

Celia Alvarez
Ch. du Milieu 3
1920 Martigny

AMELIORER LE CLIMAT SOCIAL DE CLASSE PAR UN ENCOURAGEMENT MUTUEL ENTRE LES ELEVES ETUDE DANS DES CLASSES DU SECONDAIRE I

sous la direction du Dr Philippe Genoud

Synthèse du Mémoire de Master

Problématique

Le passage au CO et l'entrée dans l'adolescence peut être une période difficile à vivre pour les élèves. Ainsi, il est important pour un enseignant de ce degré, de savoir ce qui peut influencer leur vision du climat d'école/de classe, afin de mieux les comprendre, et d'entreprendre des démarches pour les aider. Cela ne se fait pas sans fondement théorique, puisque de nombreuses études sur le climat social de classe ont prouvé sa double importance sociale et cognitive (Moos & Trickett, 1987 ; Chionh & Fraser, 2009 ; Dorman & Fraser, 2009). En effet, il est plus facile d'apprendre lorsque l'atmosphère est agréable. Tous les enseignants aimeraient mettre en place l'environnement le plus propice possible pour qu'il y ait une bonne entente entre les différents acteurs, que les élèves aient envie de venir à l'école et surtout qu'ils apprennent un maximum. Mais, sachant que de nombreux facteurs ont un impact sur le climat social et que ce dernier se construit singulièrement dans chaque classe, il nous semble important d'indiquer aux enseignants les démarches qu'ils peuvent entreprendre afin de l'améliorer. Nous nous sommes focalisées tout particulièrement sur une dimension du climat, à savoir la relation entre les élèves.

Notre recherche est largement inspirée de certaines études qui suggèrent d'agir sur les relations interpersonnelles (Yarrow & Millwater, 1995 ; Polvi & Telama, 2000) par le biais de démarches favorisant la coopération (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Appolonia & Howden, 1996 ; Cohen, 1994 ; Connac, 2009 ; Reid, Forrestal & Cook, 1993 ; Slavin, 2010).

Dispositif

Pour tenter une amélioration des relations entre élèves, nous avons imaginé et mis en place le dispositif « *feed-back hebdomadaire* ».

Ce dernier combine une activité de réactivation des savoirs (Bays, Deschenaux, Foucart & Juriens, 2006), puis un encouragement mutuel entre deux élèves. Plus précisément, le dispositif consiste à demander, dans un premier temps, à chaque élève, de se remémorer les apprentissages accomplis après une séquence d'enseignement et également d'indiquer les difficultés rencontrées. En remplissant une fiche individuellement (figure 1), l'élève fait ainsi une auto-évaluation et estime quels sont ses acquis et ses lacunes. Dans un deuxième temps, cette fiche est échangée dans la classe avec un camarade différent chaque semaine (selon une planification prédéterminée). Ce dernier prend donc connaissance des informations et a pour tâche de porter un regard constructif et positif (encouragement sur les points qu'il juge pertinents). Il formule ses encouragements par écrit à son camarade et lui rend sa feuille. L'enseignant récolte ensuite les fiches pour s'assurer que les élèves ont retenu les points essentiels du chapitre et pour pouvoir revenir au besoin sur les difficultés rencontrées (phase de remédiation). Il peut, au cours suivant, commenter cet exercice et apporter des compléments pour le groupe classe ou de manière plus individualisée.

Feed-back hebdomadaire
Cette semaine, au cours de mathématiques,

J'ai appris :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Encouragements de sur ce que j'ai rédigé :

.....

.....

.....

.....

.....

Figure 1. Fiche de feed-back hebdomadaire

La recherche a lieu au CO de Marly durant l'année scolaire 2012-2013, dans six classes (deux classes de première année PG, deux classes de deuxième année G et deux classes de troisième année G) choisies sur la base du volontariat des enseignants. Le climat social de classe est mesuré avec un questionnaire adressé aux élèves (Genoud, 2012), et s'inscrit dans une tradition de haute inférence (Fraser, 1995). Il se compose de 36 items répartis dans trois domaines principaux (Moos, 1987) chacun se subdivisant en deux dimensions :

1. **relations interpersonnelles** : cohésion du groupe classe / proximité de l'enseignant
2. **maintien ou changement du système** : règles et organisation / innovation
3. **orientation aux buts et développement personnel** : difficulté / implication

Suite au pré-test (évaluation du climat avec le questionnaire susmentionné), le dispositif a été mis en place dans trois classes (les trois autres permettant une mesure « contrôle »), à raison d'une fois par semaine. Après huit semaines, nous avons réitéré les mêmes mesures en post-test.

