

Le conseil au cycle 1 : mise en place et dynamique de classe

Le conseil de classe au cycle 1, bonne ou mauvaise idée pour des relations de qualité entre élèves ?



Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : [Damaris Kuchen]
Sous la direction de : [Ana Vanessa Lucena]
[La Chaux-de-Fonds] [mars 2026]

Remerciements

Pour la réalisation de ce travail, nous¹ tenons à remercier les deux enseignantes et leurs élèves qui nous ont accueillie dans leur classe afin d'observer un conseil et de répondre à nos questions. Leur participation a permis de récolter des données précieuses pour l'élaboration de cette étude.

Nous remercions également toutes les personnes qui nous ont soutenue en se questionnant avec nous et en effectuant des relectures afin d'améliorer la pertinence de notre travail.

Finalement, nous tenons à remercier chaleureusement notre formatrice, Madame Ana-Vanessa Lucena, qui nous a apporté son aide tout au long de la rédaction de notre Mémoire de Bachelor. Ses conseils et remarques nous ont permis de poser des réflexions pertinentes afin de compléter notre travail.

¹ Le « nous » générique genré au féminin/singulier sera utilisé pour représenter l'autrice de ce mémoire.

Résumé

Notre travail traite d'un dispositif pédagogique : le conseil de classe, et son influence sur le climat social d'une classe.

Le but de notre étude est d'observer et de comprendre comment les enseignants de l'espace BEJUNE mettent en place un conseil au cycle 1 et comment ces choix influencent la dynamique entre les élèves et le pédagogue². En effet, un certain nombre d'études ont déjà été effectuées au cycle 2, mais très peu au cycle 1. Entre représentations et réalité du terrain, les élèves de cycle 1 sont-ils assez matures pour utiliser un tel dispositif et en retirer un bénéfice pour les liens relationnels ?

Une partie de cette étude consiste à se questionner sur le rôle de l'enseignant, celui des élèves, et les contenus de la réunion. Nos objectifs sont donc d'observer l'autonomie des élèves et la mise en place des divers contenus, notamment celui de gestion des conflits, dans le conseil de classe. Nous cherchons à comprendre ce qui peut influencer positivement la dynamique de classe dans ce dispositif.

Afin de récolter les données nécessaires, nous sommes allée observer des conseils de classe et avons questionné les enseignantes dans deux classes de 3-4^e années.

Cinq mots-clés

- Conseil de classe
- Climat social
- Vivre-ensemble
- Gestion des conflits
- Autonomie

² Dans le but de simplifier et d'alléger le texte, le masculin/pluriel générique est utilisé lors de la rédaction de ce mémoire.

Liste des figures

Figure 1 : Nature des mots des trois classes (Bieri, 2017, p.40).....	6
Figure 2 : Bacs à billets (Kuchen, 2025, p.17).....	17
Figure 3 : Pochette à billets (Kuchen, 2025, p.18).....	18
Figure 4 : Billets « Je critique » (Kuchen, 2025, p.19).....	19
Figure 5 : Billets « Je félicite » (Kuchen, 2025, p.19).....	19
Figure 6 : Tableau des billets (Kuchen, 2025, p.19).....	19

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'observation et d'entretien.....	34
Annexe 2 : Transcriptions des entretiens.....	38
Entretien EB.....	38
Entretien EC.....	58

Sommaire

Remerciements.....	i
Résumé	ii
Liste des figures.....	iii
Liste des annexes	iii
Sommaire	2
Introduction	1
1. Problématique	2
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche.....	2
1.2. État des connaissances théoriques.....	3
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche	10
2. Méthodologie	12
2.1. Fondements méthodologiques	12
2.2. Nature du corpus	13
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	15
3. Présentation et interprétation des résultats	17
3.1. Contexte et mise en place du conseil de classe.....	17
3.2. Analyse des données	20
3.3. Mise en place et contenu du conseil de classe	21
3.4. Autonomie des élèves et rôle de l'enseignante.....	23
3.5. Influence sur le climat social.....	24
4. Conclusion	28
4.1. Résultats et question de recherche	28
4.2. Réflexions personnelles	29
4.3. Approfondissements	30
Références bibliographiques	31
Annexes	34
Annexe 1 : Guide d'observation et d'entretien.....	34
Annexe 2 : Transcriptions des entretiens.....	38

Introduction

Le conseil de classe : bonne ou mauvaise idée ? C'est une des questions que nous nous posons depuis notre première année à la HEP. Au premier abord, nous nous imaginions le conseil de classe comme celui décrit par Freinet : un lieu de discussion où les élèves pourraient s'entraîner à la démocratie, ou encore en coconstruire des projets (Jasmin 1994). Nous avons donc une image très positive de celui-ci.

Néanmoins, nous n'avons encore jamais observé une réunion qui nous a paru refléter ces aspects positifs. Dans nos souvenirs d'élève de primaire, le dispositif se résumait à ouvrir hebdomadairement une petite boîte dans laquelle les élèves pouvaient glisser un papier avec un problème. Généralement, il était utilisé pour gérer des conflits isolés. L'enseignant ne prenait pas part au conseil, un élève était désigné responsable du cadre à sa place. Cela nous insécurisait à l'époque.

Le conseil est un outil que nous trouvons très intéressant et enrichissant. Nous souhaiterions amener nos élèves à savoir dialoguer dans une bonne dynamique dans notre future classe. Néanmoins, nous avons pris conscience de notre réticence à le mettre en place suite à notre propre expérience, de crainte d'instaurer un mauvais climat social. Nous nous questionnons donc sur l'utilisation et le but du conseil de classe : comment faire pour qu'il fonctionne sur le terrain ? Quelle place donner à la gestion des conflits ? À quel point l'enseignant s'investit-il ? Cela est donc notre point de départ et notre motivation pour ce mémoire.

1. Problématique

Dans cette partie, nous présenterons la raison et l'intérêt de l'étude en décrivant le contexte qui nous amène à mener nos recherches et rédiger ce travail.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Le conseil de classe est un dispositif qui semble questionner de nombreux enseignants. Un certain nombre d'étudiants ont déjà effectué une recherche sur cette thématique dans leur mémoire de la HEP BEJUNE. En effet, mettre en place un conseil de classe, tel que celui défini par la suite au point 1.2.1, implique de faire une place aux élèves dans les décisions prises et les projets proposés. Les pédagogues confessent une certaine crainte à mettre en place ce dispositif à cause d'un sentiment d'incompétence ou encore du partage du pouvoir autoritaire (Laplace, 2008).

Nous avons néanmoins pu observer quelques réunions lors de certains remplacements : en cycle 1 et 2, les élèves se concentraient sur la gestion des conflits, ce qui créait énormément de tension en classe. Les élèves étaient rarement apaisés, et les aspects de projets coconstruits étaient mis de côté. Lorsque nous avons questionné deux collègues, qui utilisaient le conseil sur leur « méthode », les réponses étaient floues.

Le plan d'étude romand exige de la part des enseignants, que ceux-ci forment les élèves à devenir citoyen. Nous retrouvons, par exemple, dans la partie de « formation générale », la rubrique « FG 14-15 : vivre ensemble et exercice de la démocratie » contenant des objectifs tels que : « participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer » (CIIP de la Suisse romande et du Tessin, descriptions des capacités transversales) dès le cycle 1. Nous sommes convaincue que le conseil de classe pourrait être utilisé afin de travailler ces différents axes. Mais comment mettre cela en pratique sur le terrain ? C'est cela qui va nous intéresser par la suite.

1.1.2. Présentation du problème

C'est à Célestin Freinet que nous devons la pratique du conseil dans les classes d'aujourd'hui (Jasmin, 1994). Poussé par un idéal socialiste, il a développé un certain nombre de dispositifs coopératifs dans les classes tels que le conseil. Pionnier dans cette pratique, il a théorisé le fonctionnement de celle-ci. Tous les enfants du groupe étaient invités à une certaine liberté visant à développer leur autonomie. Durant ce que Freinet nommait « la réunion hebdomadaire », les enfants prenaient des décisions afin de planifier la vie de classe, telles que le travail scolaire, et géraient les différents conflits. Laplace (2008) explicite : « Le but de son conseil coopératif est de fonctionner comme le lieu de discussion, d'analyse et de décision de l'ensemble des activités d'apprentissage de la classe » (p.21).

Les classes ont bien changé depuis les années de Freinet. Laplace (2008) explique que les choix professionnels deviennent de plus en plus liés à la vision de la pédagogie propre de l'enseignant. Le terme du dispositif et ses représentations seraient donc actuellement très flous. Jasmin (1994) a dans son ouvrage « le conseil de coopération », pris l'initiative de le nommer ainsi en mettant le doigt sur un problème révélateur : le terme conseil de classe a des connotations diverses selon les régions francophones. Nous pouvons donc imaginer qu'il est difficile de mettre en place un dispositif dont même la définition reste trouble.

Le principal motif évoqué par les enseignants pour instaurer le conseil, selon Laplace (2008), est la gestion des conflits et le respect entre les élèves. L'auteur explicite que, régulièrement, la motivation des enseignants se profile autour d'une « instrumentalisation » du conseil. Le but serait alors, grâce au conseil, de supprimer les conflits, ou de trouver un meilleur contact avec sa classe. Cela se remarque par exemple dans le terme « outil » pour désigner le conseil dans le mémoire d'Alicia Bieri (2017).

Laplace (2008) dénonce cette vision du conseil de classe, les enfants n'étant presque jamais invités à « s'exprimer sur l'activité scolaire mais plutôt sur le relationnel dans la classe axant sur les conflits » (p.27). De plus, les enseignants qui construisent leur conseil autour de la résolution des conflits donnent indirectement plus d'importance aux divergences. Cela peut « créer une boucle systémique et péjorer la dynamique de classe » (Laplace, 2008, p.26) venant effectuer l'inverse de ce qui était escompté. Néanmoins, Hausmann (2015), ainsi que Bieri (2017), ont étudié l'effet que peut avoir le conseil sur le climat de classe. Elles ont pu affirmer, à l'échelle de leur étude, que le dispositif améliorerait les relations entre les élèves et les amenait à mieux coopérer.

Nous nous questionnons, par conséquent, sur le contenu d'un conseil et son utilité pour la dynamique de classe, notamment sur le thème de la gestion des conflits qui est source de désaccords dans la littérature actuelle.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Plusieurs points sont encore à éclaircir concernant le conseil de classe. Selon comment la réunion est établie, celui-ci peut avoir des effets positifs, mais également négatifs, sur le climat social (Blaser, 2018). L'enseignant a, en conséquence, un certain intérêt à se demander s'il souhaite mettre ce dispositif en place et comment. Nous cherchons à comprendre les éléments qui permettraient des effets positifs sur ce climat-ci.

L'objet de cette étude est pertinent, car son but est de permettre de mieux orienter l'action professionnelle des enseignants lorsqu'ils souhaitent mettre en place ce dispositif sans péjorer les relations entre les élèves. La comparaison entre la littérature et ce qui se réalise sur le terrain, notamment concernant la gestion des conflits, pourrait permettre de résoudre certaines contradictions et d'éclaircir la notion du conseil de classe.

1.2. État des connaissances théoriques

Dans cette partie, nous recenserons les connaissances théoriques déjà présentes dans la littérature concernant le conseil de classe afin de préciser notre étude.

1.2.1. Définitions importantes

Le conseil de classe

Comme présenté auparavant, le conseil de classe est une notion floue dans les représentations qui en sont faites selon les pays francophones et les définitions données. Nous allons néanmoins devoir préciser ce qu'est un conseil de classe et ce qui en découle afin de poser une base commune.

Dans le point 1.1.2, nous explicitons que l'origine du conseil de classe découle de la pédagogie Freinet. Comme le résume très bien Laplace (2008) dans son ouvrage, sa pédagogie est centrée sur l'enfant :

La parole et la participation y culminent dans deux institutions : *la réunion coopérative*, dans laquelle toute la classe dispose de temps pour discuter des affaires quotidiennes, [...] et *la réunion hebdomadaire*, [...] qui a pour mission de planifier le travail scolaire en commun, de réaliser des bilans, de prendre des décisions et de gérer les conflits. (p.21)

Néanmoins, certaines dérives ont découlé de cette conception de la réunion. Cela se perçoit par exemple dans la deuxième édition du dictionnaire de l'éducation de van Zanten et Rayou (2017), dans la rubrique « citoyenneté et école », qui donne une définition du conseil de classe en France correspondant à une réunion entre les enseignants, les chefs d'établissements et des élèves délégués au niveau secondaire 1. Nous constatons alors que le terme « conseil de classe » défini dans ce dictionnaire pédagogique ne correspond pas à la réunion décrite par Freinet.

Dans la partie 1.1.2, Jasmin (1994) décrit l'ambiguïté du terme conseil de classe. Elle a donc choisi de changer le terme en « conseil de coopération » pour éviter toute incompréhension. Dans son mémoire, Clerc (2017), étant française et non-québécoise, utilise le terme « conseil de coopérative », et en ressort cette définition :

« C'est un lieu de proposition et d'écoute, de négociations et de prises de décisions, de régulation : c'est l'initiation par la pratique au fonctionnement du débat démocratique. ». (OCCE 91, cité par Clerc, 2017, p.8)

Pour ce mémoire, c'est sur la définition de Clerc (2017) et de Jasmin (1994) que nous nous baserons : le conseil comme un lieu d'échanges entre l'enseignant et les élèves de la classe. C'est cela que nous avons observé majoritairement durant la pratique professionnelle. Nous utiliserons le terme « conseil de classe » afin d'éviter toute confusion, car c'est également celui qui est majoritairement utilisé dans les mémoires réalisés par les étudiantes de la HEP BEJUNE telles que Blaser (2018), ou Hausmann (2015).

Le climat social de classe

Il est important de définir également la dynamique de classe, que l'on nomme plus communément le climat social de classe (Bennacer et al., 2006). Voici une première définition : « [...] la perception des élèves et des professeurs³ quant aux aspects de la classe qui influent sur la qualité des relations et les apprentissages ». (Blaya & Cohen, 2016, p.192)

Certains auteurs précisent encore ce terme en distinguant « les "private beta press" et les "consensual beta press"⁴ de l'environnement » (McRobbie, 1998, cité par Bennacer et al., 2006, p.87). Le premier terme désigne l'opinion que chaque individu a de son environnement, par exemple lorsque l'on questionne l'enseignant, ou un seul élève. Alors que le second terme regroupe les opinions que plusieurs membres d'un groupe ont de leur environnement. Cette nuance permet aux chercheurs de prendre en compte certains biais.

La gestion des conflits

Il nous est aussi utile de comprendre plus en détails ce qui définit et représente la gestion des conflits. Pour cela, nous séparons cette notion en « gestion » et « conflit ».

³ Cette citation étant tirée d'un ouvrage français, le terme professeur désigne l'enseignant.

⁴ Ces deux termes étant tirés d'un auteur anglais, ils sont présentés dans sa langue mais pourrait être traduit comme « version privée » et « version consensuelle ».

Le conflit est défini ainsi plus précisément par Picard et Marc (2016) :

La notion de conflit désigne donc une situation relationnelle structurée autour d'un antagonisme. Celui-ci peut être dû à la présence simultanée de forces opposées, à un désaccord (sur des valeurs, des opinions, des positions...), à une rivalité lorsque des acteurs sont en compétition pour atteindre le même but ou posséder le même objet (personne, bien, statut, territoire...) ou à une inimitié affective (animosité, hostilité, haine...). (p.7)

Les autrices Danna et Neuve (2024) dénoncent une représentation sociale péjorative du terme « conflit » par la société, qui renvoie à des termes tels que combat, lutte, violence. Elles invitent, dans leur ouvrage, à avoir une vision qui peut se révéler plus positive afin de transformer les conflits en « réelle opportunité de communication à l'origine de profonds changements relationnels permettant de travailler ensemble et en bonne intelligence. ». (p.8) Le Robert explicite simplement la notion de gestion comme « action de gérer » (Le Robert, s.d.).

À présent, nous allons pouvoir traiter de diverses thématiques en partant d'une base commune.

1.2.2. La mise en place d'un conseil de classe

Mettre en place un conseil de classe, qu'est-ce que cela implique ? Y a-t-il des prérequis pour utiliser ce dispositif dans sa classe ?

L'idée est d'instaurer le conseil régulièrement, selon plusieurs auteurs, au moins une fois par semaine. Ils se laissent la possibilité de faire plusieurs conseils par semaine et commencent dès le début de l'année (Jasmin, 1994 & Ouchy & Pochet, 1979). Bieri (2017) compare également le moment de l'année où le conseil est mis en place, avec quelle méthode, et dans quel lieu. Parmi l'échantillonnage de l'autrice, les enseignants mettent généralement en place la réunion dès le début de l'année, en classe avec les élèves en cercle pour que tous se voient bien :

Les enseignantes n'attendent pas d'observer les relations qui se créent entre les élèves. Qu'importe que le climat de classe soit agréable dès le début de l'année ou non, le conseil de classe est bel et bien introduit. (p.29)

En dehors des aspects organisationnels de sa mise en place, Jasmin (1994), explicite également différentes conditions ou valeurs préalables avant de mettre ce dispositif en place dans sa classe :

- « Examiner ses propres valeurs
- Comprendre les principes démocratiques
- Repenser nos croyances sur l'enfant, l'apprentissage, le conflit
- Repenser notre opinion sur le partage de notre pouvoir d'enseignant
- Le désir de modifier les relations enseignant-enfant
- L'appui de la direction et d'un collègue ». (p.22)

Il est intéressant de constater que ces conditions comprennent la volonté de s'investir et de repenser ses valeurs en tant qu'enseignant et que celui-ci aurait, par conséquent, un grand rôle à jouer afin qu'un conseil soit favorable à un bon climat de classe. Les prérequis concernent, selon l'autrice, plutôt l'enseignant que les élèves. Laplace (2008) insiste également sur des compétences à acquérir en tant qu'enseignant concernant les enjeux pédagogiques. Les pédagogues devraient pouvoir développer « [...] une sensibilité qui

permette de repérer les opportunités dans le cours des événements pour pouvoir les exploiter, d'une habileté à orienter l'intérêt du groupe, sans le contraindre [...] » (p.151). Ces auteurs ne demandent aucun prérequis de la part des élèves pour débiter cette activité mais invitent les enseignants à se questionner sur leurs valeurs et les enjeux pédagogiques pour faire des choix éclairés lors de la mise en place du conseil.

