l'ont moins bien vécu,] « dans leur regard on voyait ! Comme par exemple, le jeu du regard où on devait fixer les gens, les gens ils nous regardaient pas... Il y en a plein qui avaient du mal à nous regarder. » « je pense qu'ils étaient gênés ou je sais pas, ils avaient peur du regard »

	●	« juste le truc où on se touchait (sourire) la tête, où on faisait comme ça (mime de l'exercice) ! Juste ça, ça m'a [mis mal à l'aise]. »
	●	« Le théâtre tout ça, c'était bien ! »
	● ● ●	« je pense qu'il y en a qui venaient, bah parce qu'on était obligés [...] c'était pendant les cours, et puis on loupait des cours alors, bah vaut mieux y aller quoi (sourire). »
	●	[Les séances] « je trouvais ça bien. »
	● ● ●	« comme le théâtre, bah on a appris [à] se communiquer, [...] à avoir des idées ensemble [donc] le théâtre, moi, c'était le truc que j'ai préféré parce que [...] il y avait plus de communication, de feeling [...] ! »
	●	« On a appris à faire quelque chose ensemble, même si c'était pas forcément des gens avec qui on parle quoi. »
	● ●	« d'habitude, on se regarde jamais, on fait jamais des trucs comme ça. »
	●	« il y avait des gens ça dépendait des exercices, mais je pense que [...] ils l'ont bien vécu ! »
	●	« au début, passer devant tout le monde [...], moi je voulais pas. Je me disais, « Pourquoi faire ? Enfin ils vont rigoler, ils vont se moquer de nous ! ». »
	● ●	« [...] je voulais pas avoir un rôle où je bougeais trop [...] et après, tout le monde m'a dit « Mais non, sois la prof et tout, c'est pas grave, même s'ils rigolent, on s'en fiche » et [...] je leur ai fait confiance et [...] j'étais la prof dans [...] la pièce de théâtre. »
	● ●	« j'ai bien fait de leur faire confiance [...] c'était bien ! »
	●	« y en a, ça se voyait quand ils passaient devant, ils étaient tout gênés, ils osaient pas parler »
	●	« ils voulaient pas trop participer, ils étaient là parce que [...] il fallait le faire, mais sinon, je pense qu'ils l'auraient pas fait si c'était de nous même [...]. »
	● ●	[Les séances ont eu un impact sur moi] « Non, pas trop... »
	● ●	« je leur parle pas à tout le monde, mais les gens avec qui je parle, pas trop [d'impact sur eux] non. »

MARINE	●	[Les séances] « ça a été... Euh oui, ça a été ! »
<u>Thèmes :</u> Ressenti personnel Conditions de réussite Perception du groupe Utilité du dispositif Limites du dispositif	● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●	« il y a quelques trucs qui étaient un peu malaisants... Enfin, on avait peur du jugement, des autres... Mais sinon, ça a été ! » [J'ai eu peur du jugement des autres] « on se juge tous un peu entre nous ! » [Je me suis sentie] « un peu mal... enfin, [...] quelques fois, j'étais un peu gênée on va dire. » [Mes camarades se sont sentis] « un peu comme moi je pense... » « y en a ils [...] faisaient quand même [mais] ils restaient un peu plus sur leur garde. » [les activités, je les ai trouvées difficiles] « Oui un peu. » [J'ai trouvé difficile] « là où on tournait dans la salle avec le regard. » [Je n'ai pas trouvé de sens à ces séances] [Ces séances pourraient être utiles parce qu'avec] « le théâtre, on parle tous ensemble, et du coup, bah c'est comme ça qu'on fait [...] une relation entre nous ! » « Ouais, [je me suis sentie plus à l'aise parce qu'] on était pas tout seul [...] à plusieurs, après on se sent plus à l'aise »
PIERRE	● ● ● ●	« la première [séance], j'ai trouvé ça bidon [...] elle avait aucun sens, parce que c'était [...] avec le tableau des nuances [...] Pour moi, c'était un peu gamin [...]. Et même avec la classe, après on est sorti, on s'est dit que ça faisait vraiment gamin. »
<u>Thèmes :</u> Ressenti personnel Conditions de réussite Perception du groupe Utilité du dispositif Limites du dispositif	● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●	[la deuxième séance] « à l'amphi, pour moi c'était quand même mieux, c'était plus drôle, plus ludique [...] on rigolait tous, là on a vu vraiment tout le monde rigoler » « on a vu que certaines personnes [...] osaient pas passer au tableau, ou étaient gênées, peur de se faire moquer » « moi, ça a pas trop changé ma vision ni rien [...] vu que moi je me sens bien dans l'établissement et que j'ai pas d'embrouille, [...] ces séances, je les fais parce qu'il faut les faire mais sinon, je les ferais pas quoi. » « je pense qu'il y en a qui en ont besoin, mais moi j'en ai peut-être besoin aussi hein, parce que je sais que des fois je suis un peu violent avec certaines personnes, quand je sais