Résultats globaux

La mise en place du dispositif n'a pas permis d'observer au post-test, des changements significatifs dans les trois classes qui en ont bénéficié. Toutefois, certaines hypothèses secondaires ont été validées. Tout d'abord, les filles perçoivent le climat social de classe de manière légèrement plus positive que les garçons pour les différentes dimensions (voir figure 2). Bien que ces différences ne soient pas statistiquement significatives, elles apparaissent pour plusieurs facettes du climat. Si d'autres recherches mettent en évidence des différences plus marquées (Den Brok, Fisher, Rickards & Eric, 2006 ; Dorman, 2009 ; Dorman & Fraser, 2009), le contexte (cours de mathématiques) est susceptible d'avoir estompé cet écart.

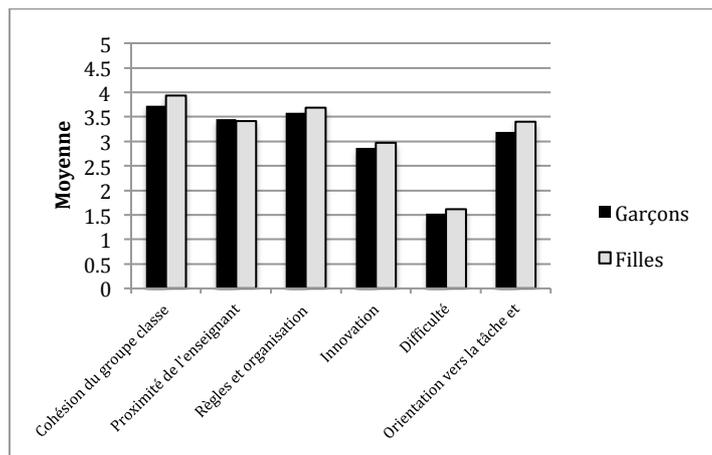


Figure 2. Différence de climat social selon le genre

En effet, le contexte du cours de mathématiques est spécifique. Bien que les résultats des filles ne soient pas différents de ceux des garçons, elles ont souvent moins de confiance en elles dans ce domaine (Meelissen & Luyten, 2008).

Au niveau des différences entre les années de scolarité, nous observons globalement une détérioration (significative cette fois-ci) du climat entre la première et la troisième année (voir figure 3), y compris pour la dimension difficulté qui se présente de manière retournée aux autres dimensions. Une telle différence se retrouve également dans la littérature sur le sujet qui suggère en effet une variation de la perception du climat social au cours de la scolarité (Dorman, 2009; Dorman & Fraser, 2009).

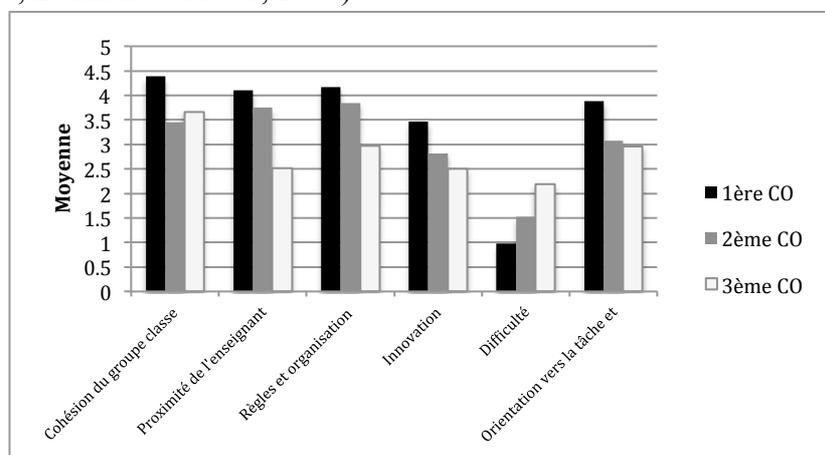


Figure 3. Différence de climat social selon l'année de scolarité

Dans le détail de nos résultats, nous observons qu'entre la première et la dernière année du CO, les élèves perçoivent le climat de classe de plus en plus négativement, dans le sens où en troisième, ils estiment que la *cohésion du groupe* est moins bonne, que *l'enseignant* est moins attentif envers chaque individu, que *l'organisation* devient moins satisfaisante, que les activités sont de plus en plus répétitives et compliquées et qu'ils sont moins enclins à travailler et à participer activement. Ceci peut notamment s'expliquer par la construction de l'identité (et notamment par le développement de la pensée critique) mais également par le fait que les élèves se projettent certainement déjà dans leur formation future en se désinvestissant peu à peu de leur cursus actuel. Ces différences restent toutefois à relativiser à cause de l'imbrication avec d'autres variables comme la méthode d'enseignement utilisée (qui n'est ici pas la même pour les premières et deuxième années que pour les troisièmes) et surtout le type de classe (PG en première et G en deuxième et troisième).