Ouchy et Pochet (1979) construisent les règles petit à petit avec les élèves et les laissent amener les idées comme « demander la parole » lorsqu'ils se confrontent à des problèmes de communication. Alors que Laplace (2008) et Jasmin (1994) préconisent plutôt de poser un cadre tout de suite et d'amener rapidement des outils aux élèves pour les guider, notamment lors de la gestion de conflits.

1.2.3. Les contenus d'un conseil de classe

Dans cette partie, nous allons recenser ce que peut contenir un conseil de classe, les différentes parties qui peuvent le structurer et lui donner sens. Y a-t-il des thématiques principales à aborder ? Un ordre précis à tenir ?

Dans le mémoire de Bieri (2017), le contenu d'un conseil de classe est représenté dans les résultats de sa recherche. En effet, des trois classes de cycle 2 observées, les différentes parties du conseil se ressemblent et peuvent se catégoriser ainsi (p.40) :

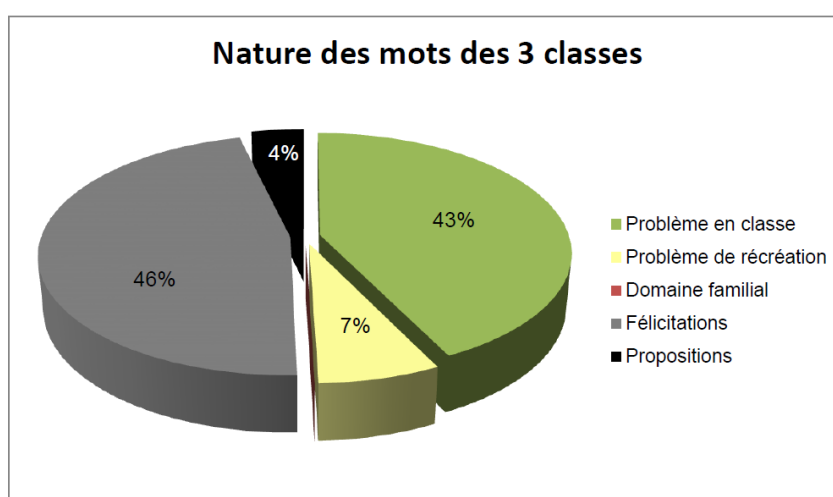


Figure 1: nature des mots des 3 classes

Tableau résumant les contenus d'un conseil dans trois classes (Bieri, 2017)

Nous pouvons observer que, sur le terrain, les « problèmes en classe » amènent à gérer les différents conflits pendant le conseil et prennent une grande place (50% du contenu global si nous ajoutons les problèmes de récréation). La représentation « conseil = gérer les conflits » semble prendre beaucoup d'importance. Cette réunion se résumerait-elle principalement à la gestion des conflits comme nous avons pu l'observer durant certains stages ? Patrick Boumard (1997) explique qu'« il est possible [...] de renverser à travers la pratique de conseil une fonction de tribunal en un élément d'élaboration de la démocratie » (p.129). Gfeller (2022) explicite que certains élèves peuvent avoir l'idée préconçue « qu'il s'agit uniquement d'un tribunal pour gérer les conflits » et propose que le conseil serve également à « apprendre à se connaître, à prendre des décisions et à tisser des liens » (p.30).

Ces différents auteurs présentent donc une diversification du conseil de classe et de sa dynamique. Laplace (2008) se questionne d'ailleurs sur cette place centrale qui a, peu à peu,

été donnée à la gestion des relations du groupe dans cette réunion, à l'instar de ce que préconisait Freinet :

Est-ce dû principalement à la représentation que les enseignants se font du conseil, plus influencée ces dernières années par des intervenants issus du terrain « social » [...] ? Est-ce plutôt dû à l'intérêt naturel des enfants pour le jeu de relations qui les lie à leurs camarades ? Ou encore à une éventuelle péjoration actuelle de la capacité des enfants à vivre ensemble ? (p.26)

L'auteur n'a pas de réponse fixe à cette question, mais son discours démontre que la gestion des conflits comme contenu du conseil de classe interroge. Intéressons-nous donc aux contenus proposés par ces différents auteurs prônant un conseil sans gérer les divergences comme élément central.

Jasmin (1994) présente une marche à suivre précise qu'elle a elle-même mise en place durant sa pratique en tant qu'enseignante. Son conseil contient des encouragements entre élèves, un moment de gestion des conflits, et un moment pour proposer des projets personnels ou communs à la classe. Elle participe activement au conseil avec les élèves, elle peut donc elle-même critiquer ou féliciter, mais aussi écouter ce que les élèves ont à dire sur elle ou sur le fonctionnement de la classe. En parallèle, elle continue d'animer, de clarifier et de gérer le climat lors du conseil. Les élèves n'ont donc pas de rôles précis autres que participer et respecter les règles pour s'exprimer.

Oury et Pochet (1979) proposent de mettre en place une forme plus libre : un tableau « ordre du jour » sur lequel les enfants inscrivent ce dont ils ont besoin de parler au fil de la semaine. Plus tard dans l'année, des catégories peuvent être proposées par les élèves pour structurer le contenu d'un conseil, mais cela n'est pas obligatoire. Un « cahier du conseil » est néanmoins mis en place dans lequel les décisions prises durant les discussions sont notées et officialisées pour l'entièreté de la classe. Dans le même sens, Gfeller (2022) recommande de décider du contenu du conseil avec les élèves lors des premières réunions de l'année. Les contenus peuvent donc varier selon la pratique de l'enseignant et ses choix.

1.2.4. Le conseil de classe et son influence sur la dynamique d'une classe

La majorité des enseignants semblent mettre en place un conseil de classe dans le but de favoriser un bon climat social : « [...] décident de l'utiliser pour régler des conflits qu'ils aperçoivent au sein de leur classe [...] » (Bieri 2017, p.43).

Dans le mémoire de Blaser (2018), voici les résultats recueillis quant à la question : « Quels sont les effets du conseil de classe sur la relation entre les élèves dans des classes du cycle 2 du canton de Neuchâtel ? » :

Les enseignants sont unanimes, le conseil de classe améliore l'ambiance, fait baisser les conflits, suscite de l'entraide, du respect, plus d'écoute entre les élèves et développe l'appartenance au groupe. [...] Néanmoins, même si le conseil de classe comporte des points positifs, il présente également certains risques ou obstacles qui pourraient le réduire à une sorte de tribunal. (p.46)

La réponse d'un enseignant indique que le conseil de classe pourrait être source d'un mauvais climat de classe : « C'est vraiment à l'enseignant de gérer tout ça quand même pis d'être vigilant parce que ça peut aussi avoir un impact négatif en fonction de la gestion (...) ils ont besoin vraiment d'être coaché [...] » (Blaser, 2018, p.45).

Dans un total de trois classes observées par Bieri (cf. figure 1 partie 1.2.3), une moitié représente la gestion des conflits mais l'autre moitié représente des félicitations que les élèves s'adressent et qui pourraient participer à une meilleure dynamique de classe. Gfeller (2022) donne des propositions de pistes concrètes pour dynamiser le conseil de classe et « contribuer à construire un climat de classe positif ». (p. 31) Il recommande de parler de ses émotions, de partager une passion, d'élaborer un objectif collectif pour la semaine ou encore de terminer le conseil par un jeu collectif. Ces différents éléments visent à renforcer les liens entre les élèves et à favoriser un climat de classe positif.

Effectivement, Bokiau, Lalanne et Robertfroid (2021) explicitent que, pour développer l'intelligence émotionnelle et relationnelle d'un groupe, il est important que chaque membre puisse communiquer son expérience au groupe et également écouter et comprendre l'expérience des autres afin de développer une sensation de partage et de complicité. Cela permettrait de favoriser « la compréhension réciproque dans un climat bienveillant et aide à prévenir la violence sous toutes ses formes. » (p.17). Nous émettons donc l'hypothèse que les contenus autres que la gestion des conflits pourraient permettre de développer un climat social positif.

Néanmoins, les débuts de mise en place du conseil peuvent amener à des tensions qui devraient disparaître petit à petit lorsque le conseil est instauré sur le long terme, selon l'expérience sur le terrain de Jasmin (1994). Dans l'ouvrage *Qui c'est l'conseil* de Oury et Pochet (1979), l'autrice explique qu'après une année entière à réaliser le conseil dans sa classe, elle observe les impacts positifs suivants : « Ils peuvent accepter des frustrations, remettre à plus tard ou renoncer, obéir aux lois qu'ils se donnent. Je n'ai pas souvenir de crise [...] » (p.391).

Dans son mémoire de Master, Clerc (2017) a tenté de mesurer l'impact que pouvait avoir le conseil sur le climat social de la classe. Pour ce faire, elle a interrogé les élèves de cycle 2 après huit premiers conseils. Voici les résultats principaux qu'elle a pu tirer de cette étude : « [...] la majorité (67%) note un changement de l'ambiance de classe : 35% estiment que l'ambiance de la classe a changé de manière positive [...] 32% ressentent une dégradation de l'ambiance de classe » (p.22). A priori, l'impact positif ne semble pas ressortir, mais l'autrice explicite plus loin que : « Paradoxalement, au sujet de la perception de l'impact des conseils de coopération, 57% des élèves estiment que les conseils permettent d'améliorer l'ambiance de la classe et 70% des élèves pensent qu'ils aident à résoudre les conflits. » (p.23).

Les résultats ne sont que peu représentatifs selon l'autrice : « [...] huit conseils hebdomadaires étalés sur une période d'à peine quatre mois, entrecoupée de semaines de congés ou d'interruptions diverses, ne suffisent pas à obtenir une modification globale et importante des comportements. » (Clerc, 2017, p.28). Elle explique également que le conseil n'a pas été instauré dès les premiers mois de l'année scolaire et qu'il serait crucial que cela se fasse dès le début.

Pour conclure, nous constatons que le conseil a des impacts négatifs et positifs sur le climat social de classe et que cela semble dépendre des choix faits par l'enseignant quant à la mise en place et au contenu, notamment concernant la gestion des conflits et l'importance que cette thématique prend dans la réunion. Cela nous permet également de prendre conscience que, pour l'échantillonnage que nous choisirons de questionner, il sera nécessaire que le conseil soit mis en place dès le début de l'année afin de pouvoir observer si un impact positif ou négatif non-biaisé sur la dynamique de classe ressort.

1.2.5. Le conseil de classe au cycle 1

Les auteurs sur lesquels nous nous sommes basés ont réalisé des études concernant un échantillonnage d'enfants ayant entre 8 et 12 ans. Cela signifie que le conseil de classe a peu été introduit avec des enfants de cycle 1. Recensons donc maintenant des auteurs qui s'intéressent à l'utilisation de ce dispositif avec des élèves plus jeunes.

Laplace (2008) estime que les enfants du cycle 1 sont trop jeunes pour participer à un conseil de classe. Il explique, en s'appuyant sur les théories de Piaget, que les enfants en dessous de huit ans ont encore un égoïsme intellectuel qui prédomine, et que se situer dans un groupe est difficile. L'adulte représente la seule autorité légitime et il serait complexe pour ces élèves de prendre leurs propres décisions : « le processus peut être long avant qu'ils se définissent comme sujets indépendants, capables d'un avis personnel. » (p.46). Ne faudrait-il donc pas faire de conseil au cycle 1 ?

En contradiction, Jasmin (1994) a fait des conseils de classe en préscolaire⁵. Elle considère que cela leur permet de reconnaître leurs sentiments, de les exprimer, d'apprendre à voter et à faire valoir leurs choix, mais aussi de s'éloigner de l'aspect égoïste afin de reconnaître leur appartenance à un groupe. Elle recommande que les élèves sachent attendre pour prendre la parole avant de mettre le dispositif en place. Elle indique également qu'il faudrait intégrer les éléments petit à petit et guider beaucoup plus les élèves qu'en cycle 2. Elle explique : « [...] c'est en plaçant les enfants de tout âge dans des situations comme celles du conseil, entre autres, que leur jugement se forme et se développe. » (p.32).

Tahar (2013) a également mené une étude qui s'intéresse à une classe d'école de 1^e et 2^e où le conseil de classe était mis en place. L'enseignante en question attribue même aux élèves des rôles de gestion du temps et de président. Bieri (2017) a également questionné une enseignante qui réalisait son conseil en classe de 3-4^e en utilisant les contenus décrits par Jasmin (1994). Toutefois, les deux autrices ne s'intéressent pas à l'effet du dispositif sur le climat social. Ces recherches démontrent néanmoins que des conseils en cycle 1 existent sur le terrain.

Nous constatons donc que des conseils en cycle 1 sont pratiqués sur le terrain. Toutefois, cela est peu traité dans la littérature concernant l'adaptation de ce dispositif pour des enfants en dessous de huit ans et l'impact que la réunion peut avoir sur le climat social au cycle 1.

1.2.6. Objectifs du PER au cycle 1

Nous nous sommes également questionnée si les compétences décrites par les auteurs étaient référées dans le PER au cycle 1. Selon la CIIP⁶ de la Suisse romande et du Tessin (s. d.) sur le site du Plan d'Étude Romand, il semble que ces compétences soient travaillées dans deux axes de la Formation générale :

Axe « santé et bien-être » :

FG 12 — Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre...

- 1...en reconnaissant diverses situations d'amitié, de conflit, de fatigue, d'encouragement, de stress, ...
- 2...en identifiant des émotions en situation scolaire et en développant un vocabulaire spécifique
- 4...en identifiant des ressources internes ou externes pour agir en situation

⁵ Terme utilisé au Québec pour désigner la 1^e et la 2^e année

⁶ Conférence intercantonale de l'instruction publique

FG 18 - Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes

C...en exprimant et en partageant ses préférences, ses goûts, ses champs d'intérêt et ses compétences

F...en se reconnaissant comme membre d'un groupe et en prenant conscience de son rôle d'élève

→ Attention cet axe n'est pas travaillé pour lui-même. Il s'active dans les autres axes seulement. (Formation générale, santé et bien-être)

Axe « vivre ensemble et exercice de la démocratie »

FG 14-15 — Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer...

1...en confrontant des propositions et des opinions pour établir une règle commune

2...en utilisant la négociation pour prendre des décisions

3...en développant le respect mutuel

6...en s'exerçant à l'écoute de l'autre et en respectant son temps de parole

7...en élaborant des buts communs en regard des intérêts particuliers (Formation générale, Vivre ensemble et exercice de la démocratie)

Nous constatons également que ces compétences à collaborer en prenant en compte l'autre, dans la connaissance de soi et dans l'action dans le groupe sont des éléments centraux des capacités transversales du Plan d'étude romand. De même pour les aspects de communication en « codification du langage », et en « circulation de l'information ». (CIIP de la Suisse romande et du Tessin, descriptions des capacités transversales)

Les capacités transversales concernent l'ensemble des disciplines car elles représentent des aptitudes fondamentales traversant tous les domaines d'apprentissage. La formation générale est un domaine disciplinaire, et non une discipline en elle-même, elle vise une formation globale de l'élève. Comme expliqué dans le PER : « Le rôle de la *Formation générale* est donc d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde. Par une meilleure connaissance de soi, des conventions sociétales et des enjeux contemporains globaux, ainsi que par le traitement d'informations variées et plurielles, elle favorise la construction d'argumentations et le débat. ». (CIIP de la Suisse romande et du Tessin, commentaires généraux de la Formation générale)

Les compétences travaillées dans un conseil de classe semblent donc faire partie du plan d'étude romand au cycle 1 dans les domaines disciplinaires de formation générale, tout en travaillant les capacités transversales présentes dans un grand nombre d'activités variées.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Quelques études ont déjà été menées au cycle 2 concernant la mise en place d'un conseil de classe et son impact sur les relations sociales entre les élèves. Les auteurs constatent que celui-ci a en effet un impact sur la dynamique de la classe selon la mise en place et les contenus du dispositif. Les choix effectués restent très personnels, car les représentations autour du conseil sont variées. Néanmoins les auteurs démontrent que les conseils ayant comme contenu unique ou central la gestion des conflits peuvent amener à péjorer la dynamique de classe. Nous identifions une lacune dans le traitement de ces mêmes données au cycle 1. Quels seraient les choix pertinents à faire en termes de mise en place et de contenu

du conseil pour ces degrés-ci ? Ces différentes interrogations nous amènent à notre question de recherche :

Comment les enseignants de l'espace BEJUNE mettent-ils en place le conseil de classe en cycle 1 afin de favoriser un climat social positif ?

Nous cherchons à comprendre ce qui peut avoir un impact sur ce climat social dans les choix de mise en place et de contenus du conseil effectués par l'enseignant au cycle 1. Notre objectif est également de comparer la théorie tirée de la littérature avec ce que nous pouvons rencontrer directement sur le terrain, dans des classes de cycle 1 de l'espace BEJUNE.

Voici également quelques sous-questions qui nous permettent de guider cette recherche :

- Quels contenus aborder durant le conseil en cycle 1, notamment concernant la gestion des conflits, pour favoriser un bon climat social ?
- Quelle autonomie laisser aux élèves durant le conseil en cycle 1 ? Serait-ce péjoratif pour le climat social de classe que l'enseignant délègue son rôle de clarification et de contrôle ?

1.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche

Afin de garder une ligne directrice lors de la suite de cette étude, voici deux objectifs de recherche que nous souhaitons traiter :

- Observer la place qu'occupent les contenus, spécifiquement la gestion des conflits, dans un conseil et son influence sur le climat social en cycle 1.
- Constater le rôle de l'enseignant lors d'un conseil en cycle 1, en lien avec l'autonomie des élèves

2. Méthodologie

Pour donner suite à la question de recherche, nous allons définir notre méthodologie, ainsi que le dispositif et l'échantillonnage utilisés afin de récolter nos données.

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Type de recherche

Notre recherche est de type qualitatif. En effet, Coron (2020) explique ce type-ci est utilisé « [...] sur un faible nombre d'individus [...] utile pour recueillir des perceptions complexes et comprendre en profondeur une situation donnée. » (p.12).

Contrairement à la recherche qualitative, la recherche quantitative est utilisée sur un nombre important d'individus (en général supérieur à 100) (Coron, 2020). Ce type de recherche n'est pas adapté pour une population de faible taille.

Nous avons choisi d'effectuer une étude qualitative car nous nous sommes intéressée à la manière dont les enseignants mettent en place le conseil, et aux choix qu'ils effectuent. Ces décisions peuvent être subjectives, nous avons donc besoin d'explications concrètes de la part de quelques interviewées pour comprendre les conséquences de ces diverses perceptions. Une recherche de type quantitatif n'aurait donc pas été adaptée.

2.1.2. Type d'approche

Nous rencontrons en recherche deux types d'approches. L'approche inductive et l'approche déductive (Quivy & Campenhoudt, 1995). L'approche inductive « [...] est définie comme un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ; le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique préétabli. » (Blais & Martineau, 2006, p.5-6).