	que sois je les aime pas trop, oui je suis un peu franc quand je parle [...]. » ● ● « après faut le faire [le dispositif] quoi... Pour moi, pour certaines personnes faut le faire. » ● ● « le théâtre au début on appréhende un peu parce que on se dit [...] il y en a qui vont se moquer [...] on appréhende, mais après [...] une fois qu'on est dedans et qu'on sait la classe comment elle est, [...] y a pas de quoi être gêné. » ● ● ● « ce que j'ai peur surtout, c'est quand certaines personnes passent, je sais que déjà [certains camarades ne] sont pas bien intégrés, il y en a [...] qui se moquent facilement... Moi, quand certaines personnes passent, [...] je baisse un peu la tête parce qu'il y a des fois, comme ils parlent d'eux ça me fait bizarre... enfin, je me dis, « si c'était vous quoi »... » ● « Il y en a [qui se sont sentis à l'aise] parce que ils prennent tout à la rigolade, ils prennent rien au sérieux, et [d'autres camarades] étaient pas comme tout le monde, ils rigolaient pas, ils étaient pas dans le truc, on voyait qu'ils étaient renfermés... » ● « comme je disais pour le théâtre [...], ils ont peur de soit se faire regarder dans les yeux ou autre, de se faire dévisager, se faire critiquer... » ● ● « je vois que *** a pas mal aimé elle [...], ça fait deux semaines là qu'elle parle plus à la classe [...], en début d'année elle était renfermée, dès qu'on lui parlait, elle était franche, elle parlait fort, que là [...] elle commence à s'intégrer un peu plus » ● « c'est depuis ces séances [que *** s'intègre plus], après est-ce qu'elles ont eu un effet ou pas, je ne sais pas mais, c'est depuis qu'il y a eu ça. » ● ● « je pense pas [qu'il faille refaire des séances sur le] long terme, genre toutes les semaines ou autre mais le refaire peut-être une à deux fois, [...] Il y en a qui râleraient mais il y en a, je pense que ça leur ferait du bien. » ● ● « je vais reprendre l'exemple de *** qui s'intègre un peu là, je pense que d'autres séances, [...] ça va peut-être lui faire prendre confiance en soi et qu'elle va voir qu'on va pas se moquer d'elle, [...] qu'elle est intégrée comme les autres quoi, c'est une élève comme une autre. »	
THIBAUT	● ● « ces séances, j'ai trouvé que c'était bien [...] parce que ça [...] essaye d'apprendre à connaître plus les autres, un peu mieux » ● « là, il y en avait quelques-uns qui voulaient pas [participer	