Conclusion

Le dispositif que nous avons mis en place n'a pas permis d'améliorer le climat de classe (et la cohésion perçue entre élèves notamment). Nous attribuons cela au fait que le dispositif n'implique pas assez les élèves dans une réelle démarche d'échange. Certes, ils se formulent un commentaire positif par écrit et ils le font avec un assez grand nombre de camarades dans la classe (sept à huit) mais, si cela a certainement favorisé les relations constructives entre élèves, les perceptions plus globales du climat de classe n'ont pas évolué. En effet, il est difficile de changer les perceptions du climat de classe par les élèves (qui sont généralement stables), même si le climat change réellement. D'ailleurs, les enseignants des groupes expérimentaux ont relevé que la complicité s'était accentuée entre les élèves de première année et que l'implication pour une démarche d'apprentissage était plus forte après la mise en place du dispositif en troisième année.

Il faut également souligner les impacts bénéfiques de la démarche au niveau cognitif. En effet, les élèves synthétisent et, progressivement, apprennent à repérer dans les cours quels sont les aspects théoriques importants. Ils doivent aussi tenter de repérer leurs acquis et leurs lacunes pour être capables de remplir la fiche. Ainsi, ils « visualisent » leurs apprentissages scolaires, ce qui est valorisant mais aussi rassurant pour eux, car ils se rendent compte du travail accompli. Ils développent donc des compétences qui pourraient se révéler à long terme plus automatisées (sans le soutien explicite de la fiche). Du côté de l'enseignant, la démarche apporte également des bénéfices non négligeables. Par le biais des fiches des élèves, il constate ce que ces derniers ont appris et que, même s'ils ne réussissent pas brillamment les évaluations, ils ont fourni un effort. De plus, la démarche lui permet également de proposer des remédiations qui sont directement adaptées aux difficultés des élèves.

Dans un registre plus personnel – en lien avec ma pratique d'enseignante – ce travail m'a permis de réaliser qu'il est possible d'imaginer et mettre en place des démarches coopératives entre les élèves. J'envisage donc des prolongements concrets en améliorant encore les caractéristiques du dispositif. De plus, j'ai réalisé que pour avoir un retour sur ce que je transmets à mes élèves, il est important de demander leur avis, que ce soit sur le climat de classe ou sur la matière apprise. Je pense que leur implication est par conséquent essentielle pour améliorer différents aspects de la vie scolaire.

Bibliographie

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Appolonia, S., & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif; théories, méthodes, activités*. Montréal: Les éditions de la Chenelière.
- Bays, F., Deschenaux, P., Foucart, M., & Juriens, A. (2006). *Stratégies d'apprentissage, deuxième édition*. Fribourg: Office cantonal du matériel scolaire.
- Chionh, Y. H., & Fraser, B. J. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18 (1), 29-44.
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe; stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: Editions de la Chenelière.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives; démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux: esf.
- Den Brok, P., Fisher, D., Rickards, T., & Eric, B. (2006b). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 3-25.
- Dorman, J. P. (2009). Some determinants of classroom psychosocial environment in Australian Catholic High Schools: A multilevel analysis. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13 (1), 7-29.
- Dorman, J. P., & Fraser, B. J. (2009). Psychosocial environment and affective outcomes in technology-rich classrooms: testing a causal model. *Social Psychology of Education*, 12, 77-99.
- Fraser, B. J. (1995). Classroom Environments. In L. W. Anderson, *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, second edition* (pp. 344-348). Oxford: Pergamon.
- Genoud, P.A. (2012). *Questionnaire « Climat social de la classe »*. Document non publié.
- Meelissen, M., & Luyten, H. (2008). The dutch gender gap in mathematics: small for achievement, substantial for beliefs and attitudes. *Studies in educational evaluation*, 34, 82-93
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom Environment Scale Manual Second Edition*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Polvi, S., & Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (1), 105-115.
- Reid, J., Forrestal, P., & Cook, J. (1993). *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe; adaptation de Louise Langevin*. Chomedey, Laval: Editions Beauchemin Itée.
- Slavin, R. E. (2010). L'apprentissage coopératif: pourquoi ça marche? In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (pp. 171-189). Paris: OCDE.
- Yarrow, A., & Millwater, J. (1995). Smile: Student Modification in Learning Environments Establishing Congruence Between Actual and Preferred Classroom Learning Environment. *Journal of Classroom Interaction*, 30 (1), 11-15.