Durant une approche déductive, l'on effectue la procédure inverse de l'approche inductive. Le but est de partir d'un cadre théorique préétabli contenant des données solides et fiables sur le sujet de l'étude, permettant lors de l'analyse de vérifier des hypothèses formulées grâce à la théorie (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Dans la littérature, le concept de conseil de classe et la gestion des conflits sont des notions qui ont largement été étudiées et abordées par les auteurs dans le cadre théorique. Seulement, la littérature aborde principalement le cycle 2 et très peu le cycle 1. Dans la finalité, nous nous sommes donc basée sur les notions que nous possédions déjà dans le cadre théorique afin de construire notre étude, cela fait donc penser à une approche déductive. Néanmoins, en nous intéressant au cycle 1, notre approche est principalement inductive car nous n'avons que peu de données dans le cadre théorique.

En conclusion, nous pouvons considérer que les deux approches sont présentes dans notre étude. Comme l'explicitent Quivy et Campenhoudt (1995), les deux approches devraient « se situer dans un rapport dialectique par lequel ils s'éclairent et se défient mutuellement pour faire progresser la connaissance scientifique. » (p.134).

2.1.3. Type de démarche

Selon les auteurs Marshall et Rossmann (1995), il existe plusieurs types de démarches lorsque l'on effectue une recherche scientifique. Les auteurs en citent plusieurs :

- La démarche exploratoire, qui permet d'étudier des phénomènes nouveaux.
- La démarche explicative, qui permet d'expliquer les causes d'un phénomène.
- La démarche compréhensive et descriptive, qui permet de documenter et de comprendre un phénomène.
- La démarche prédictive, permettant de prédire des événements.
- La démarche d'ingénierie, dont le but est de tester de nouveaux outils.

Dans notre étude, l'approche est compréhensive : nous cherchons à comprendre comment les enseignants mettent en place le conseil en cycle 1 pour favoriser un climat positif. Elle est également descriptive car nos objectifs sont de décrire les contenus d'un conseil de classe, ainsi que l'autonomie des élèves durant celui-ci.

2.1.4. Type d'enjeu

L'auteur Van der Maren (2003), explicite quatre enjeux : nomothétique, politique, ontogénique, et pragmatique. L'enjeu de notre travail est ontogénique ; selon l'auteur, cela correspond à un perfectionnement du praticien et à un développement de ses habiletés. Nous souhaitons, à travers cette étude, mieux comprendre les différents concepts dans le but de pouvoir, nous-même, mettre en place un conseil de classe en cycle 1 favorisant une bonne dynamique de groupe.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Récolte des données

Pour notre recherche qualitative, nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs. Selon Quivy et Campenhoudt (1995). Ils expliquent que cet entretien : « [...] n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. [...] le chercheur dispose de questions-guides, relativement ouvertes [...] » (p.195).

Nous avons décidé d'utiliser cette méthode, car la liberté que l'entretien semi-directif nous laisse permet d'orienter différemment l'interview dans le but de mieux comprendre la perception de la personne. Le risque de la méthode est que le chercheur laisse une spontanéité complète à l'interviewé et que les objectifs de l'étude ne soient plus pris en compte (Quivy & Campenhoudt, 1995).

En parallèle aux entretiens semi-directifs, nous avons également mené des observations directes qui permettent de capter « [...] les comportements au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage. » (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.199). Ces observations ont été réalisées juste avant l'entretien semi-directif. Nous sommes allée sur le terrain observer le conseil dans la classe de l'enseignante interviewée durant une période de 45 minutes, puis avons procédé à l'entretien immédiatement après cette observation. Contrairement à une observation participante de type ethnologique, nous étions en retrait durant le conseil et avons pris note des observations sous forme de mots-clés et de nouvelles questions pour l'entretien semi-directif (cf. Nature du corpus point 2.2.2).

Il y a néanmoins un risque que l'échantillonnage refuse une observation de ce type. De plus, les traces recueillies par l'instrument de récolte ne permettent souvent pas de constater la complexité des échanges observés (Quivy et Campenhoudt, 1995). C'est principalement pour cela que le but de ces observations était de modifier ou de rajouter des questions pour l'entretien semi-directif, afin de mieux l'orienter selon le contexte précis de la classe de l'interviewé.

2.2.2. Instrument de récolte des données

Concernant l'instrument de récolte de données, nous avons décidé de n'en créer qu'un seul, qui contenait le guide de l'entretien semi-directif organisé par thématique, ainsi qu'une brève grille d'observation, également « répartie » à l'intérieur du guide d'entretien par thématique. Cela nous a permis de prendre note des questions supplémentaires à poser durant nos observations et de les prendre en compte efficacement lors de l'entretien.

Certains auteurs expliquent qu'il est fréquent que l'entretien semi-directif soit accompagné d'un travail d'observation, comme nous l'avons fait : « Ces comptes rendus descriptifs vont apporter une information sur le site dans lequel évoluent les acteurs, ainsi que sur leur perception de la situation qu'ils vivent, sur leurs attentes et leurs besoins. ». (Daverne-Bailly & Wittorski, 2022, p.53)

Daverne-Bailly et Wittorski (2022) indiquent certains éléments importants à concilier dans un guide d'entretien semi-directif :

- 1) Les thèmes sont recensés à partir de la question de recherche.
- 2) Le langage doit être familier pour les interviewés.
- 3) Le guide doit laisser un espace d'expression aux enquêtés, mais en évitant l'éparpillement des réponses. Il s'agit donc de produire des questions proches du contexte des interviewés.
- 4) Le guide doit être clair et espacé afin de favoriser une écoute attentive de la part du chercheur.

C'est donc avec ces grands principes que nous avons élaboré notre guide par thématiques et avec des questions ouvertes. Le document peut être consulté dans les annexes (cf. annexe 1).

2.2.3. Procédure et protocole de recherche

Nous avons décidé d'interviewer des enseignants de cycle 1. Nous avons tout d'abord contacté les directions de différents collèges de l'espace BEJUNE afin d'expliquer le contexte de notre étude, les méthodes de récolte de données (observation et entretien semi-directif) et l'échantillonnage nécessaire. Ces directions ont transféré notre demande aux enseignants de cycle 1 du collège qui ont, par la suite, pris contact avec nous. À ce moment-là, nous avons informé l'enseignant de notre respect du Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques (CDHEP, 2002) :

1. Respect des droits fondamentaux de la personne
 - ➔ L'enseignant a été informé qu'il pouvait refuser de participer à l'étude à tout moment ou renoncer à répondre à une question.
3. Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche
 - ➔ L'enseignant a été informé des méthodes de récoltes de données, qu'il serait enregistré à l'aide d'un téléphone afin que nous puissions retranscrire les données.
4. Respect de la sphère privée
 - ➔ L'enseignant a été informé que son prénom et les prénoms des élèves seraient anonymisés, et que l'enregistrement serait supprimé dès que la transcription aurait été faite.
6. Restitution des résultats de la recherche

- L'enseignant a été informé que le mémoire lui serait envoyé, une fois terminé, selon les modalités convenues.

Lors de notre observation, nous nous sommes présentée aux élèves de la classe et nous leur avons expliqué, avec un langage qui leur était familier, notre étude et nos objectifs. Il leur a également été précisé que nous ne les jugions ou ne les évaluons pas, et que le conseil pouvait se dérouler comme ils ont l'habitude de le faire. De ce fait, les comportements des élèves pouvaient rester authentiques.

2.2.4. Échantillonnage

Pour notre échantillonnage, le but était d'observer une classe de l'espace BEJUNE de cycle 1, puis de questionner son enseignant. Les degrés souhaités pouvaient donc varier de la 1^e à la 4^e année. Il nous a paru également essentiel que le conseil de classe ait été mis en place dès le début de l'année, puisque nos recherches durant la problématique nous ont démontré qu'il était nécessaire que le dispositif soit en place depuis une assez longue période afin de pouvoir observer des effets sur le climat de la classe.

Nous avons trouvé deux classes de l'espace BEJUNE qui correspondaient à nos critères. Une première classe dans le canton de Bern à degrés mixtes de 3-4^e, ainsi qu'une deuxième classe de 4^e dans le canton de Neuchâtel. Nous avons fait des demandes spécifiques afin de pouvoir également récolter des données dans une classe de 1^e-2^e mais l'échantillonnage n'a malheureusement pas pu être trouvé. La récolte des données s'est effectuée entre mi-octobre et décembre.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Une fois tous les entretiens et les observations effectués, il s'agissait d'analyser ces données afin d'en tirer des résultats.

2.3.1. Transcription

Selon Blais et Martineau (2006), il est nécessaire, afin d'organiser ses données, de « les préparer dans un format commun » (p.6). Nous avons donc transcrit les enregistrements des entretiens numériquement. Pour ce faire, nous avons utilisé ce que Rioufreyt (2016) nomme « un logiciel de transcription » (p.7). Nous avons choisi le logiciel *Sonix.ai* qui permet une transcription gratuite et efficace des audios.

Les conventions de transcription indiquent les choix effectués dans la fidélité de la retranscription, ainsi que la mise en forme. Ces décisions se révèlent parfois importantes dans l'analyse afin de mieux déterminer la pensée de l'interviewé, c'est pourquoi nous nous sommes appuyée sur les conventions de transcription inspirées des règles de Rioufreyt (2016):

- Les lignes des verbatims sont numérotées.
- L'initiale de la chercheuse est un "E" pour l'enseignante interviewé, cela est écrit avant chaque prise de parole ; de même pour la chercheuse avec l'initiale D.
- Les prénoms et noms de l'interviewé et des élèves sont anonymisés.
- Les bégaiements ont été supprimés des verbatims.
- Les négations incomplètes et les fautes de français n'ont pas été corrigées.

Les transcriptions des entretiens peuvent être consultés dans les annexes (cf. Annexe 2).

2.3.2. Lecture des données brutes et codification

Une fois les transcriptions faites, nous avons traité chaque entretien séparément. Chaque transcription a tout d'abord été préanalysée. Nous en avons fait plusieurs lectures flottantes qui nous ont permis de prendre note d'éléments qui nous paraissaient importants ou qui nous interrogeaient.

Ensuite, nous avons procédé à un codage pour chaque entretien. Selon Quivy et Campenhoudt (1995), cela « [...] permet d'aboutir à une représentation du contenu susceptible d'éclairer l'analyste sur les caractéristiques du texte. » (p.92). Nous avons utilisé un code couleur : une couleur = un thème du guide d'entretien. Cela nous a permis d'organiser les données récoltées. Il s'agissait ensuite de faire ce que ces mêmes auteurs appellent le découpage, cela consistait à se demander « Quels éléments du texte prendre en compte ? » (p.92). Nous nous sommes attardée sur la présence ou l'absence de certaines thématiques, de la fréquence, ainsi que de l'ordre de celles-ci, dans les propos des interviewées.

2.3.3. Analyse du contenu

Une fois les propos de chaque entretien traités, nous nous sommes occupée de les mettre en lien. Pour cela, nous avons réalisé une analyse thématique permettant de comparer les données. Nous avons utilisé l'analyse catégorielle qui « [...] consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques (le plus souvent les thèmes évoqués). » (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.232). En effet, Daverne-Bailly et Wittorski (2022) expliquent que pour catégoriser et classer les propos, il faut le faire à partir « [...] d'éléments constitutifs d'un ensemble, par différenciation puis regroupement par genre. » (p.95). Selon ces mêmes auteurs, chaque catégorie rassemble des propos qui ont des caractères communs. Concrètement, il faut faire « [...] des corrélations sur ce que les interviewés pensent d'un thème commun : ils ont fait du lien entre les discours tenus et leur cadre théorique. » (p.96). Pour ce faire nous avons réuni les catégories similaires dans chaque transcription. À l'intérieur de chaque catégorie, nous avons effectué une observation pointue afin de repérer des similitudes et des différences entre les transcriptions.

Notre analyse a donc permis de mettre en lien les différentes données et de les confronter à notre cadre théorique afin d'essayer de répondre à notre question de recherche. Ce type d'analyse est adapté à notre recherche quantitative et principalement inductive car elle met en lumière la richesse et la contradiction des propos et des perceptions.

3. Présentation et interprétation des résultats

Les données ayant été recueillies, il s'agira à présent de les interpréter afin de pouvoir en tirer des résultats que nous présenterons dans les rubriques ci-dessous. Pour rappel, nous avons effectué une observation du dispositif dans une classe de 3-4^e du canton de Berne et dans une classe de 4^e du canton de Neuchâtel, puis un entretien avec l'enseignante qui menait le conseil dans chacune des classes. Il aurait été favorable d'observer une classe de 1-2^e afin de traverser tous les degrés du cycle 1 mais aucun échantillonnage n'a, malheureusement, pu être trouvé.

Afin de respecter l'anonymat des interviewées, l'enseignante de la Chaux-de-Fonds portera le terme « EC » et l'enseignante de Bienne le terme « EB ». Notre analyse sera présentée en thèmes et sous-thèmes, représentant nos catégories, et illustrée par des verbatims en italique et entre-guillemets reprenant les propos des interviewées. De plus, des liens avec le cadre théorique seront régulièrement établis afin de démontrer l'intérêt des thèmes et propos présentés.

3.1. Contexte et mise en place du conseil de classe

À l'aide d'une grille d'observation puis de précisions par l'enseignante lors de l'entretien, nous avons pu récolter des informations sur le contexte et le fonctionnement du conseil dans chaque classe. Nous allons les décrire succinctement afin de faciliter la compréhension de l'analyse des résultats qui suivra.

3.1.1. Contexte du conseil dans la classe de 4^e (canton de Neuchâtel)

L'enseignante met en place le conseil depuis cinq années consécutives dans différentes classes autant au cycle 1 qu'au cycle 2. Avec cette volée, le conseil est introduit dès la rentrée puisque les élèves connaissent le dispositif depuis la 3^e année. Le conseil se déroule toujours le vendredi durant la dernière période de la matinée. Les élèves s'installent au fond de la classe au « coin regroupement ». Des bancs sont positionnés en arc de cercle et les enfants s'assoient ainsi.

Durant la semaine, les élèves ont accès à trois bacs :

- Un bac avec des billets verts représentant les félicitations.
- Un second bac avec des billets jaunes représentant des idées pour l'école.
- Un troisième bac avec des billets rouges représentant les conflits.



Figure 2 : « Figure 2 : Bacs à billets » (Kuchen, 2025)

Ces billets sont à disposition des élèves toute la semaine. Ils peuvent prendre celui de la couleur de leur choix selon ce qu'ils veulent partager, noter uniquement leur nom dessus, puis

les glisser dans une pochette commune. Les billets dans la pochette ne peuvent pas être consultés par les autres élèves en dehors du conseil de classe.



Il y a également une boîte en carton accessible tout au long de la semaine qui permet d'y laisser des dessins faits par un élève pour un autre. Les dessins sont distribués à leur destinataire à la fin du conseil et ne peuvent pas non plus être découverts avant la réunion.

Figure 3 : « Pochette à billets » (Kuchen, 2025)

Il y a un rappel des règles du dispositif puis les élèves prennent leur billet et racontent l'élément représenté par le billet. Puisqu'ils notent uniquement leur nom, ils doivent se souvenir de ce qu'ils voulaient partager. Ils commencent par les billets rouges, puis les jaunes, les verts, et finalement la distribution des dessins. Le conseil dure entre 15 et 30 minutes généralement. Si un élève dérange durant la réunion, il est sorti de celle-ci et n'y participera à nouveau que la fois suivante. L'enseignante prend en charge le déroulement du conseil en indiquant qui prend la parole, à quel moment, et combien de temps durent les échanges. Elle synthétise parfois les propos des enfants. À la fin du conseil, les élèves se distribuent leur dessin et en sortent enjoués.

3.1.2. Contexte du conseil dans la classe de 3-4^e (canton de Berne)

Dans cette classe à deux degrés, il y a des élèves de 4^e, qui font un conseil depuis l'année précédente, et les 3^e années qui ont commencé cette année. C'est un cycle élémentaire, ce qui signifie que les 1^e, 2^e, 3^e et 4^e travaillent régulièrement ensemble. Vers la fin de l'année scolaire, les 2^e années viennent en tant qu'observateurs dans le conseil de classe des 3-4^e pour voir à quoi cela ressemblera lorsqu'ils iront en 3^e année. L'enseignante utilise ce dispositif depuis une quinzaine d'années autant au cycle 2 qu'au cycle 1 et l'a mis en place peu après la rentrée d'août dans cette classe.

Le conseil se déroule toujours le vendredi lors de la dernière période de la matinée. Les élèves et s'installent en demi-cercle sur des bancs. Au début du semestre, les enfants qui le souhaitent peuvent mettre leur prénom à tirer au sort pour jouer un rôle de président durant l'année. L'enseignante, et un élève désigné au sort comme président, s'installent un peu à l'écart du demi-cercle. Durant la semaine, les élèves ont accès à des papiers avec des formules inscrites pour s'aider. Voici les trois rubriques :

- Critiques
- Félicitations
- Propositions ou autres

Aide-mémoire

moi, _____ je critique _____ parce qu'il...

moi, _____ je critique _____ parce qu'elle...

membère bouge trop

me récipie

se moque de moi me tape

Figure 4 : Billet « je critique »

Aide-mémoire

moi, _____ je félicite _____ parce qu'il...

moi, _____ je félicite _____ parce qu'elle...

joue avec moi m'a aidée

m'a récipie est souriante

est gentille m'encourage

Figure 5 : Billet « je félicite » (Kuchen, 2025)

Une fois complétés, ces papiers sont affichés sur un tableau. Tous les élèves peuvent voir et lire les billets mis au tableau jusqu'au vendredi où le conseil sera effectué. Les enfants ont la possibilité de gérer le conflit entre eux avant le conseil s'ils voient qu'ils ont été critiqués, puis d'expliquer durant le conseil comment ils ont résolu leur mésentente.