Thèmes : Ressenti personnel Conditions de réussite Perception du groupe Utilité du dispositif Limites du dispositif	● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●	aux séances] » « j'ai trouvé que c'était quand même bien. Ça aide, moi je trouve » « pendant les exercices oui [je me suis senti à l'aise] (rires) à part une fois [...] quand j'ai claqué la porte là [dans le cadre d'une mise en scène théâtrale], c'était... mais après non, c'était bien, [...] je l'ai bien vécu. » « Il y en a ils disent qu'ils s'en foutaient un peu [des séances], je sais parce qu'ils l'ont dit, mais [...] après il y en a qui pensaient pareil que moi, que c'était bien » « après, c'est comme tous les exercices, on est en face de toute la classe donc bon, on est un peu stressé et... par rapport aux réactions des autres, tout ça, des fois ils peuvent [...] aimer, pas aimer, critiquer, enfin... » [Ces exercices] « c'est bien parce que ça [...] montre qui on est quoi ! » [J'ai eu peur du regard des autres] « Oui oui, un peu oui... » [Ça m'a bloqué à certains moments] « comme là quand j'ai claqué la porte [...], ils ont rigolé mais bon, après ils ont dit, « t'es un fou », [...] c'était pour rigoler mais [...] voilà quoi. » « sur certains [le dispositif] leur a apporté des choses, ça doit être je pense un peu comme moi... et [...] ceux à qui ça n'a rien apporté, bah c'est que, ça a pas fait un impact sur eux, ils ont à peine écouté quoi... ils étaient là en présent quoi et puis c'est tout... » « ça m'a appris un peu comment vivre ensemble un peu [...] moi ça m'a apporté des trucs oui » « après ce qui est dommage, c'est la classe, [...] il y a pas ce sentiment là alors du coup, ils s'en foutent un peu on va dire et du coup [...] sur eux il n'y a pas d'impact » [J'ai appris avec les exercices] « Ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire, [...] comment il faut être avec les autres [...] je l'avais entendu, mais je l'avais pas fait avec des exemples pour que ce soit réaliste quoi... » « Après c'est intéressant [...] mais je pense pas [que ce dispositif ait changé mon rapport aux autres] non [...] Il y a un sens ! Si on est tout seul et que l'autre il fait pas ça, [...] ça rime à rien... » [Refaire des séances] « à un moment donné, ça va peut-être leur faire un petit déclic et ça va leur dire « c'est vrai que c'est pas bête, pourquoi on le ferait pas comme ça, c'est vrai que
--	--	--

		<i>c'est plus sympa avec les autres, nous on sera mieux »... Je pense que à force d'en faire [...] ils comprendraient »</i>
--	--	---

Annexe 9 : Regard des élèves sur les activités du dispositif

Activités/Élèves	Anne	Jules	Justine	Marine	Pierre	Thibault
Ton émotion, ton besoin					- j'ai trouvé ça bidon [...] elle avait aucun sens, parce que c'était [...] avec le tableau des nuances [...] Pour moi, c'était un peu gamin	
L'habit de protection			- juste le truc où on se touchait (sourire) la tête, où on faisait comme ça (mime de l'exercice) ! Juste ça, ça m'a [mis mal à l'aise].			
La rencontre	- regarder les gens dans les yeux, c'est très dur de regarder les gens dans les yeux		- le jeu du regard où on devait fixer les gens, les gens ils nous regardaient pas...	- [J'ai trouvé difficile] « là où on tournait dans la salle avec le regard. »	- se regarder dans les yeux ou autre... Enfin pour moi ça allait	
Le jeu des mousquetaires	- devoir faire l'activité où on devait pouvoir tenir en équilibre là, ça m'a un peu plus plu [...] parce que [...] on rigolait quand même pas mal.		- comme on l'a appris aux séances, les expressions de visage et tout ça ! Des expressions, bah qu'on dit pas, mais ça se voit sur le visage.			

Le théâtre forum	<i>- passer devant les autres pour le théâtre, [...] je l'ai pas fait parce que j'étais pas très à l'aise</i>	<i>- les trucs de théâtre, quand on reprenait les histoires et qu'on les mettait en scène, ça peut nous mettre en confiance vis-à-vis des autres.</i>	<i>- comme le théâtre, bah on a appris [à] se communiquer, [...] à avoir des idées ensemble [donc] le théâtre, moi, c'était le truc que j'ai préféré parce que [...] il y avait plus de communication, de feeling [...] !</i>	<i>- le théâtre, on parle tous ensemble, et du coup, bah c'est comme ça qu'on fait [...] une relation entre nous !</i>	<i>- le théâtre au début on appréhende un peu parce que on se dit [...] il y en a qui vont se moquer [...] une fois qu'on est dedans et qu'on sait la classe comment elle est, [...] y a pas de quoi être gêné.</i>	<i>- pendant les exercices oui [je me suis senti à l'aise] (rires) à part une fois [...] quand j'ai claqué la porte là [dans le cadre d'une mise en scène théâtrale], c'était... mais après non, c'était bien, [...] je l'ai bien vécu.</i>
			<i>au début, passer devant tout le monde [...], moi je voulais pas. Je me disais, « pour quoi faire ? Enfin ils vont rigoler, ils vont se moquer de nous !</i>		<i>- Moi, quand certaines personnes passent, [...] je baisse un peu la tête parce qu'il y a des fois, comme ils parlent d'eux ça me fait bizarre...</i>	<i>- Ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire, [...] comment il faut être avec les autres [...] je l'avais entendu, mais je l'avais pas fait avec des exemples pour que ce soit réaliste quoi...</i>
Légende		Positif pour l'élève		Négatif pour l'élève		Neutre pour l'élève

Annexe 10 : Éléments du dispositif perçus positivement et/ou négativement pas les élèves interrogés

	éléments positifs		éléments négatifs	
	Verbatims	Caractéristiques associées	Verbatims	Caractéristiques associées
Anne	- il y avait plus de rapprochement avec les élèves... - on était obligé [...] de parler. - devoir faire l'activité où on devait pouvoir tenir en équilibre là, ça m'a un peu plus plu [...] parce que [...] on rigolait quand même pas mal.	- Travail en groupe - Sollicitation des élèves à l'oral - Ambiance détendue	- le problème c'est que [...] c'était à nous de choisir avec qui on allait et [...] à la fin il restait que les personnes qui n'avaient pas vraiment d'amis, [...] c'est blessant, on se dit « On a pas été choisi » - j'étais quand même pas très sereine, parce que devoir passer à l'oral devant les gens [...], me montrer en spectacle [...] devant les gens	- Choix libre des groupes de travail par les élèves - Peur du jugement des pairs
Jules	- on est tous ensemble - les activités proposées nous ont permis de découvrir autre chose que des cours	- Séances en classe entière - Attractif comparé aux cours habituels	- Y en a qui se sentent à l'aise, du coup, même si on fait ça, ça nous stimule pas	- Activités pas assez stimulantes
Justine	- on loupait des cours alors, bah vaut mieux y aller quoi - le théâtre, moi, c'était le truc que j'ai préféré parce que [...] il y avait plus de	- Attractif comparé aux cours habituels - Échanges entre élèves	- au début, passer devant tout le monde [...], moi je voulais pas. Je me disais, « pour quoi faire ? Enfin ils vont rigoler, ils vont se moquer de nous ! »	- Peur du jugement des pairs