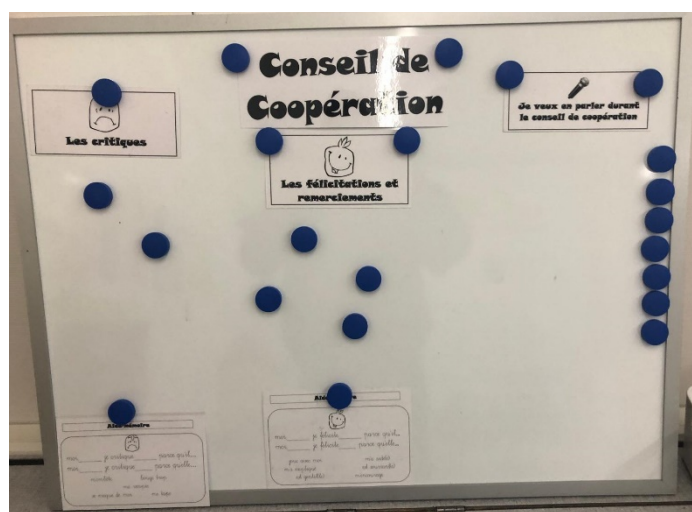


Figure 8 : Tableau des billets (Kuchen, 2025)

Le conseil débute par une minute de silence pour que chaque élève pense à un proche, à un autre enfant dans le besoin ; le choix de la personne est libre. Il y a ensuite une relecture par l'enseignante de ce qui a été discuté durant le conseil précédent, puis on inscrit la date et le nombre d'élèves présents. L'élève président lit les billets des critiques puis distribue un bâton de la parole. L'enfant qui le souhaite doit lever la main, le président le lui donne et il a le droit de s'exprimer. Si un enfant en a critiqué un autre, il a le droit de lui demander « une réparation ». Ces réparations ont été décidées avec les élèves en début d'année, il peut s'agir d'un dessin, par exemple. Le président passe ensuite aux billets des félicitations puis termine avec les projets proposés. À la fin du conseil, les élèves refont une minute de silence, le président exprime comment il s'est senti durant le conseil, puis on applaudit pour clore la réunion.

L'enseignante épaulle le président tout au long du conseil et guide parfois les échanges, tout en prenant des notes de ce qu'il s'y dit, comme un procès-verbal. Après les vacances d'automne, l'enseignante laisse également la possibilité à un élève d'être secrétaire et de rédiger lui-même ce procès-verbal. Si un élève dérange plus de trois fois, il est sorti du conseil et ne pourra y participer que la fois suivante. Un conseil peut durer entre 10 à 40 minutes.

3.2. Analyse des données

3.2.1. Méthode choisie

Dans les parties suivantes, nous allons analyser et interpréter les données recueillies. Selon notre méthodologie explicitée au point 2.3.2, nous avons choisi d'utiliser la méthode de catégorisation, qui consiste à définir des catégories rassemblant des propos qui ont des caractères communs. Nous avons tout d'abord fait des lectures flottantes verticales de chaque transcription pour mettre en couleur les thématiques qui ressortaient. Nous avons attribué un titre à chaque couleur, cela a créé nos catégories. Ensuite, nous avons réuni les verbatims des catégories similaires de chaque transcription dans un tableau. Nous avons sélectionné les verbatims pertinents à l'analyse en supprimant ceux qui se répétaient. À l'intérieur de chaque catégorie, nous avons effectué une observation pointue afin de repérer des similitudes et des différences entre les transcriptions, ce qui nous a amenée à former nos sous-catégories dans notre tableau, représentées après les flèches ci-dessous. Voici les différentes catégories et sous-catégories qui sont ressorties :

- a. Définition du conseil
- b. Contenus du conseil
 - Critiques
 - Règles
 - Félicitations et propositions
- c. Place de l'enseignant
 - Rôle de l'enseignant
 - Rôle et autonomie des élèves
- d. Influence sur le climat social
 - Gestion des conflits
 - Dynamique de classe
 - Conseil inopérant
 - Apprentissages

Ces sous-catégories seront présentées et analysées séparément par titre dans les parties 3.3, 3.4 et 3.5 de ce mémoire.

3.2.2. Les biais

Avant de débiter notre analyse, nous souhaitons rappeler que cette étude contient un certain nombre de biais. Tout d'abord, les enseignantes ayant souhaité partager leur expérience étaient pleinement convaincues des bénéfices de leur conseil de classe. Cela leur tenait particulièrement à cœur de participer à l'étude, dans le but d'encourager les futurs enseignants à le mettre en place. Afin de diversifier les données, il aurait pu être intéressant d'interviewer également des personnes ayant testé le dispositif et n'ayant pas été convaincues par exemple, ce que nous n'avons pas eu la possibilité de faire. Ensuite, les données sont tirées des propos des enseignantes et de nos propres observations. Les élèves n'ont pas été questionnés, ce qui limite aussi les potentielles réponses et résultats (Bennacer et al., 2006). De plus, notre échantillon est composé de deux enseignantes, et cela est peu pour en tirer des résultats concrets.

De ce fait, toute généralisation ou résultat donné dans notre analyse doit être lu en conscientisant ces différents biais. Nous rappelons également que l'interprétation des données est tirée de nos observations personnelles faites uniquement dans deux classes, et

que celle-ci requiert donc aussi une distance critique. Ces résultats permettent néanmoins de mettre en évidence un certain nombre d'éléments intéressants concernant la mise en place du conseil au cycle 1.

3.3. Mise en place et contenu du conseil de classe

3.3.1. Définition d'un conseil

Comme nous avons pu le découvrir au point 1.2.1, la définition du conseil de classe reste floue. Celle-ci varie selon les auteurs et les pays. Il était donc important pour nous de savoir ce que représentait un conseil pour les deux enseignantes.

Pour EC : *« C'est vraiment un espace sécurisé, sécurisant pour les enfants où ils peuvent s'exprimer, donner des conseils, écouter les conseils des autres, écouter le conseil de la maîtresse quand... quand j'ai quelque chose à leur dire. »*. Elle précise : *« [...] le but c'est vraiment qu'ils puissent aussi apporter quelque chose. »*.

EB explique :

« [...] ce conseil, c'est vraiment un moment de partage, un moment de citoyenneté où on apprend à attendre son tour pour avoir la parole, où on vote aussi, on décide certaines choses, c'est la majorité qui l'emporte et je trouve que c'est important aussi, dans un objectif beaucoup plus lointain, d'en faire de ses élèves des citoyens vraiment actifs de ce côté-là aussi [...] ».

Nous constatons, face à ces deux « définitions », qu'elles ont certains points communs, par exemple un moment où l'on se retrouve pour partager un vécu et échanger. Néanmoins, une des enseignantes insiste plutôt sur l'échange et l'écoute des camarades, tandis que l'autre insiste sur les aspects de citoyenneté tels que des négociations et des prises de décisions. Nous retrouvons, parmi ces deux définitions, les aspects complémentaires contenus dans celle de l'autrice Clerc (2017) qui définit le conseil comme : *« [...] un lieu de proposition et d'écoute, de négociations et de prises de décisions, de régulation : c'est l'initiation par la pratique au fonctionnement du débat démocratique. »* (p.8). La représentation du conseil semble donc varier selon l'accent que met chaque enseignante sur les éléments importants à travailler selon elle.

3.3.2. Déroulement du conseil

Lorsque nous observons au point 3.1 le déroulement de la réunion dans les deux classes, nous retrouvons une structure similaire que nous résumerons par les termes « gestion des conflits », « propositions pour la classe », et « félicitations entre élèves ». Dans le point 1.2.3, ce sont en effet les trois contenus qui reviennent régulièrement, que ce soit, par exemple, dans les résultats du travail de Bieri (2017) ou dans les ouvrages de Jasmin (1994).

La manière de recueillir les contenus est, néanmoins, différente chez les deux enseignantes. EC donne une importance particulière à l'anonymat des billets et à la participation de tous : *« [...] avec les petits, vraiment ces codes couleurs en fait, ça fonctionne super bien. [...] ça permet vraiment à tous les enfants de pouvoir participer aux conseils [...] »*. Alors que EB a fait le choix de faire écrire les élèves mais avec un support plus guidé : *« [...] Le fait de proposer déjà une phrase ritualisée, c'est beaucoup plus simple pour eux de communiquer. »* Elle a fait le choix d'afficher les billets sur un tableau durant la semaine dans une démarche de transparence : *« [...] ça permet aussi à chacun d'aller voir s'il a été félicité, s'il a été critiqué,*

pourquoi il a été critiqué. Ce qu'on donne aussi comme possibilité, c'est de réparer en amont du conseil. ».

Il est intéressant de remarquer que les deux enseignantes procèdent dans un ordre similaire : elles débutent le conseil avec la gestion des conflits avant de passer aux propositions et félicitations. EC explicite son choix : « *Donc moi je pars toujours du négatif, si on peut dire, au positif.* ». Contrairement aux résultats dans le mémoire de Bieri (2017), qui démontraient que le contenu de gestion des conflits prenait la plus grande place dans le conseil des enseignants (cf. figure 1), le temps accordé à cela était plutôt court et proportionnel aux autres contenus lors de nos deux observations dans les classes.

Durant les entretiens, les enseignantes ont abordé, en premier lieu, les félicitations et les propositions avec beaucoup d'entrain : « *[...] il y a plus de félicitations finalement que de critiques.* », ou encore : « *[...] les félicitations et les propositions sont des aspects très positifs de la vie, de la citoyenneté. Et du coup, nous, on le met vraiment en avant [...] ça rentre aussi dans une dynamique de vie, de classe.* ». EC précise tout de même que les propositions, bien que positives pour la classe, doivent être bien cadrées au cycle 1 : « *[...] je les suis dans ce qu'ils me proposent. [...] y a des choses des fois qu'ils proposent où c'est pas possible.* ». Cela démontre une certaine adaptation aux contenus pour des élèves de cycle 1, que nous développerons aussi lors du chapitre de l'autonomie des élèves au point 3.3.

Malgré le fait que les contenus du conseil soient similaires, nous constatons que le dispositif de recueil des propos diffère selon les choix propres à l'enseignante. Nous interprétons qu'EC souhaite que les propos soient traités uniquement durant le conseil, tandis qu'EB les intègre à la vie de classe tout au long de la semaine. Laplace (2008) critiquait une utilisation du conseil comme outil pour atténuer les conflits, expliquant que s'axer sur les conflits amenait à les alimenter. Ici, nous pouvons analyser que le conseil est vécu par les enseignantes comme un dispositif intégré à la vie entière de la classe, et non uniquement pour gérer les mésententes. Pour conclure, le « corps » de la réunion est similaire chez les deux enseignantes, bien que certains choix personnels le différencient légèrement. L'accent n'est pas mis sur la gestion des conflits, tous les contenus semblent traités avec la même importance et avec une volonté d'ancrer le dispositif dans la vie de classe, sûrement dans le but d'attribuer un climat plus léger à la réunion.

3.3.3. Règles en place

Y a-t-il des prérequis pour débiter un conseil avec ses élèves ? Selon les enseignantes : non, mais des règles à respecter par tous et toutes afin que la mise en place de la réunion fonctionne. EC insiste sur l'importance du cadre général correspondant à la vie de classe : « *[...] on avait carrément les règles que je prenais à chaque fois [...] parce que sinon, ça ne fonctionnait pas. Poser le cadre en fait, pour avoir justement ce cadre sécurisant.* ». EB, quant à elle, explicite des éléments plus spécifiques au déroulement du conseil : « *[...] On prend la parole uniquement si on a la baguette, C'est la présidente, le président qui donne cette baguette. Déranger une fois, c'est un avertissement, déranger deux fois on sort de la classe.* ».

Jasmin préconise, en effet, de poser dès le début un cadre pour guider les élèves : nous interprétons que cela pourrait être nécessaire au cycle 1, contrairement à Ouchy et Pochet (1979) qui instaurent les règles petit à petit avec les élèves et selon leurs observations au cycle 2. Notre analyse nous permet de constater que les deux enseignantes posent le cadre rapidement et explicitement aux élèves, avec des conséquences si les règles ne sont pas respectées, peut-être par crainte que le cadre sécurisant ne soit pas instauré autrement par les plus jeunes et qu'il y ait des débordements.

3.4. Autonomie des élèves et rôle de l'enseignante

3.4.1. Rôle de l'enseignante

Lorsque nous avons abordé la question de l'autonomie des élèves avec les interviewées, le sujet de la place qu'occupe l'enseignante était central. L'enseignante est-elle extérieure au conseil de classe ? EC explique que son rôle est extérieur mais aussi intérieur, et qu'elle fait partie du conseil : « [...] ça m'est déjà arrivé d'utiliser le conseil de classe pour dire aussi ce que moi je ressentais, ce que j'avais envie de leur dire. ». EB démontre que sa position est polyvalente : « [...] ils savent aussi qu'ils auraient le droit de nous critiquer, ils auraient le droit de nous féliciter. Mais d'un autre côté, j'ai aussi ce regard extérieur où c'est quand même moi qui vais quand même faire un peu la loi. ». Pour elle, les élèves de cycle 1 ont besoin de son soutien : « [...] quand ils sont jeunes comme ça, c'est vraiment nécessaire d'être là [...] ». Il semble important pour les deux enseignantes de laisser moins d'autonomie aux élèves de cycle 1 qu'à ceux du cycle 2.

EC développe les raisons : « [...] c'est de nouveau la posture de l'enseignant de s'assurer que ce cadre fonctionne. C'est qu'en fait, ils ne sont pas encore capables d'être en autonomie. ». EB explique aussi : « Pour moi, l'adulte est le garant de cette sécurité, là où la plupart des choses peuvent être dites. ». L'adulte assure donc la sécurité du cadre, rôle qu'elles ne laissent pas aux élèves.

Jasmin (1994), autrice qui encourage la mise en place de conseil dans les petits degrés, explicite qu'elle participe comme membre entier au dispositif, tout en gardant ce rôle d'animatrice et de gestion du climat qu'elle indique comme nécessaire pour que chacun puisse s'exprimer. Notre analyse nous pousse à croire qu'EB et EC sont dans une démarche similaire décrite par l'autrice, en ayant une posture intérieure au conseil mais aussi extérieure. L'adulte de référence semble jouer un rôle central dans le conseil au cycle 1, encore plus qu'au cycle 2 car, selon notre interprétation des verbatims, le cadre doit fonctionner afin que l'espace reste sécurisé pour pouvoir s'exprimer, et cela est important pour les interviewées. Les élèves au cycle 1 ne semblent pas encore capables de tenir ce cadre sans un adulte, et les enseignantes craignent peut-être de prendre le risque de voir apparaître des débordements ou des propos inadéquats dans les échanges entre élèves.

3.4.2. Rôle des élèves

Étant donné que l'enseignant semble prendre une place importante dans la gestion générale du conseil de classe, qu'en est-il des élèves ? Ont-ils tout de même une place pour développer une certaine autonomie ?

EC raconte « Ils pouvaient donner la parole aux autres (au cycle 2). Mais avec les petits, c'est moi qui ai fait parce que sinon ça part dans tous les sens. ». L'enseignante précise, néanmoins, que les élèves sont actifs dans les contenus lorsqu'ils proposent des projets, qu'ils votent, et que cet espace leur appartient. Dans la description du déroulement du conseil d'EB, nous observons certains rôles précis tenus par les élèves tels que le président ou le secrétaire. L'enseignante explique l'intérêt de ces rôles : « Mais le but aussi, c'est de les rendre actifs à ça. Il y a une fierté aussi de pouvoir présider, Il y a une fierté aussi parfois d'être secrétaire. ». Néanmoins, elle précise que le procès-verbal à remplir est très guidé. Elle insiste également en expliquant que les élèves sont acteurs dans la gestion des conflits : « Et puis les réparations, ce sont les enfants qui vont les décider. ». Elle explicite le message passé aux enfants : « C'est votre école, c'est vous qui décidez » et donc c'est l'occasion pour eux de découvrir ça, d'avoir une emprise là-dessus et de les responsabiliser face à ça ».

EB semble confier une plus grande autonomie aux élèves qu'EC. En général, l'autonomie est plus restreinte, mais les deux enseignantes souhaitent tout de même laisser de la place aux élèves, parce que le conseil est un espace qui appartient aux élèves pour elles. Si l'on vise le développement de l'esprit critique de l'élève, il semble difficile de le travailler en guidant tout. À la suite de ces observations, nous analysons donc que l'autonomie des élèves est plus limitée au cycle 1 qu'au cycle 2. Les élèves tiennent parfois certains rôles quant à la mise en place et gestion du dispositif, mais sont beaucoup guidés par l'enseignante, parce que celles-ci se représentent certains rôles comme trop complexes pour des élèves de cet âge-ci. L'écriture encore émergente semble également être un frein à prendre note du déroulement du conseil par exemple. Cela ne signifie cependant pas qu'ils sont inactifs, selon les enseignantes. Au contraire, pour elles le conseil est une place où ils peuvent s'exprimer, et où ils n'hésitent pas à le faire, où ils sont écoutés et où les propositions sont ouvertes.

3.5. Influence sur le climat social

3.5.1. Influence globale sur le climat de classe

EC présente ses observations quant au climat social : « *Ça arrive très peu qu'il y ait du manque de respect. [...] ils prennent vraiment soin les uns des autres.* ». Elle partage ses observations menées avec diverses classes durant ses années d'enseignement : « *[...] de manière générale, que ce soient des classes faciles, des classes difficiles, j'ai toujours vu de l'amélioration.* ». EC aborde aussi la thématique d'une relation de confiance avec ses élèves : « *[...] ce climat de confiance, je l'installe avec tous mes élèves, j'essaie de le maintenir un maximum. [...] le conseil de classe, c'est des moments qui favorisent ça.* ». EB fait des observations similaires : « *[...] ça fait vraiment le groupe, ça permet en fait de les lier les uns aux autres. Et comme on essaie de répondre à leurs attentes, ils voient aussi que nous on s'implique. [...] La vie, l'ambiance dans la classe est plus agréable.* ». EB précise également son propre ressenti : « *[...] je me sens plus proche d'eux et eux se sentent aussi plus proche de moi. [...] ça crée aussi une collaboration et une confiance mutuelle en fait.* ». Les enseignantes interviewées paraissent convaincues que le dispositif apporte une plus-value à la dynamique de classe et aux relations entre les élèves.

Les résultats du mémoire de Blaser (2018), révélaient que les enseignants de cycle 2 et la majorité de leurs élèves considéraient que la réunion améliorait le climat social. Globalement, les verbatims des deux interviewées semblent, en effet, démontrer que le conseil exerce une influence positive sur leur dynamique de classe et la relation entre élèves et enseignants. Il est toutefois nécessaire de rappeler que seul le point de vue de l'enseignante est donné ici, et non celui des élèves, ce qui peut biaiser les résultats (Bennacer et al., 2006).