	<i>communication, de feeling [...] !</i> - On a appris à faire quelque chose ensemble, même si c'était pas forcément des gens avec qui on parle quoi. - j'ai bien fait de leur faire confiance [...] c'était bien !	- Travail en groupe - Confiance envers les camarades		
Marine	- le théâtre, on parle tous ensemble, et du coup, bah c'est comme ça qu'on fait [...] une relation entre nous ! - on était pas tout seul [...] à plusieurs, après on se sent plus à l'aise	- Échanges entre élèves - Participation de tous les élèves aux activités	- on avait peur du jugement, des autres - [Je n'ai pas trouvé de sens à ces séances]	- Peur du jugement des pairs - Explicitation des objectifs du dispositif insuffisante
Pierre	- à l'amphi, pour moi c'était quand même mieux, c'était plus drôle, plus ludique [...] on rigolait tous - Pour moi, pour certaines personnes faut le faire.	- Participation active des élèves - Ambiance détendue - Bonne explicitation des objectifs du dispositif	- j'ai trouvé ça bidon [...] elle avait aucun sens, parce que c'était [...] avec le tableau des nuances [...] Pour moi, c'était un peu gamin - ces séances, je les fais parce qu'il faut les faire mais sinon, je les ferais pas quoi. - Moi, quand certaines personnes passent, [...] je baisse un peu la tête parce qu'il y a des fois, comme ils parlent d'eux ça me fait	- Outils et activités inadaptés au public - Caractère obligatoire des séances - Peur du jugement des pairs

			<i>bizarre</i>	
Thibault	- j'ai trouvé que c'était bien [...] parce que ça [...] essaye d'apprendre à connaître plus les autres, un peu mieux - c'est bien parce que ça [...] montre qui on est quoi ! - Ce qu'il faut faire, ce qu'il faut pas faire, [...] comment il faut être avec les autres [...] je l'avais entendu, mais je l'avais pas fait avec des exemples pour que ce soit réaliste quoi	- Bonne explicitation des objectifs du dispositif - Activités favorisant l'expression - Activités et outils adaptés	- comme là quand j'ai claqué la porte [...], ils ont rigolé mais bon, après ils ont dit, « t'es un fou », [...] c'était pour rigoler mais [...] voilà quoi.	- Peur du jugement des pairs

Annexe 11 : Tableau de catégorisation des verbatims des élèves par thème - L'évolution du climat de classe - Entretien n°2

	Thèmes	Verbatims des élèves
ANNE	●	[ça va] « <i>Un peu mieux ! [...] je me suis fait des amis...</i> »
Thèmes : Bien-être Relations	● ● ● ● ●	« <i>au sein de ma classe aussi ça va un peu mieux !</i> » « <i>je parle avec des personnes tout ça pendant les cours, donc ça se passe relativement bien</i> » « <i>j'ai remarqué qu'il y avait eu un changement [...] ils avaient l'air plus... ouverts que auparavant avec moi [depuis assez] récemment quand même..</i> » « <i>ils se sentent relativement bien pour la majorité des personnes... après, comme toujours, il y en a quelques personnes qui sont mises à l'écart</i> »
JULES	● ●	« <i>On se sent bien</i> »
Thèmes : Bien-être Relations Sentiment d'appartenance	● ● ● ● ●	« <i>on est comme une famille dans la classe, parce qu'on est tout le temps ensemble, mis à part deux des personnes qui se retirent des fois du groupe ou qui veulent être seules, mais sinon, on est quasiment ensemble tout le temps dans la classe, à l'internat, dans la cour</i> » [il y a deux trois personnes] « <i>que t'essayes de faire venir dans le groupe mais qui veulent pas trop parce que soit ils sont solitaires, soit ils ont pas envie.</i> » « <i>pour ceux qui restent, et bah, on essaye un maximum de relationner avec eux pour que ça garde les trois ans et qu'on ait une meilleure relation possible. Parce que si t'es avec une bonne classe, t'arrives bien à travailler alors qu'avec une mauvaise classe, bah c'est difficile et puis tu ne te sens pas à l'aise et quand tu ne te sens pas à l'aise, bah t'aimes pas être en cours, t'aimes pas travailler.</i> » [Une évolution des relations entre élèves de la classe] « <i>pas spécialement...</i> »
JUSTINE	●	« <i>aujourd'hui, bah bien, ça va !</i> »
Thèmes : Bien-être Relations Sécurité	● ● ● ● ●	[Dans ma classe, je ne me sens] « <i>Pas très bien (petit rire nerveux).</i> » [Les problèmes avec les garçons] « <i>Ah bah ça continue...</i> » « <i>Y a certaines personnes qui se sentent pas bien non plus.</i> » « <i>il y en a d'autres ça va, mais il y en a beaucoup où ça va pas.</i> »

	● ●	« il y en a plus qu'avant » [qui ne se sentent pas bien] [Je le vois à] « la façon de faire, la façon, bah comme on l'a appris aux séances, les expressions de visage et tout ça ! Des expressions, bah qu'on dit pas, mais ça se voit sur le visage. »
MARINE	●	« ça va, très bien »
Thèmes : Bien-être Relations	● ● ●	[mes camarades de classe se sentent] « Bien je pense ! » « maintenant je dirais qu'ils s'entendent mieux ! » « on est plus tous ensemble quand on peut l'être et on discute plus ensemble, entre nous ! »
PIERRE		
Thèmes : Bien-être Relations Sécurité Sentiment d'appartenance	● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●	« je pense que j'ai bien trouvé ma place... je me suis bien intégré [...] Dans la classe, enfin, ça va aussi. » « dans la classe, on voit beaucoup de groupes, petits groupes. Il y a globalement un bon groupe ensemble, mais les autres arrivent pas à s'introduire ou autre. » [Il y a] « toujours les trois, quatre qui étaient toujours à part, on a vraiment essayé parce que j'en avais parlé, [...] avec le groupe où on est pas mal là, la grosse partie de la classe, j'en ai parlé [...] et j'ai dit « bah oui, ils ont qu'à venir avec nous et tout » [...]. On en a parlé avec eux, ils ont dit « bah non, on est pas pareils que vous », enfin ils veulent pas s'introduire du coup. » « il y a 3 personnes je pense qui se sentent pas à leur place [...] et qui n'essayent pas de s'intégrer, ils savent que l'année prochaine ils seront pas là, alors pour eux, c'est fini déjà. » « C'est le groupe qui va partir là quoi en gros, qui est toujours ensemble que eux, vraiment, je pense que pour eux, ils se sentent pas bien. » « Quand on voit qu'on essaye de leur parler et qu'ils sont gênés, qu'ils sont renfermés, c'est ça qui nous embête quoi, [...] quand on voit que on est tous dans le même milieu [...] j'ai envie de dire on pourrait tous quand même bien s'entendre. » « il y a des moqueries [...] j'ai peur surtout [...] quand certaines personnes passent, je sais que [certains élèves ne] sont pas bien intégrés, il y en a qui voilà, qui se moquent facilement... Moi, quand certaines personnes passent [...] je baisse un peu la tête parce qu'il y a des fois, comme ils parlent d'eux ça me fait bizarre... enfin, je me dis, si c'était vous quoi... » « quand je vois soit, *** ou le petit *** [...] des fois, moi je sais que si ils passent au théâtre [...] j'évitais de regarder parce que je sais qu'autour de moi, soit il y en a qui vont dire « Oh, il