Nous sommes allée questionner plus profondément les observations des enseignantes et avons réfléchi avec elles aux différentes raisons amenant ces potentiels effets positifs lors d'un conseil en cycle 1. EC donne l'explication suivante : « *[...] ils se sentent importants parce que du coup, ils ont des bonnes idées. [...] leur montrer qu'on leur fait confiance en leur capacité [...]* ». EB tient des propos allant dans le même sens : « *Ça influence de manière positive parce qu'ils se sentent entendus, parce qu'ils se sentent acteurs en fait, de ce qui peut être vécu dans la classe, avec les camarades, avec les enseignantes.* ». Les deux enseignantes choisissent une mise en place et des contenus, notamment par les propositions et félicitations, qui apportent un sentiment positif et de légèreté au conseil, afin que celui-ci reste agréable à vivre. Par exemple, EC explicite : « *[...] les billets verts c'est vraiment le plus important parce que du coup, c'est vraiment un moment où ils ont... ils se sentent valorisés.* ». EB insiste sur les aspects positifs des contenus choisis : « *[...] ça met aussi ce côté positif de proposer et de féliciter des choses.* ».

Gfeller (2022) donne des pistes au point 1.2.3 concernant une bonne dynamique, il propose de partager des éléments personnels et positifs pour favoriser un bon climat de classe. Effectivement, nous rappelons que Bokiau, Lalanne et Robertfroid (2021) explicitent que, pour développer l'intelligence émotionnelle et relationnelle d'un groupe, il est important que chaque membre puisse communiquer son expérience au groupe, et également écouter et comprendre l'expérience des autres, afin de développer une sensation de partage et de complicité. Notre interprétation nous amène donc à penser que la part de responsabilité donnée aux élèves par les enseignantes leur permet de développer un sentiment d'appartenance au groupe-classe, car ils occupent un rôle dans la vie de la classe. Cette volonté d'attribuer au conseil des éléments positifs, par la manière de le mettre en place et par les contenus choisis qui favorisent le partage entre les élèves, semble contribuer à un climat de classe favorable.

3.5.2. Gestion des conflits

Étant donné que le contenu de gestion des conflits semble avoir un fort impact sur le climat social (cf. point 1.2.4), nous nous sommes intéressée plus spécifiquement à comment ce moment précis était géré par les enseignantes lors du conseil. Premièrement, EC montre que les tensions existent aussi dans les petits degrés, mais que celles-ci peuvent être gérées si l'adulte est en soutien : « *On sentait quand même des fois des tensions et avec les petits, j'ai jamais eu de moment où j'en ai qui sont partis en pleurs ou comme ça.* ». Elle insiste sur le rôle de l'adulte de référence : « *[...] pour moi c'est vraiment à l'enseignant d'installer le climat [...]* ». EC observe que les élèves transfèrent les compétences apprises durant le moment de gestions des conflits dans la vie de classe de tous les jours : « *[...] il y a quand même moins de petits conflits, ils ont quand même un peu des clés et ils acquièrent quand même des clés.* ». Néanmoins, le conseil ne doit pas tourner uniquement autour des conflits selon elle : « *[...] c'est pas parce qu'il y a peu de conflits qu'il ne faut pas le (le conseil de classe) faire en fait.* ».

EB insiste aussi sur le rôle de l'adulte pour une bonne gestion des conflits : « *On doit quand même bien cadrer son conseil si on veut qu'il soit utile et qu'il soit positif pour les enfants. Le but c'est que ça soit quelque chose de positif, c'est pas un tribunal d'inquisition.* ». Elle voit ce moment-là comme une opportunité et non comme un contenu à redouter : « *Ça permet vraiment de mettre une distance face à la problématique et de pouvoir la reprendre de manière peut-être plus calme plus tard.* ». Elle explique que, dans la classe, ils ont également d'autres outils que le conseil pour la gestion des conflits, comme « le message clair » qui permet de régler la mésentente tout de suite, sans attendre la réunion du vendredi, ce qui allège aussi le moment de gestion des conflits durant le conseil.

Les deux enseignantes semblent donc observer une plus-value concrète à traiter les conflits lors de la réunion, tout en gardant un grand contrôle sur la gestion de ce moment, certainement car elles considèrent que leurs élèves de cycle 1 peuvent rencontrer des difficultés à gérer leurs propres émotions et que cela doit être cadré pour éviter des débordements.

Le contenu de gestion des conflits semble donc exercer une influence positive sur la vie de classe. Bieri (2017) démontre également que certains enseignants utilisent le conseil dans le but d'en faire un outil de gestion des conflits, alors que d'autres le mettent en place en étant convaincus qu'il sera bénéfique pour la vie globale de la classe. Nous interprétons que les enseignantes interviewées se trouvent plutôt dans le deuxième cas de figure, ce qui les amène à ne pas se centrer sur les mésententes entre élèves uniquement. Cela est certainement possible parce que la réunion ne tourne pas majoritairement autour des conflits et que les élèves construisent des liens de confiance, également grâce aux autres contenus. Ces aspects « contrent » la problématique amenée par Laplace (2008), auteur qui insiste sur le fait que se centrer sur les conflits ne fait qu'en produire plus et générer des sources de tensions, pouvant péjorer la dynamique de classe.

3.5.3. Un conseil inopérant pour le climat de classe

Dans le discours des deux enseignantes, lors des entretiens, il est régulièrement ressorti les termes de « bien mener son conseil », cela semblait avoir une grande importance. Nous nous sommes donc interrogée : à quoi ressemblerait un conseil qui ne fonctionnerait pas, qui serait « mal mené » ?

EC explicite son point de vue : « [...] un conseil de classe qui fonctionnerait pas, c'est un conseil de classe qui est annulé une semaine sur deux, où on n'écoute pas les élèves. [...] où l'élève justement ne se sent pas de pouvoir s'exprimer [...] ». L'enseignante insiste également à nouveau sur un cadre de classe qu'il faut tenir : « [...] ça m'est déjà arrivé qu'un élève ne respecte pas les règles, est irrespectueux ou n'écoute pas ou voilà, ma foi il sort du conseil de classe et c'est tout. ». Elle indique qu'un conseil « mal mené » pourrait avoir un impact non-souhaitable : « [...] ça pourrait avoir des effets négatifs parce que du coup, les enfants sentent davantage qu'ils ne sont pas pris au sérieux, ils ne sont pas écoutés. Je pense que ça pourrait renforcer effectivement les conflits. ». EB revient aussi sur le rôle de l'adulte qui semble primordial pour éviter certaines dérives : « [...] si on l'impose et si on le fait de façon, comment dire, avec un manque de précision dans sa manière de réagir face aux discours des enfants, ça peut faire énormément de dégâts en fait. »

Jasmin (1994), ainsi qu'Oury et Pochet (1979) constatent qu'une mise en place sur le long terme et de manière répétée permet aux élèves de se familiariser avec le dispositif et d'en tirer des compétences relationnelles. En effet, Jasmin (1994) et Laplace (2008) insistent grandement sur les compétences à développer en tant qu'enseignant pour mettre en place un conseil, et invitent à revoir ses propres valeurs et ses connaissances en termes de démocratie. La place de l'adulte et sa manière de gérer le conseil semblent donc être, en effet, primordiales. En nous appuyant sur les auteurs cités, il nous semble que la régularité de la réunion, ainsi que le comportement et la manière de réagir de l'enseignant face aux différents éléments du conseil, sont essentiels à l'impact qu'aura le dispositif sur le climat de classe ; les deux interviewées semblent en effet redouter des effets négatifs si l'adulte de référence tient des comportements inappropriés.

3.5.4. Conseil de classe et apprentissages

Au point 1.2.5, certains auteurs affirment que les enfants du cycle 1 manquent de maturité pour se placer dans un groupe et prendre en compte un autre point de vue. Nous avons demandé aux deux enseignantes leurs propres observations quant à ces affirmations. EC n'est pas de cet avis : « [...] ils ont cette centralisation, c'est sûr, mais ça leur permet justement de s'ouvrir. Et puis de respecter ça. ». Elle démontre son point de vue en explicitant ce que ses élèves de cycle 1 travaillent grâce à la réunion : « [...] ça leur permet de travailler l'écoute, ça leur permet de travailler aussi le fait de prendre en compte les autres, et tout ça on le retrouve dans les capacités transversales au final. ». Elle explique que le conseil permet également de favoriser n'importe quel apprentissage scolaire : « [...] au niveau de la cohésion des élèves, au niveau de la gestion des conflits, gestion des émotions, c'est indispensable. Si l'émotionnel ne va pas, un élève ne rentrera pas dans les apprentissages. ».

EB complète les propos d'EC en expliquant que le conseil développe d'autres aspects que les apprentissages purement scolaires :

« En fait, là-dedans, au-delà des savoirs qu'on doit enseigner des disciplines, il y a cette vie en communauté qui n'est pas rien non plus. Et je trouve qu'à notre époque, c'est primordial. [...] Le vivre ensemble, avoir cette délicatesse-là, d'être à l'écoute des

autres, de prendre conscience que les émotions des autres comptent aussi. D'apprendre à se parler correctement et à pas s'envoyer des patates à la figure. »

L'enseignante justifie son propos par ses observations dans sa classe de cycle 1 : « [...] ce que j'en ressors, c'est vraiment un développement de la citoyenneté chez les enfants, une prise de responsabilité aussi chez eux. » Elle cite des compétences travaillées dans les objectifs de la formation générale du PER, contrairement à EC, qui place plutôt ces compétences dans les capacités transversales. Au point 1.2.6, nous avons pu constater que les différentes compétences mobilisées durant le conseil étaient principalement répertoriées dans le domaine disciplinaire de la Formation générale et dans les capacités transversales. Cela pourrait expliquer par ailleurs que le conseil des deux enseignantes ne se fasse pas durant une leçon d'une discipline précise à l'horaire.

Nous avons encore questionné les interviewées sur un potentiel conseil de classe dans les degrés 1^e-2^e. EC, n'ayant jamais eu cette expérience, n'a pas souhaité se prononcer mais imagine que cela serait possible avec des adaptations. EB a une expérience différente étant donné qu'elle enseigne dans un cycle élémentaire qui lui permet d'intégrer les 2^e années dans le conseil des 3-4^e : « On invite aussi régulièrement les 2H à venir observer et à venir assister, surtout en fin d'année. ». Elle paraît toutefois dubitative sur leurs capacités à vivre un conseil sous la même forme que celui effectué en 3-4^e : « [...] je pense que c'est trop long. C'est fatigant pour eux, ça n'a pas forcément beaucoup de sens. ». EB laisse entendre qu'une autre forme leur permettrait peut-être de participer à une réunion de la sorte :

« Je pense qu'on peut être très créatif et je pense qu'on peut le faire vivre d'une façon aussi très chouette, mais c'est beaucoup plus compliqué à mettre en œuvre ou en tout cas, il faut vraiment bien réfléchir en amont sur la façon dont on veut le faire vivre. »

Nous interprétons donc que les interviewées sont convaincues que le conseil de classe en 3^e-4^e est tout à fait faisable et permet des apprentissages essentiels au vivre-ensemble. La réunion profiterait même aux autres apprentissages scolaires. Toutefois, chaque âge scolaire demande une réflexion sur la forme et la mise en place du conseil pour que cela soit adapté et corresponde aux besoins des enfants.

4. Conclusion

Cette conclusion vise à mettre en relation les résultats obtenus avec notre question de recherche.

4.1. Résultats et question de recherche

4.1.1. Question de recherche et objectifs

Il nous paraît tout d'abord nécessaire de rappeler notre question de recherche : « *Comment les enseignants de l'espace BEJUNE mettent-ils en place le conseil de classe en cycle 1 afin de favoriser un climat social positif ?* », ainsi que nos deux objectifs principaux :

- Observer la place qu'occupent les contenus, spécifiquement la gestion des conflits, dans un conseil et son impact sur le climat social en cycle 1.
- Constater le rôle de l'enseignant lors d'un conseil en cycle 1, en lien avec l'autonomie des élèves

À travers cette étude, nous avons cherché à comprendre ce qui peut exercer une influence sur le climat social dans les choix de mise en place du dispositif effectués par l'enseignant et de l'autonomie laissée aux élèves au cycle 1.

4.1.2. Premier objectif : place des contenus et impact sur le climat social

Nous avons souhaité nous intéresser aux contenus du conseil de classe au cycle 1, car cela semblait exercer une influence importante sur la dynamique de classe (Laplace, 2008). Il est intéressant d'observer sur le terrain les contenus du conseil et leur importance.

Après notre analyse, cette étude montre que les contenus traités au cycle 1 sont similaires dans les deux classes observées, ainsi que parmi certains auteurs comme Jasmin (1994). Il y revient principalement les propositions, les félicitations et la gestion des conflits. Dans les résultats de l'étude de Bieri (2017), le contenu de gestion des conflits est prépondérant dans les classes de cycle 2, ce qui n'est pas le cas au cycle 1 dans notre étude. Les enseignantes mettent tous les contenus « au même niveau » ; nous n'avons pas observé, par exemple, qu'un contenu prenait beaucoup plus de place et de temps qu'un autre durant le conseil ; la gestion des conflits prenait une place proportionnelle, ce qui témoigne d'une volonté d'un équilibre pédagogique. Un équilibre est trouvé entre les propositions, qui permettent aux élèves de se responsabiliser, les félicitations, qui amènent à une cohésion du groupe, et la gestion des conflits qui apprend aux élèves à dialoguer. Ces aspects semblent aider à un climat social de classe favorable. Cela est principalement dû à d'autres outils utilisés dans la vie de la classe pour la gestion des conflits, ainsi qu'à une mise en avant des autres contenus par les enseignantes interviewées.

Les résultats démontrent que notre premier objectif est considéré comme atteint à l'échelle de notre étude, : en effet, nos données nous permettent de constater, à petite échelle, les différents contenus choisis par les professionnelles et leur influence sur la dynamique de classe.

4.1.3. Deuxième objectif : place de l'enseignant et autonomie des élèves

Lors de notre rédaction du point 1.2.4, nous avons démontré que l'adulte semblait jouer un rôle crucial lors d'un conseil de classe, ce qui a notamment été relevé dans l'étude de Blaser (2017). Nous nous sommes donc questionnée sur la place qu'occupait l'enseignant dans le

dispositif instauré au cycle 1. En effet, les élèves étant plus jeunes, nous avons supposé que leur autonomie serait plus restreinte.

Nous souhaitons rappeler que Bokiau, Lalanne et Robertfroid (2021) explicitent que, pour développer la dynamique relationnelle d'un groupe, il est important que chaque membre puisse communiquer son expérience au groupe et également écouter et comprendre l'expérience des autres. Les deux enseignantes interviewées insistent régulièrement sur l'importance de la gestion du conseil par l'adulte de référence. Il est indispensable, selon elles, que l'enseignant guide les élèves tout au long du conseil, pour éviter des débordements de la part des élèves ou des difficultés à gérer les émotions. Cela n'empêche pas les enfants d'être actifs et de tenir certains rôles durant la réunion, mais le tout reste très guidé par l'adulte. Les interviewées considèrent qu'un conseil mal guidé par l'adulte peut entraîner des conséquences, telles qu'une augmentation des conflits. Les enseignantes explicitent que la prise de parole est parfois désorganisée au cycle 1, à cause d'une certaine centralisation sur soi à cet âge-là ; la présence de l'adulte semble donc nécessaire pour que chacun se sente écouté. Elles affirment faire partie des membres du conseil, acceptent d'être critiquées par exemple, elles osent se placer dans une autre position tout en restant conscientes que l'autorité leur appartient. Néanmoins, nous nous demandons si l'autonomie des élèves ne reste pas « fictive », les enseignantes pensant jouer un rôle essentiel et guidant beaucoup les élèves ; elles ont envie de développer l'autonomie des élèves, mais ne croient pas que cela puisse se faire autant qu'au cycle 2 au vu de l'âge des élèves.

Oury et Pochet (1979) insistent sur une mise en place sur le long terme, expliquant que les débuts sont souvent source de tensions et que l'influence positive sur le climat social s'installe petit à petit, lorsque les élèves acquièrent des outils grâce à la réunion. En effet, les enseignantes abordent aussi l'importance d'une utilisation répétée dans le temps et ritualisée du dispositif. À travers les données recueillies, nous avons donc pu observer à petite échelle le rôle occupé par les enseignantes lors d'un conseil au cycle 1, et son influence sur l'acquisition d'outils relationnels par les élèves, et sur leur autonomie à long terme.

4.2. Réflexions personnelles

Comme expliqué dans les points 2.1.3 et 2.1.4, notre démarche était compréhensive et notre enjeu ontogénique. Nous souhaitons découvrir le dispositif au cycle 1 afin d'acquérir des observations utiles à notre future pratique professionnelle. Ce travail nous a permis de prendre pleinement conscience de ce qu'est un conseil de classe et des contenus qu'il implique. Dans notre futur métier, nous souhaitons enseigner au cycle 1 : notre intérêt pour ces degrés était donc évident et le manque de données dans la littérature nous a poussé à approfondir nos recherches.

Les observations dans les classes et les échanges avec les enseignantes lors des entretiens semi-directifs ont été formateurs pour notre future pratique dans la profession. Nous avons, tout d'abord, des « a priori » à mettre en place une réunion de la sorte, dû à notre vécu en tant qu'élève et remplaçant. Cette étude nous a permis d'acquérir un certain nombre de ressources, ainsi qu'une confiance en nous, nous permettant de nous imaginer mener concrètement un conseil de classe en cycle 1. Nous pensons utiliser ce dispositif dans notre future classe afin d'apprendre à nos élèves à dialoguer entre eux et à développer leur esprit critique.

Nous pensons donc que ce travail nous a été très bénéfique, et que notre démarche a su nous pousser à nous questionner, à chercher et à trouver des réponses convaincantes, afin de pouvoir utiliser ce dispositif à travers ce riche domaine qu'est l'enseignement.

4.3. Approfondissements

Cette étude nous a apporté un certain nombre de résultats ; néanmoins, ceux-ci restent insuffisants pour affirmer avec certitude que le conseil de classe au cycle 1 influence positivement ou négativement le climat social entre les élèves et l'enseignant. Dans la perspective de ce travail, il faudrait pouvoir mener une récolte de données à plus grande échelle afin de contrer les biais cités au point 4.1.4. Il serait également intéressant de mener et de vivre soi-même un conseil de classe dans des degrés du cycle 1 durant plusieurs années d'enseignement, pour récolter des données sur un plus long terme et avec des contextes de classes variés.

Puisqu'il a été constaté que le rôle de l'enseignant est central dans le conseil au cycle 1, il pourrait être intéressant de faire découvrir ce concept au sein de la HEP BEJUNE dans un cours de formation général par exemple, ou alors d'inscrire cela dans une formation continue.

Une dernière proposition pour poursuivre ce travail serait de traiter le conseil de classe en 1-2^e, réfléchir à une forme permettant de l'utiliser avec des enfants plus jeunes, et constater comment cela influence leurs apprentissages et la dynamique de classe, ainsi que leurs compétences relationnelles.

Références bibliographiques

- Bennacer, H., Darracq, S., & Pomelec, C. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (ÉMCCE). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 72(4), 85-100.
<https://doi.org/10.3917/cips.072.0085>
- Bieri, A. (2017). *Le conseil de classe – Un impact potentiel sur le climat de classe* [Mémoire de Bachelor non-publié, Haute école pédagogique BEJUNE].
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
<https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Blaser, J. (2018). *Le conseil de classe et ses effets sur les relations entre les élèves* [Mémoire de Bachelor, Haute école pédagogique BEJUNE]. ROAR.
<https://roar.hepbejune.ch/hepbejune/documents/311875>
- Blaya, C., & Cohen, J. (2016). L'amélioration du climat scolaire en Europe et en Amérique du Nord : La mobilisation de tous pour la réussite scolaire et personnelle de chacun. *Collection U*, 183-196. <https://doi.org/10.3917/arco.debar.2016.01.0183>
- Bokiau, C., Lalanne, J., & Robertfroid, J. (2021). *Parle, nous t'écoutons - Pour une rencontre conviviale en classe, en équipe, en entreprise*. Chronique Sociale.
- Boumard, P. (1997). *Le conseil de classe - Institution et citoyenneté*. Presses Universitaires de France.
- Child, Children in a circle, hand, people, circle Frame png. (s.d.). [Illustration].
<https://www.klipartz.com/en/sticker-png-tblds>
- Coron, C. (2020). Outil 1. Approche quantitative ou qualitative ? *BàO La Boîte à Outils*, 12-13.
- Clerc, A. (2018). *Impact de la mise en place d'un conseil de coopération sur le climat social de classe* [Mémoire de Master, École supérieure du professorat et de l'éducation]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01692806v1>
- Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (2002). Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques. CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

(CIIP). (s. d.). *Éducation à la citoyenneté*. Plan d'Étude Roman. Consulté le 15 mars 2026 sur <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/22>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

(CIIP). (s. d.). *Commentaires généraux de Formation générale – cycle 1*. Plan d'Étude Roman. Consulté le 15 mars 2026 sur <https://portail.ciip.ch/per/domains/6#af66ce8b-2af9-48f5-a55d-852e051fbbad>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

(CIIP). (s. d.). *Description des capacités transversales*. Plan d'Étude Roman. Consulté le 15 mars 2026 sur <https://portail.ciip.ch/per/transversal-capacities>

Danna, M., & Neuville, C. (2024). Présentation. *Pro en gestion des conflits*, 8-9.

<https://shs.cairn.info/pro-en-gestion-des-conflits--9782311627329-page-8?lang=fr&tab=feuilleter>

Daverne-Bailly, C., & Wittorski, R. (2022). *Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation—Psotures, partiques et formes*. ISTE.

Debret, J. (2020). Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/manuel-normes-apa/>

Gfeller, C. (2022). Le conseil de classe : Comment le dynamiser et lui donner du sens ?. *Éducateur*, 4, 30-31. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5717>

Hausmann, L. (2015). *Conseil de classe ? : le droit à l'expression* [Mémoire de Bachelor, Haute école pédagogique BEJUNE]. ROAR. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/309976>

Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération – un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Chenelière.

Jefferson, G. (2004). *Glossary of transcript symbols with an introduction*. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). Philadelphia : John Benjamin

- Laplace, C. (2008). *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classes*. Chronique Sociale.
- Le Robert. (s. d.). Gestion. Dans *Le Dico en ligne Le Robert*. Consulté le 30 septembre 2025, sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/gestion>
- Maren, J.-M. V. D. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research* (6^e éd.). SAGE Publications.
- Picard, D., & Marc, E. (2015). Premier chapitre. La notion de conflit. *Que sais-je ?*, 3, 7-17.
- Pochet, C., & Oury, F. (1979). *Qui c'est l'conseil - Mise en route d'une classe, techniques freinet, pédagogie institutionnelle*. Maspero.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd.). Dunod.
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*. <https://shs.hal.science/halshs-01339474>
- Tahar, M. (2012). *Les conseils d'élèves à l'école maternelle pour le développement des compétences langagières*. [Mémoire de Master]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815361v1>
- Zanten, A. van, & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation* (2^e édition). Presses Universitaires de France.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'observation et d'entretien

1. Contexte

- Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ? (âge, parcours, spécificités de l'école...)
- Depuis combien d'années enseignez-vous et depuis combien de temps mettez-vous en place le conseil de classe en général et dans cette classe précise ?
- Comment définissez-vous un conseil de classe idéal ?

2. Contenus du conseil

Observations

Les différentes parties :

Gestions des conflits

Combien de temps ?

Comment est-ce gérer ? Par qui ? Avec des outils ?

Beaucoup de tensions ?

Nouvelles questions pour l'enseignante :

- Selon vous, quels doivent être les contenus d'un conseil de classe ?
 - ➔ Comment ces différentes parties ont-elles été choisies pour votre conseil ? Avec les élèves ?
- La gestion des conflits occupe-t-elle une place importante dans un conseil pour vous ? Pourquoi ?
 - ➔ Pouvez-vous me décrire comment vous gérez cette partie pendant le conseil ? Avec quels outils ?
 - ➔ Selon votre expérience, comment les élèves vivent-ils les moments de gestion des conflits en conseil ? La gestion des émotions est-elle difficile ?
- Quelle place occupe l'organisation de la classe et des apprentissages durant le conseil ?

3. Autonomie des élèves

Observations

Quels rôles ont les élèves ?

Est-ce difficile pour eux ?

L'enseignante a-t-elle un rôle ?

De conductrice ? De gestionnaire ? De reformulation ?

Combien de fois intervient-elle durant le conseil ?

Nouvelles questions pour l'enseignante :

- Quelles formes d'autonomie laissez-vous aux élèves lors du conseil et comment cela se manifeste-t-il ?
 - ➔ Ont-ils une grande autonomie ou non ?

- Êtes-vous un membre intégrant du conseil ou extérieur ?
 - ➔ Les élèves osent-ils aborder des sujets qui vous concernent personnellement ? Pourquoi ?

 - ➔ Quel rôle joue l'autonomie des élèves dans la façon dont le conseil se déroule ?

 - ➔ Influence positive ou négative ?
 - ➔ Que se passerait-il si vous vous retiriez complètement du conseil ?

4. Influence sur le climat social de classe

Observations

- Interaction élèves-enseignant
- Interaction élèves-élèves
- Comportement des élèves

→ Durant le conseil

→ Juste après le conseil

Nouvelles questions pour l'enseignante :

- Quels changements percevez-vous dans le climat/dynamique de classe lorsque vous mettez en place le conseil ?
 - Qu'observez-vous en termes de a/b/c au fil de l'année en utilisant le conseil de classe ?
 - a. Interaction élèves-enseignant
 - b. Interaction élèves-élèves
 - c. Comportement des élèves
- Quels contenus du conseil amènent le plus de changement dans le climat de votre classe selon vous ?
- Y a-t-il des conditions qui peuvent rendre le conseil plus difficile pour le climat de classe ? Où ses effets se révéleraient négatifs ?
 - Comment gérez-vous les moments où le conseil semble créer des tensions plutôt que de les apaiser ?
- Certains auteurs estiment que les enfants du cycle 1 sont trop petits pour utiliser le conseil. Qu'en pensez-vous ? Et en 1-2H ?

Conclusion : Souhaiteriez-vous ajouter encore librement des éléments sur le conseil et son influence sur le climat ? Une anecdote ?

Annexe 2 : Transcriptions des entretiens

Entretien EB

- 1 D : Voilà, comme ça c'est bon. Du coup voilà, par rapport un peu au contexte, est-ce que
2 tu peux te présenter en quelques mots ton parcours, les spécificités de l'école, tout ça
3 quoi.
- 4 E : Alors donc, ANONYMAT, je suis enseignante ici au cycle élémentaire depuis six ans.
5 Donc on a créé cette collaboration, ce projet avec la classe d'école enfantine parallèle
6 où on se voit régulièrement selon les activités proposées par le cycle. Et puis j'ai
7 longtemps enseigné aussi en 5-6H, et c'est aussi là que j'ai fait vivre le Conseil de
8 coopération. Et après je l'ai gardé avec moi et je l'ai implanté aussi ici au cycle
9 élémentaire, en particulier avec les 3-4H. Et du coup, moi ça fait quinze ans que
10 j'enseigne et je suis médiatrice scolaire aussi. Donc pour moi, j'ai conscience de
11 l'impact positif qu'un conseil de coopération, bien mené, je dis bien mené, peut avoir
12 sur un effectif, sur une classe et sur les élèves en fait. Donc je vois beaucoup de
13 bénéfices à ça. En fait, parfois on a toujours cette impression de perdre du temps à
14 vivre ce genre d'expérience, mais en réalité je trouve qu'on en gagne beaucoup. Après,
15 pour la suite, pour les apprentissages, pour le vivre ensemble, ça aide énormément.
- 16 D : Merci. Et puis du coup avec cette équipe-là, cette classe-là, tu l'as mis en place
17 quand le conseil de coopération ?
- 18 E : Je dirais il y a plusieurs semaines. Je pense qu'après la troisième semaine après la
19 rentrée, on l'a déjà mis en place. C'était facile de mettre en place puisque on a gardé
20 une partie de l'effectif de l'année précédente, donc ceux-ci ont déjà l'habitude puisqu'on
21 a des degrés multiples. Et en fin d'année scolaire passée, les élèves du cycle de
22 deuxième année sont venus observer le conseil, n'ayant pas vraiment participé, mais
23 sont venus observer, voir comment ça se passait et ainsi, maintenant qu'ils sont en 3H
24 avec nous, c'est beaucoup plus aisé pour eux de comprendre ce qui s'y passe. Ils sont
25 de plus en plus actifs je dirais. Mais c'est clair que maintenant, à l'heure actuelle, on
26 est en début octobre. Clairement, c'est les 4H qui mènent et qui proposent le plus de

27 choses, mais ça fait une émulation positive aussi par rapport aux autres et donc ça les
 28 motive aussi à écrire, à proposer des choses, à critiquer ou à féliciter.

29 D : C'est un point vraiment positif du cycle alimentaire en fait, où ils peuvent déjà
 30 s'intégrer un peu.

31 E : Exactement. Ça nourrit vraiment les générations futures quoi.

32 D : Chouette ! Et puis du coup, alors, il y a plusieurs termes qui existent un conseil de
 33 classe, conseil de coopération. Il y a des personnes aussi qui disent conseil de
 34 coopérative ou cercle. Peu importe le terme, comment est-ce que toi tu définis un
 35 conseil de classe ou de coopération idéal ?

36 E : Alors chez nous, on a décidé de le ritualiser énormément parce qu'on pense que c'est
 37 quelque chose qui aide aussi les enfants à se structurer. Et puis pour moi, c'est aussi
 38 un moment de citoyenneté. C'est pour ça qu'on l'a aussi appelé conseil, parce que c'est
 39 un moment où on est tous ensemble, où on va réfléchir ensemble. Et donc ce moment-
 40 là, pour moi, il est primordial qu'il y ait certaines choses qui soient répétées. Donc, dans
 41 notre conseil à nous, il y a la minute de silence en début et en fin de conseil. Il y a un
 42 bâton de parole qui permet de distribuer la parole. Et puis il y a un classeur dans lequel
 43 on note un procès-verbal, en fait, de chaque séance. Ça permet vraiment de savoir ce
 44 qui a été dit, qu'est ce qui a été fait, qu'est-ce qui a été décidé... Ça me permet moi
 45 aussi, en tant qu'enseignante, de voir aussi quel est l'avis de la classe. Est-ce qu'il y a
 46 des enfants qui sont régulièrement critiqués ou est ce qu'il y a des enfants qui sont
 47 facilement félicités. Et de voir un petit peu ça et après, à travers ça, de pouvoir aussi
 48 moins influencé ma manière d'être avec eux, ou peut-être une discussion à avoir entre
 49 quatre yeux, etc.

50 E : Et ça, voilà, ça me permet de sentir un peu ce qui s'y passe, ce qui s'y vit. Et voilà,
 51 pour moi ce conseil, c'est vraiment un moment de partage, un moment de citoyenneté
 52 où on apprend à attendre son tour pour avoir la parole, où on vote aussi, on décide

53 certaines choses, c'est la majorité qui l'emporte et je trouve que c'est important aussi,
54 dans un objectif beaucoup plus lointain, d'en faire de ses élèves des citoyens vraiment
55 actifs de ce côté là aussi, quand ils seront adultes, quand ils auront le droit de vote.
56 Voilà pour ceux qui auront la possibilité de voter. Et je trouve que c'est important de
57 leur montrer cette chance là qu'ils ont. Donc, on le note à plusieurs reprises, on l'évoque
58 aussi le fait qu'on est en Suisse, qu'on est en démocratie, qu'on a le droit de vote, qu'on
59 a le droit de donner son avis. Et même si on n'a pas le droit de vote, on a quand même
60 d'autres possibilités. Et ça, c'est quelque chose qui pour moi me tient vraiment,
61 vraiment à cœur.

62 D : Si on reste axé sur les contenus, je vais te dire ce que moi j'ai observé comme contenus
63 et tu me dis s'il en manque. J'ai noté : première étape énoncer qui est le président
64 durant le conseil aujourd'hui, faire la minute de silence, faire une relecture de ce qui a
65 été décidé la dernière fois et de qui a présidé, ensuite, recueillir la date, le nombre
66 d'élèves, les critiques, les félicitations, ensuite les projets proposés. Puis une minute
67 de silence pour terminer le conseil et des applaudissements, comment s'est passé le
68 Conseil pour la présidente ?

69 E : C'est ça le déroulement. Il est toujours comme ça en fait.

70 D : Oui, tu parles de choses qui devraient avoir lieu dans le conseil. Est-ce que, du coup,
71 selon toi, il y a des contenus ou des manières de faire qui ne devraient pas être dans
72 le conseil ?

73 E : Le conseil, il n'est pas là pour stigmatiser une personne ou un comportement. Et c'est
74 là que je reviens sur ce que j'ai dit au tout début, c'est qu'il doit être très bien mené.
75 C'est un exercice d'équilibriste en fait. Si on laisse les enfants présider ce genre de
76 conseil, c'est toujours important d'avoir quand même un regard d'adulte. Alors j'imagine
77 qu'au fur et à mesure des âges des enfants, ce regard d'adulte, il peut s'éloigner. Et
78 puis on peut imaginer qu'il le gère complètement seul. Mais je trouve que quand ils

79 sont jeunes comme ça, c'est vraiment nécessaire d'être là, d'être en soutien. Je suis
80 très présente aussi et voilà. Alors, évidemment qu'ils vont présider ça, mais je donne
81 forcément un fort soutien aussi dans ma manière d'être, dans mon langage. Mais le
82 but aussi, c'est de les rendre actifs à ça. Il y a une fierté aussi de pouvoir présider, Il y
83 a une fierté aussi parfois d'être secrétaire. On laisse libre aussi. En début d'année, c'est
84 toujours moi qui préside et au fur et à mesure de l'année, et proposer aux enfants de
85 présider. Là, on est en début d'année, donc ce sont les 4H qui ont eu la possibilité de
86 mettre leur nom à tirer au sort. Ce n'est pas obligé. Je trouve aussi important, parce
87 qu'il y a des enfants qui n'ont pas envie d'être mis en avant. Il y a des enfants qui ne
88 participeront jamais aux conseils, qui ne demanderont jamais la parole, qui n'écritont
89 jamais rien. Mais pour moi, c'est OK. Ça fait aussi partie de ce côté démocratique
90 en fait. On a aussi le droit de ne rien dire, mais c'est important de le redire et de les
91 mettre aussi face à certaines responsabilités. C'est ce qui est fait aussi parfois durant
92 certaines critiques, où on peut mettre aussi parfois certains enfants devant leurs
93 responsabilités. Et le fait d'assumer face à face aux camarades ou aux autres, aux
94 autres enfants de la classe quoi.

95 D : Donc, en termes d'autonomie, il y a l'aspect présider et l'aspect être secrétaire. Est-ce
96 que tu considères qu'il y a encore d'autres formes d'autonomie qui sont laissées, ou
97 bien c'est important justement en cycle 1 qu'il y ait moins d'autonomie ?

98 E : Non, je trouve que cette autonomie-là, elle est déjà suffisante. En sachant que le
99 procès-verbal est déjà à moitié... il y a déjà presque tout qui est noté. Ils doivent juste
100 compléter un peu les blancs pour des questions de facilité d'expression écrite à cet
101 âge-là. Oui c'est clair, Mais non, je pense que ça doit être... On doit quand même bien
102 cadrer son conseil si on veut qu'il soit utile et qu'il soit positif pour les enfants. Le but
103 c'est que ça soit quelque chose de positif, c'est pas un tribunal d'inquisition. Et là il faut
104 faire très attention parce qu'on peut faire beaucoup, beaucoup de dégâts.