		sait pas faire, oh, c'est un bon à rien », les gens ils critiquent, ils ont la critique facile quoi. Alors que eux, ils passeraient même pas alors... » [Les élèves qui se moquent] « pensent faire rire, mais... au début d'année on en rigolait parce que [***] aussi il en rigolait mais au bout d'un moment, quand tu vois que ça fait rire plus personne, il faudrait qu'ils arrêtent mais bon après... » « J'en ai parlé déjà avec certains, il y en a qui ont dit « euh ouais, c'est vrai que j'ai été violent », ils se sont excusés, ça va un peu mieux [...] Moins de critiques. Au début de l'année, c'était vraiment [...] pas facile hein... » [Le climat de classe s'est amélioré] « parce que même moi [...] je me dis, au début de l'année, j'avais la critique facile, mais quand après j'ai parlé avec [un élève] [...] qu'on a parlé quoi, je me suis rendu compte qu'il était pas méchant, bah qu'il était un peu bébé quoi mais qu'il était pas méchant... »
THIBAUT Bien-être Relations Sécurité	● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●	« dans la classe, [...] ça va un peu mieux qu'avant quand même, mais [...] j'ai toujours ce sentiment que j'aime pas cette classe, enfin il y a des gens que j'aime pas [...] j'ai pas trop trop de copains, à part un ou deux [...] c'est tout ! » « le comportement des autres, c'est de pire en pire j'ai l'impression, euh en classe, enfin surtout en [matière]... » « ce que je trouvais un peu mieux quand même, c'est que les gens [...] ils vont un peu vers nous mais, le problème c'est que eux, [...] ils sont là un peu pour nous on va dire, et puis après [...] une heure après, ils reviennent [...] ils sont pénibles, ils nous cherchent » « y en a, ils croient que le lycée c'est à eux (rires), [...] puisqu'ils font n'importe quoi... et après y en a [...] je pense qu'ils sont peu dans mon cas » « à regarder les uns et les autres, il y en a quelques uns je pense, [...] ils sont pas bien quoi... »

<u>Titre du mémoire :</u> Le développement des compétences psychosociales des élèves au service du climat de classe pour prévenir la violence - Perception d'un programme expérimental par les élèves	
<u>Auteur :</u> Camille SCAVARDO	<u>Directrice de mémoire :</u> Julie BLANC
<u>Année :</u> 2023	<u>Nombre de pages :</u> 62
<u>Résumé :</u> Le climat de classe joue un rôle majeur dans la réussite scolaire et le bien-être des élèves. Le développement des compétences psychosociales (CPS) des élèves au travers de programmes probants est un moyen de favoriser un climat scolaire apaisé selon Lamboy et al. (2021). Nous nous questionnons dans ce mémoire sur le vécu de ces programmes par les élèves en nous demandant en quoi la mise en œuvre d'un dispositif de développement des CPS est-il susceptible d'impacter le climat de classe à travers ce qu'en perçoivent les élèves. À partir d'entretiens semi-directifs, des élèves d'une même classe en lycée agricole ont été interrogés sur leur perception du climat de leur classe et sur leur vécu d'un dispositif mis en œuvre en vue de développer leur empathie qui est une compétence sociale favorisant les relations entre individus. Les données sont analysées à partir d'une catégorisation par thèmes des verbatims d'élèves. Nos données montrent que les élèves d'une même classe n'ont pas les mêmes perceptions et ressentis du climat de classe. De plus, le vécu d'un dispositif sur les CPS par les élèves dépend de plusieurs paramètres présentés dans cet écrit, tels que le cadre pédagogique. S'il est difficile d'en mesurer le rôle joué par le dispositif dans l'amélioration du climat de classe, il a toutefois un impact important sur leur perception de leurs camarades et de leurs relations interpersonnelles.	
<u>Mots clés :</u> Climat de classe ; compétences psychosociales ; violence ; empathie ; dispositif	
<u>Abstract :</u> Classroom climate plays a major role in students' academic success and well-being. The development of students' psychosocial skills through successful programs is a way to foster a peaceful school climate according to Lamboy & al. (2021). In this dissertation, we question the students' experience of these programs by asking ourselves how the implementation of a psychosocial skills development program is likely to impact the classroom climate through the students' perceptions of it. Based on semi-directive interviews, students from the same class in an agricultural high school were questioned about their perception of their class climate and their experience of a program to develop their empathy, which is a social skill that promotes relationships between individuals. The data are analyzed using a thematic categorization of student verbatims. Our data show that students in the same class do not have the same perceptions and feelings about the classroom climate. Furthermore, students' experience of a psychosocial skills development program depends on several variables presented in this paper such as the pedagogic framework. While it is difficult to measure the role played by the program in improving the classroom climate, it does have a significant impact on their perception of their peers and their interpersonal relationships.	
<u>Keywords :</u> Classroom climate ; psychosocial skills ; violence ; empathy ; program	