106 E : Je pense que si l'adulte n'est pas, comment dire, n'est pas bien dans ses baskets, c'est
 107 là, je pense qu'un conseil, ça ne s'impose pas. Un collègue par exemple. En tant que
 108 médiatrice, c'est quelque chose que je propose parfois dans certaines classes, quand
 109 dès fois ça peut être compliqué, c'est un des outils, mais il faut vraiment que la
 110 personne y voit un aspect positif et soit preneuse en fait. Parce que sinon, si on l'impose
 111 et si on le fait de façon, comment dire, avec un manque de précision dans sa manière
 112 de réagir face aux discours des enfants, ça peut faire énormément de dégâts en fait.
 113 Parce qu'effectivement, il y a sûrement, il y a toujours dans un... dans un groupe
 114 classe, un élément perturbateur, un enfant qui pose problème. Mais il ne faut pas que
 115 ce conseil soit le moment où tout le monde déverse sa haine, sa rage, ses colères face
 116 à cet enfant-là. Voire même que l'adulte se permette ce débordement là en fait. Donc
 117 il est toujours le garant. Pour moi, l'adulte est le garant de cette sécurité, là où la plupart
 118 des choses peuvent être dites. Dans notre conseil à nous, il n'y a pas forcément de
 119 sujet tabou. C'est aussi l'occasion justement d'aborder certains sujets qui pourraient
 120 l'être à d'autres moments. Par contre, il y a la façon de le dire, la façon de le faire. Et
 121 là, l'adulte, il doit vraiment être prêt à accompagner l'enfant dans cette direction-là.
 122

123 D : Ce qui est évoqué dans ce que moi j'ai pu lire avant de venir faire mes observations,
 124 c'est notamment la partie gestion des conflits. Donc chez vous, qui est les critiques, ça
 125 peut parfois déborder ? Et justement, par rapport à ça, ma question c'était un peu « est-
 126 ce que cette gestion des conflits, elle occupe une place importante pour toi dans un
 127 conseil ou pas forcément ? »

128 E : Alors pas forcément. Tu l'as vu aujourd'hui, il y a plus de félicitations finalement que
 129 de critiques.

130 D : Mais c'est vrai.

131 E : Souvent quand on... quand on quand on commence à faire des conseils, quand on n'a
 132 pas forcément l'expérience, c'est vrai que c'est souvent le moment où on va régler plein
 133 d'histoires de la classe. Ça permet en fait de repousser l'échéance, de ne pas régler le
 134 problème à l'instant T, mais de le repousser au moment du conseil, ce qui est une
 135 bonne idée aussi. Ça permet vraiment de mettre une distance face à la problématique
 136 et de pouvoir la reprendre de manière peut-être plus calme plus tard. Mais moi je trouve
 137 aussi très important de souligner tous les aspects positifs que peut avoir un conseil.
 138 Parce que sur les trois choses que l'on fait vivre durant le conseil : les critiques, les
 139 félicitations, les propositions, finalement, les félicitations et les propositions sont des
 140 aspects très positifs de la vie, de la citoyenneté. Et du coup, nous, on le met vraiment
 141 en avant en disant ben voilà, il y a aussi des moments où on peut féliciter les
 142 camarades, mais ça rentre aussi dans une dans une dynamique de vie, de classe. Et
 143 tout ça, ça doit être vécu. Durant toute l'année, durant toutes les journées en fait. Et
 144 pas seulement durant le Conseil. Donc je pense que c'est vraiment lié à une dynamique
 145 de classe qui met aussi en avant les points positifs. Alors nous, on le souligne, on le dit
 146 oralement, on a d'autres moyens, on a des moyens liés à la communication non-
 147 violente.

148 D : J'allais te demander justement si tu avais des outils pour gérer un peu cette partie
 149 critique, si ça déborde.

150 E : Alors la partie critique, on l'utilise pour nous. Le conseil, c'est un des outils. À côté de
 151 ça, on a le message clair qui est un message lié à la communication non-violente. Et
 152 pour ce faire, c'est utilisé durant toute la journée par les enfants. Ils ont le droit d'utiliser
 153 ceci. Ça a été, J'ai réfléchi, c'est je sais plus la référence, mais c'est lié.

154 D : Je l'ai lu.

155 E : Voilà.

157 E : Ouais, et même avant il y avait quelqu'un d'autre. Mais je te donnerai les références
158 après. Et on a simplement remis un peu en place. On a réfléchi à ça, mais c'est le
159 même principe. C'est vraiment la communication non-violente avec. Lorsqu'il y a un
160 conflit dans la classe, les deux enfants ont le droit de demander l'autorisation de sortir
161 pour aller régler ce conflit en s'aidant du message clair. On parle vraiment de petits
162 conflits, on parle de « tu m'as pris ma gomme, tu as dessiné sur ma feuille... ». On est
163 vraiment sur des choses assez, pour nous adultes, risibles, qui ne l'est pas forcément
164 pour les enfants, mais plutôt des petits problèmes on va dire. Et donc là, il y a eu toute
165 une étape qui est mise en place où ils doivent apprendre à gérer leurs émotions, se
166 calmer. Ensuite ils évoquent les faits, ils parlent de leurs émotions, ils demandent à
167 l'autre si c'est clair pour lui et il y a éventuellement une demande de réparation avant
168 de constater que l'autre a bien compris ce qu'on a, ce qu'on lui a dit. Et donc ça, c'est
169 déjà utilisé en amont. Et si ça ne suffit pas, les enfants ont la possibilité, ou en parallèle,
170 ou si ça ne suffit pas, d'écrire encore une critique. Du coup, ça permet aussi d'élaguer
171 déjà aussi un peu les choses. En général, on écrit une critique quand vraiment on a
172 estimé que c'était grave. Et nous, c'est ce qu'on communique en fait aux enfants, c'est
173 qu'on a déjà essayé d'autres choses. On a déjà dit stop, on a déjà mis en place le
174 message clair, mais le camarade, il continue à embêter, à déranger. Du coup, et ben
175 on va écrire la critique et ça permet un petit peu déjà de faciliter la gestion de ces
176 critiques. Mais après, oui, c'est un exercice de funambule. Moi ce que j'aime faire aussi,
177 c'est demander à la personne pourquoi elle a critiqué et là on l'a entendu. C'était très
178 intéressant parce que ce qu'a répondu Bruno, c'est exactement ce que je rêve de vivre
179 dans mon conseil.

180 D : C'était incroyable.

181 E : J'ai trouvé ça extraordinaire que ça sorte à ce moment-là. Mais ce côté-là, il y a
182 quelqu'un qui me fait une critique et il y a souvent des enfants qui disent mais je me
183 rappelle plus, c'était pas moi, j'ai rien fait. Alors ça on l'entend et souvent on leur dit

184 « ok, toi tu t'en rappelles plus ou tu as l'impression de ne rien faire. Mais n'empêche
185 que face à toi, tu as quelqu'un qui est triste, qui est déçu ». Enfin voilà, selon les
186 émotions qu'il a ressenti en colère. Donc « qu'est-ce qu'on fait avec ça ? » Et là, la
187 réponse de Bruno, elle est tout à fait adéquate je trouve. « Écoute, moi j'ai rien fait,
188 mais ça ne me dérange pas de te faire un dessin, si ça peut te rendre heureux c'est ok
189 pour moi ». Ben voilà alors le but c'est que justement que tout le monde mette un petit
190 peu de l'eau dans son vin. Je ne vais jamais non plus demander à quelqu'un de de
191 faire une réparation au-delà de ce qui aurait pu être vécu. Là ça a été proposé par
192 Bruno tel quel. Mais si à d'autres situations il y a toujours un enfant qui se met en
193 dessous des autres, etc., qui est toujours prêt à tout faire pour les autres, là je vais
194 aussi souvent mettre en avant en disant « mais toi aussi, il me semble qu'il t'a un peu
195 embêté ou quelque chose ». Et j'essaye dès fois aussi de changer la vision de la
196 problématique ou la personne qui a critiqué tout d'un coup, on va aussi questionner
197 peut-être son comportement, son attitude pour un peu prendre de la distance face à
198 ça. Et puis les réparations, ce sont les enfants qui vont les décider. On a une liste aussi
199 de réparations où ils peuvent un peu choisir. Là ça a été choisir un dessin, mais ça peut
200 être prendre soin de l'autre, lui apporter un verre d'eau, etc. Donc ça c'est aussi tout
201 discuté en début d'année quand on entame le conseil.

202 D : Donc vous discutez avec les élèves des réparations par exemple ?

203 E : Oui. Alors en début d'année, on évoque ensemble qu'est-ce qu'on pourrait faire comme
204 réparation quand un camarade nous embête. Ça pourrait se faire en dehors du conseil.
205 L'objectif finalement, c'est que le conseil disparaisse avec le temps. On pourrait aussi
206 imaginer ça. Le but, c'est qu'ils arrivent à parler, communiquer en disant « Mais écoute,
207 tu m'as fait ça, moi j'aimerais que tu me fasses une réparation ». Mais oui, c'est discuté
208 en début d'année où on évoque un peu tout ce qui est possible comme réparation. En
209 général, c'est la victime qui choisit sa réparation, mais l'autre peut dire « non, non, tu
210 me demandes de te faire un dessin. Moi, j'estime qu'une poignée de main, c'est

211 suffisant ». Et on pousse à la communication pour voir. « Ok bon bah d'accord, dans
 212 ce cas-là on se fait un check et ça passe comme ça ». On essaie de voir pour que ça
 213 soit ok pour les deux.

214 D : J'ai remarqué qu'il existait aussi différentes règles. Donc par exemple, s'il y a quelqu'un
 215 qui dérange au bout de la deuxième fois, il va sortir du conseil, ou vous avez des
 216 phrases rituelles : « Pourquoi est-ce que tu critiques ? », « Je critique parce que », ça
 217 c'est des choses que toi tu amènes aux élèves, ou vous en discutez aussi au début du
 218 conseil et ils proposent ?

219 E : Non. Alors ça c'est plutôt moi qui l'amène aux élèves. Des formules aussi toutes
 220 simples. On est aussi sur de l'expression orale et pour certains enfants, c'est compliqué
 221 de parler le français ou d'avoir une phrase grammaticalement correcte. Donc du coup,
 222 le fait de proposer déjà une phrase ritualisée, c'est aussi beaucoup plus simple pour
 223 eux de communiquer. Elle n'est pas obligatoire cette phrase là, mais elle soutient en
 224 fait l'enfant dans son expression pour parler de ce qu'il vit en fait.

225 D : Donc en fait, il y a certains prérequis, si on pourrait dire, pour commencer le conseil,
 226 comme par exemple ces messages clairs, ou bien être au courant des règles ?

227 E : Des règles, de comment ça se passe. Et ces règles, elles sont évoquées justement.
 228 On prend la parole uniquement si on a la baguette, C'est la présidente, le président qui
 229 donne cette baguette. On peut être nommé dérangeur une fois, deux fois, trois fois
 230 selon, selon le fait qu'on dérange à ce moment-là. Déranger une fois, c'est un
 231 avertissement, dérangeur deux fois on sort de la classe. Si lorsqu'on est juste à côté,
 232 vraiment on est juste là. Et donc l'enfant peut entendre, il peut dessiner, s'occuper ici.
 233 Mais si lorsqu'il est en dehors du conseil, il continue à déranger, dans ce cas-là, il sera
 234 nommé Dérangeur trois fois et dans ce cas-là, il peut y avoir un avertissement dans le
 235 carnet de devoirs. Enfin voilà, ça c'est l'enseignante qui gère, c'est assez rare, en
 236 général on est sur deux et puis ça s'arrête là.

237 D : Dans certains conseils aussi, dès fois ils discutent de l'organisation de la semaine dans
 238 la classe, du travail qui va être effectué. Est-ce que ça vous arrive d'en discuter ou ça,
 239 c'est un aspect que tu considères pas forcément nécessaire dans le conseil?

240 E : Alors nous, le conseil, on l'a laissé très ouvert. Donc à l'heure actuelle, ils sont plutôt
 241 sur des propositions de sortie, de vivre des choses ensemble. Il a été proposé il y a
 242 deux semaines de dormir ensemble à l'école. Ça va être réalisé parce que la direction
 243 l'a accepté. Donc ça c'est des choses, on est plutôt là-dessus. Ils n'ont pas forcément
 244 proposé. Parfois, ils demandent de changer de place au vestiaire puisque là c'est
 245 cadré, on leur demande les raisons. Enfin on essaie. Enfin, moi j'essaie toujours de
 246 demander les raisons de pourquoi, comment et au final, c'est quand même moi qui vais
 247 trancher pour des questions de sécurité, d'organisation, etc. Mais on pousse toujours
 248 à la proposition parce que voilà, c'est assez chouette d'avoir cette occasion là, Ça fait
 249 aussi parfois sourire les camarades, ça leur permet aussi de vivre d'autres moments à
 250 l'école. En fait, c'est très rare finalement qu'on propose aux enfants de « qu'est-ce que
 251 vous voulez vivre à l'école ? C'est votre école, c'est vous qui décidez » et donc c'est
 252 l'occasion pour eux de découvrir ça, d'avoir une emprise là-dessus et de les
 253 responsabiliser face à ça. C'est leur apprentissage, donc à eux de voir comment ils
 254 veulent faire. Après, à l'époque où il avait des places fixes dans la classe, souvent, il y
 255 avait des propositions aussi de changer de place, d'être assis à côté de quelqu'un
 256 d'autre, etc. Là, on est dans une classe semi-flexible, donc du coup il n'y a pas assez
 257 de monde-là. Il n'y a pas non plus des demandes sur les branches à enseigner ou
 258 comme ça. Parfois, il pourrait y avoir des thématiques qui viennent. J'aimerais bien
 259 qu'on parle des dinosaures comme ça. Et là, dans ce cas-là, ben moi en tant
 260 qu'enseignante, je vais regarder si ça rentre dans le dans le programme, si on peut le
 261 faire, si c'est... Voilà. Mais en général, oui, je vais essayer d'entrer en matière là-dessus
 262 le plus possible dans le cadre qui nous est donné par l'école en fait.

263 D : Et puis justement, par rapport au rôle que toi tu occupes dans le conseil, est-ce que tu
264 te considères comme faisant partie intégrante du Conseil ou est-ce que tu te considères
265 plutôt comme une personne extérieure ?

266 E : Alors je suis les deux. Et du coup-là, quand toute la classe a été félicitée, les enfants
267 eux même ils ont dit ah et puis madame, qu'est-ce que tu ressens, qu'est-ce que vous
268 ressentez ? Et du coup, ben donc ils savent en fait que je fais partie. Donc ils savent
269 aussi qu'ils auraient le droit de nous critiquer, ils auraient le droit de nous féliciter. Mais
270 d'un autre côté, j'ai aussi ce regard extérieur où c'est quand même moi qui vais quand
271 même faire un peu la loi. Forcément, même si le président, la présidente a le droit de
272 nommer les camarades dérangeurs, etc. Elle l'a aussi fait quelquefois PRENOM
273 ELEVE, mais voilà, donc j'ai ce rôle, mais je fais partie aussi, en tant que citoyenne
274 aussi de ce conseil, et donc je fais partie de ce cercle et pour moi, voilà. Mais voilà,
275 c'est une place entre les deux quoi.

276 D : J'avais déjà observé un conseil durant un remplacement en 3-4H aussi, où
277 l'enseignante était complètement extérieure au conseil et les élèves étaient en totale
278 autonomie. Est-ce que tu penses que ça pourrait avoir une influence positive ou plutôt
279 négative, de se retirer complètement finalement du conseil en tant qu'adulte ?

280 E : Alors, comme je l'ai dit au tout début, je pense que ça peut être très bénéfique.
281 Maintenant, il faut voir la maturité des enfants, il faut voir l'équipe classe qu'on a à ce
282 moment-là. Pour moi ça serait tout à fait faisable, mais ça dépend vraiment de la
283 maturité des enfants. Et là, on a quand même de plus en plus des enfants avec des
284 troubles, des problèmes de comportement. Et là, le regard de l'adulte, il est quand
285 même nécessaire, même pour ces enfants-là, pour être encouragés à rester calmes, à
286 ne pas déborder. Mais oui, alors je pourrais tout à fait imaginer un conseil sans l'adulte.
287 C'est ce que je faisais vivre aussi en 5-6H. Et en effet, à mi-parcours, je me retirais
288 complètement. Alors j'avais toujours une oreille qui était là, mais disons que j'essayais

290 leur appartient aussi. Mais forcément, comme on est quand même le garant de
291 l'autorité, ils vont quand même venir nous dire s'il y a des propositions, si c'est ok pour
292 nous ou pas. Donc c'est pour ça qu'on a quand même toujours cette place particulière,
293 mais laisser la place aux enfants, oui, avec plaisir.

294 D : Donc par rapport maintenant à plutôt la dynamique de classe et comment le conseil
295 peut influencer cette dynamique. Quels changements toi tu perçois dans ton climat de
296 classe ou ta dynamique de classe quand tu mets le conseil en place ? Et puis aussi au
297 fil de l'année.

298 E : Je trouve que ça fait vraiment le groupe, ça permet en fait de les lier les uns aux autres.
299 Et comme on essaie de répondre à leurs attentes, ils voient aussi que nous on
300 s'implique, ils voient. En fait, c'est un cercle vertueux en fait. Pour moi, c'est que comme
301 ils voient que nous on s'implique, eux ils vont s'impliquer et du coup ils vont
302 s'encourager les uns les autres et en s'encourageant les uns les autres. Et ben le
303 scolaire va être un peu plus aisé aussi. La vie, l'ambiance dans la classe est plus
304 agréable. Donc voilà, pour moi c'est vraiment un tout. Et comme je le vois comme ça,
305 ben c'est pour ça que je n'attends pas trop pour le mettre en place durant l'année, parce
306 que je vois vraiment le côté positif de ce que ça amène, et je suis toujours étonnée du
307 nombre de classes qui ne le font pas vivre, parce que je trouve que ça amène tellement
308 de choses, et même en militant, même en le proposant, il y a beaucoup d'enseignants
309 qui n'osent pas trop. Alors je ne sais pas vraiment pourquoi. Et ça serait intéressant
310 une fois de de faire une recherche là-dessus, mais c'est clair qu'il faut être vraiment
311 bien dans ses baskets, Il faut vraiment pouvoir réagir au tac au tac. En tant
312 qu'enseignante, après quinze ans d'expérience et médiatrice scolaire, ces outils-là, j'ai
313 dû les construire. C'est pas inné, ça prend du temps, mais il faut être malin, il faut dès
314 fois passer à penser d'une façon auquel les autres n'auraient pas forcément pensé. Il
315 faut aussi parfois surprendre les élèves par notre façon de réagir. Et cette surprise-là
316 va faire qu'ils vont peut-être plus vite entrer dans une réparation, dans quelque chose

317 d'un peu plus adéquat, alors qu'on aurait pu vite, vite tomber dans un piège et dans
318 quelque chose de beaucoup plus stigmatisant en fait pour les enfants. Donc je pense
319 que c'est la pratique qui permet, qui permet ça aussi. Voilà.

320 D : Oui, souvent quand on parle du climat social de classe, on observe un peu trois
321 aspects. Le premier aspect, ce sont les interactions entre les élèves et l'enseignant.
322 Là-dessus, est ce que tu as l'impression que ça il y a un changement qui opère ou pas
323 forcément quand tu mets en place le conseil de classe ?

324 E : Moi je trouve oui, je me sens plus proche d'eux et eux se sentent aussi plus proche de
325 moi. Ça me permet aussi de discuter de certains autres points de la vie générale et le
326 fait de pouvoir avoir ce temps-là, et ben ça crée aussi une collaboration et une
327 confiance mutuelle en fait.

328 D : Oui puis après il y a entre les élèves, ça tu en as déjà parlé. Et puis aussi il y a l'aspect
329 comportement des élèves. Est-ce que ça t'est déjà arrivé d'avoir, par exemple, un élève
330 qui a des difficultés de comportement et qui peut être grâce au conseil est ce qui est
331 discuté, arrive à trouver des solutions par exemple.

332 E : Alors oui, c'est des situations, je trouve les plus complexes parce que les problèmes
333 de comportement sont souvent liés à d'autres troubles et en tant qu'adulte, on sait
334 quelles peuvent être d'autres troubles que ça peut être pas forcément là la faute totale
335 de l'enfant, mais le problème c'est que en tant qu'enfant, ils n'ont pas forcément ce
336 regard-là. Donc c'est compliqué d'avoir un camarade qui embête tout le temps, qui fait
337 toujours, qui dérange tout le temps. Et donc c'est là que je trouve le rôle de l'adulte est
338 important de prendre justement cette distance-là, d'expliquer qu'on est tous différents.
339 Alors j'ai pu constater, oui, des changements, mais j'ai pu constater des changements
340 parce que les camarades ont commencé aussi à changer de regard. Enfin, tout le
341 monde a commencé à changer de regard sur certaines situations. Parce que oui, et
342 puis parce que en tant qu'adulte, moi j'ai pris cette distance là et j'ai pris le temps de

343 les faire prendre conscience de ce changement de regard. Si je ne prends pas ce
 344 temps-là, ils vont continuer à le critiquer et ça n'avancera à rien en fait. Mais arriver à
 345 mettre aussi en valeur certains enfants par rapport à leur comportement en disant
 346 aujourd'hui c'est toi qui présides, bah voilà, on a des enfants perturbateurs aussi dans
 347 la classe. Et le fait aussi de ritualiser, c'est comme ça pour tout le monde et c'est
 348 toujours comme ça. L'enfant, il a été dérangé deux fois, il est sorti de la classe, il n'y a
 349 pas eu d'esclandre. Alors que dans d'autres situations, dans la vie de la classe en
 350 général, il y aura des esclandres pour tout et n'importe quoi. Mais comme c'est très
 351 ritualisé, parfois ça passe mieux. Et pour certains enfants, c'est ce qu'ils font. Il faut ce
 352 cadre qui soit bien là. C'est une main de fer dans un gant de velours en fait.

353 D : Oui, ça aide aussi, je pense, à gérer les émotions qui pourraient être plus explosives
 354 quand il sort de la classe.

355 E : Et ça dédramatise parce que ça peut arriver à tout le monde. Et puis Tartempion qui a
 356 peut-être l'habitude d'embêter, etc. Ben voilà, il va sortir peut-être une fois. Et puis
 357 Euphrosine qui est peut-être l'élève toute sage cette fois-là, elle va blaguer un coup.
 358 Bah peut-être qu'elle va aussi vivre cette expérience-là, d'être exclu une fois de ce
 359 conseil. Et c'est aussi une expérience à vivre je trouve.

360 D : Oui, parmi tous les contenus que vous avez dans le conseil de classe, est ce qu'il y en
 361 a un, selon toi, qui pèse un peu plus dans la balance pour influencer la dynamique de
 362 classe qui serait plus important ?

363 E : J'ai pas comme ça un exemple.

364 D : Mais tu disais que par exemple, les propositions de projet ça les aide à se sentir peut-
 365 être plus en lien.

366 E : Oui ~~oui~~ oui. Alors oui ~~oui~~. Alors les propositions c'est quelque chose qui les anime
 367 beaucoup. C'est toujours quelque chose qui prend du temps à mettre en place. Il faut
 368 vraiment attendre qu'il y ait un ou deux enfants qui fassent des propositions, qu'ils

369 voient aussi comment nous on réagit, etc. Pour que tout d'un coup, il y en a plein qui
 370 se disent « Ah oui, on pourrait faire ceci, cela ». Et là c'est une des premières années
 371 où ils me proposent déjà plein de sorties qu'on pourrait faire en cours d'écoles, etc.
 372 Donc on a fait une liste, mais on ne pourra pas tout faire. Mais les prendre en
 373 considération et voir que vraiment ça fait une émulation aussi chez les autres qui vont
 374 commencer à réfléchir à tiens, on pourrait faire ceci, cela, qui commencent aussi à
 375 réfléchir à ce qu'ils vivent dans la famille, qu'est-ce qu'ils aimeraient importer ici dans
 376 le cadre de la classe. Qu'est-ce que j'aimerais revivre avec les camarades. Et ben voilà
 377 ! Vivre les sensations qu'on a ressenties au toboggan du parc aquatique. On a envie
 378 de les faire ressentir aux camarades. Ben je trouve ça très chouette aussi, parce que
 379 c'est l'extérieur qui vient à l'intérieur aussi de la classe. On n'est plus simplement dans
 380 notre petite bulle à nous. Il y a d'autres choses, il y a de la vie, il y a d'autres choses
 381 dans la vie. Et puis ça met cette vie en couleur en quelque sorte aussi pour la classe.

382 D : Donc tu dirais que c'est un contenu qui influence positivement ta dynamique ?

383 E : Clairement, oui. Ça influence de manière positive parce qu'ils se sentent entendus,
 384 parce qu'ils se sentent acteurs en fait, de ce qui peut être vécu dans la classe, avec les
 385 camarades, avec les enseignantes. Et je pense que ça, c'est vraiment un moteur très
 386 puissant finalement pour eux.

387 D : Là, ce n'était pas le cas je trouve le conseil que j'ai pu observer, mais j'imagine que ça
 388 arrive dès fois qu'il y ait plus de tensions, peut-être plus d'émotions. Comment est-ce
 389 que toi tu gères ces moments-là ?

390 E : Ben je les laisse vivre. En fait ces émotions là je trouve que c'est important. Je les
 391 verbalise parce que parfois les enfants n'arrivent pas forcément à savoir pourquoi ils
 392 sont dans cet état-là. Donc j'essaie de les verbaliser, je leur demande à eux si c'est
 393 bien ce qu'ils ressentent. Et puis je communique le fait que c'est important de vivre ces
 394 émotions-là, que s'il y a bien un moment où il faut les vivre et où on peut les vivre, c'est

395 *durant le conseil qu'on a tous connu sûrement cette sensation là, ce sentiment-là de*
396 *généraliser cette émotion d'une certaine façon, de se dire ah ben voilà, aujourd'hui*
397 *c'est lui qui est triste ou aujourd'hui c'est elle qui est euphorique, et ben on a tous*
398 *ressenti ça et on peut comprendre pourquoi tel ou tel vit cette émotion en fait. Donc*
399 *c'est pour moi, c'est pas du tout compliqué à gérer, mais de nouveau il faut prendre le*
400 *temps et parfois avoir un petit peu des pincettes. On ne fait jamais tout juste, mais je*
401 *pense que ce qui est important, c'est d'avoir de la bonne volonté et puis de faire de son*
402 *mieux. On ne peut jamais faire tout juste. Il m'est souvent arrivé de pas réagir comme*
403 *je l'aurais souhaité. A posteriori, on y réfléchit et on se dit mince, je n'aurais pas dû dire*
404 *ça. C'était inutile, C'était trop stigmatisant. J'aurais peut-être pu faire ceci, comme ça.*
405 *Enfin voilà, après ça fait partie de la vie et ça fait partie de la gestion des émotions.*
406 *Mais le retour que j'en ai parce que ben voilà, on a des élèves qui nous quittent après,*
407 *c'est que j'ai un lien si particulier avec les élèves parce qu'ils reviennent en fait. Et je*
408 *suis persuadé que ce conseil de coopération, cette façon de vivre, ces émotions, la vie*
409 *de la classe, la citoyenneté, c'est pas rien. En fait, là-dedans, au-delà des savoirs qu'on*
410 *doit enseigner des disciplines, il y a cette vie en communauté qui n'est pas rien non*
411 *plus. Et je trouve qu'à notre époque, c'est primordial. Pour moi, c'est quelque chose de*
412 *très important parce que j'estime que ma foi, le pluriel des noms et les additions en*
413 *colonnes, au pire, si en 4H ils partent, ils n'ont pas totalement acquis, je sais que c'est*
414 *quelque chose qu'ils vont pouvoir acquérir assez facilement de cette façon plus tard.*
415 *Le vivre ensemble, avoir cette délicatesse-là, d'être à l'écoute des autres, de prendre*
416 *conscience que les émotions des autres comptent aussi. D'apprendre à se parler*
417 *correctement et à pas s'envoyer des patates à la figure. Je trouve que ça, si c'est pas*
418 *travailler quand on est enfant, c'est beaucoup plus compliqué.*
419 *Beaucoup plus difficile. Donc pour moi, je mets l'accent, je valorise ça parce que c'est*
420 *important, mais comme bien d'autres leçons qui sont parfois mises à la trappe dans le*
421 *canton de Berne, en éthique et culture religieuse qui tombent souvent à la trappe. Et je*
422 *trouve aussi ça fort dommage, parce qu'il y a une culture religieuse qui fait que il y a*

423 des guerres qui existent, on en entend suffisamment parler. Et je trouve qu'il y a parfois
424 des choses comme ça qu'on ~~qu'on~~ met de côté alors que ça a son rôle, et ce n'est pas
425 pour rien qu'elles sont aussi à l'horaire. Oui.

426 E : On a un tableau aussi sur lequel on affiche en fait les critiques. Et ça, c'est aussi une
427 grande réflexion. Souvent, est-ce qu'on les affiche, est-ce qu'on les met dans une boîte,
428 etc. Et puis nous, le conseil, c'est un moment de citoyenneté, c'est un moment
429 d'ouverture. Et donc nous, on a décidé que les billets étaient affichés. Ça veut dire que
430 tout le monde peut aller voir et peut aller lire. L'objectif de ça, alors, évidemment, si on
431 met tous une critique à Tartempion, c'est quand même très stigmatisant et ça peut être
432 mal vécu. Mais d'un autre côté, on ne va pas se voiler la face, si Tartempion embête
433 tout le monde, c'est une réalité aussi qui existe. Donc jusqu'à présent, on n'a jamais dû
434 vraiment enlever parce qu'il y avait trop ~~trop trop~~ de critiques sur un enfant. Mais bien
435 sûr qu'il faudrait avoir ce regard-là. Mais au-delà de ça, ça permet aussi à chacun d'aller
436 voir s'il a été félicité, s'il a été critiqué, pourquoi il a été critiqué. Ils peuvent le lire aussi
437 et ça leur permet aussi de... Ce qu'on donne aussi comme possibilité, c'est de préparer
438 en amont du conseil. Donc si je vois que j'ai une critique à mon nom, je pourrais aller
439 vers le camarade, lui dire « Tu m'as mis une critique, pourquoi ? » Et on pourrait
440 discuter. Et on pourrait déjà discuter d'une réparation. Et le biais reste affiché à l'instant
441 du conseil. On lit le biais et les deux enfants peuvent dire on a réglé le problème, à ce
442 moment-là, la personne qui gère le conseil va demander de quelle façon vous l'avez
443 réglé. Les enfants vont dire « Ah ben on a fait une excuse, il m'a fait un message clair
444 et puis c'est ok ». Et on va vraiment vérifier que pour les deux parties, ça soit OK. Si
445 c'est ok pour les deux parties, le papier va à la poubelle, on n'en parle même pas, il
446 n'apparaît même pas dans le PV, mais on le laisse affiché parce que on veut quand
447 même savoir ce qui s'est passé. Alors on ne va pas raconter la problématique s'ils nous
448 disent que c'est déjà réglé, ok, mais de quelle façon ? Ce qui est intéressant de savoir,
449 c'est comment ils ont fait. « Vous êtes hyper fort », on va les valoriser.

450 D : Un exemple aux autres en fait.

451 E : Voilà, ça donne un exemple aux autres de voir qu'on peut régler les problèmes même
 452 sans le conseil finalement. Et puis pour les félicitations, ça leur permet aussi d'aller voir
 453 ah, ils sont félicités et de se dire « Ah tiens, je pourrais aussi féliciter l'autre en miroir ».
 454 Effet miroir un petit peu, mais ça met aussi ce côté positif de proposer et de féliciter
 455 des choses. Donc nous, on a décidé de les afficher pour ce côté ouvert et transparent.
 456 En fait, ce côté transparent, c'était aussi important pour nous.

457 D : C'est intéressant.

458 E : J'ai juste pensé encore un autre truc, mais je sais plus ce que c'était. Enfin je sais plus
 459 avec ce que tu disais tout à l'heure, comme quoi c'était vécu de différentes façons.

460 D : Peut-être la question des gestions des conflits où ils se prennent le bâton parce qu'il
 461 n'arrivent plus à discuter ?

462 E : Alors ça j'ai jamais eu. A ce moment-là, j'arrête le conseil. C'est inadmissible. C'est
 463 comme si tu fais un putsch ou comme ça dans une démocratie.

464 D : C'est un peu ça.

465 E : C'est inadmissible. Tu arrêtes tout et tu sors les armes et tu dis c'est moi qui commande
 466 ici. Enfin non, mais pour dire, à un moment donné tu gardes cette autorité là et je trouve
 467 que c'est important que l'adulte est là quoi.

468 D : C'est sûr. Voilà, j'ai une toute dernière question qui peut se révéler un peu provocatrice.
 469 De ce que j'ai lu, moi, il y a certains auteurs qui estiment que les enfants du cycle 1, ils
 470 sont trop petits pour utiliser le conseil et que c'est pas adapté pour eux. Qu'est-ce que
 471 tu penses de ça ? Toi en plus ce qui a vécu en cycle deux. Qu'est ce qui change
 472 fondamentalement de le vivre en cycle 2 ou de le vivre en cycle 1 ?

473 E : Alors il y a une plus petite autonomie, forcément en 3-4H. Donc, ils ont beaucoup plus
 474 besoin de l'adulte. Qu'ils ne seraient pas capable ? Évidemment non, puisque moi je

475 le fais vivre à des élèves de 3-4H, mais qu'il y ait une grande influence de la part de
476 l'adulte. Oui, clairement, nettement. Mais l'adulte, il a un rôle plus important à jouer
477 dans un conseil de 3-4H qu'en 5-6H. Si on caricature un petit peu la chose. Mais pour
478 autant, il faut bien commencer une fois, il faut bien apprendre une fois, et si on ne le
479 fait pas au cycle 1, on va l'entamer au cycle 2. Mais je trouve qu'on perd du temps en
480 fait, parce que ça peut être très bien vécu et ça peut être vécu en petit parce qu'on ne
481 fait pas des grandes choses, ils ne font pas des grandes choses. Mais ce côté petit est
482 primordial et je pense que l'adulte, il a aussi tout son rôle à jouer sur ce qu'il va
483 transmettre comme valeurs, sur ce que ça signifie et les dire en fait. Donc pour moi,
484 j'entends cette remarque, je la comprends et je pense que beaucoup de collègues
485 imaginent ça. Et je pense que c'est aussi pour ça que certains du cycle ne s'y frottent
486 pas. Mais je trouve dommage parce que je pense que ça, ça amène vraiment quelque
487 chose de positif aux élèves. En fait.

488 D : Tu constates qu'ils sont capables en fait.

489 E : Oui. Alors, ils sont capables et ils amènent ça aussi à la maison. Et ils ramènent aussi
490 des choses comme ça aussi chez eux. Donc, nous, on a des élèves qui font le message
491 clair, des petits qui vont faire le message clair à leurs parents, etc. Qui sont capables
492 de dire « Maman, quand tu m'obliges à manger des épinards, ça me met très très en
493 colère. J'aimerais que tu me fasses des spaghettis est-ce que tu as bien compris ? ».
494 Alors on a des histoires comme ça et des fratries aussi qui vivent ça. En fait, il ne faut
495 pas oublier ça, c'est que, ben il y a des enfants uniques, mais il y a aussi beaucoup de
496 fratries et que finalement, les outils qu'on leur apporte à l'école peuvent être utilisés
497 aussi, parfois même dans leur fratrie. Donc pour moi, ce conseil de coopération, il a
498 des effets vraiment positifs et bénéfiques. Et aider dès le plus jeune âge, je pense qu'on
499 peut adapter. On invite aussi régulièrement les 2H à venir observer et à venir assister,
500 surtout en fin d'année. Ils pourraient très bien venir maintenant, mais je pense que c'est
501 trop long. C'est fatigant pour eux, ça n'a pas forcément beaucoup de sens.

502 D : *Donc 1-2H, c'est un peu trop tôt.*

503 E : *1-2H... Voilà. Début du cycle... Mais tout dépend comment on le fait vivre. Je pense*
 504 *qu'on peut être très créatif et je pense qu'on peut le faire vivre d'une façon aussi très*
 505 *chouette, mais c'est beaucoup plus compliqué à mettre en œuvre ou en tout cas, il faut*
 506 *vraiment bien réfléchir en amont sur la façon dont on veut le faire vivre. Mais je dirais*
 507 *qu'en 3-4H, c'est tout à fait possible de le faire.*

508 D : *Merci beaucoup. Est ce qu'il y a encore quelque chose que tu aimerais ajouter*
 509 *librement sur le Conseil de coopération ou sur son influence sur le climat, ou une*
 510 *anecdote ? Ou pas forcément ?*

511 E : *Euh non, simplement ce que j'ai dit tout à l'heure, je trouve que ça devrait être*
 512 *beaucoup plus mis en place dans les dans les classes, parce que c'est un outil vraiment*
 513 *positif et constructif, qu'il a des points positifs et qu'il a aussi forcément des points*
 514 *négatifs. Mais comme n'importe quel outil finalement. Mais moi, ce que j'en ressors,*
 515 *c'est vraiment un développement de la citoyenneté chez les enfants, une prise de*
 516 *responsabilité aussi chez eux. Et finalement ça a tout âge, on peut le développer quoi.*
 517 *Ouais, voilà.*

518 D : *Merci beaucoup.*

519 E : *Merci à toi.*

Entretien EC

- 1 D : Alors du coup, la première question c'est est-ce que tu peux te présenter en quelques
2 mots, ton parcours ? Voilà.
- 3 E : Alors du coup, je m'appelle ANONYME. Du coup ça fait cinq ans que je suis
4 enseignante. J'ai... j'ai là une classe de quatrième année, mais du coup, ça, c'est la
5 deuxième fois que j'ai cette volée-là. Et je suis enseignante depuis cinq ans. Avant, j'ai
6 fait des remplacements et du coup j'ai eu de l'expérience avec tous les niveaux, tous
7 types de classes, des classes flexibles, des classes primaires, des classes non prima.
8 Enfin voilà, du coup j'ai tout fait en peu de temps. Et du coup j'ai fait la HEP. Et avant ça,
9 j'ai fait employée de commerce. Voilà. Fun fact.
- 10 D : Merci. Et du coup, depuis combien de temps est ce que tu mets en place le conseil de
11 classe ? Est-ce que c'est la première année ou est-ce que tu l'as déjà mis avant?
- 12 E : Alors moi pour moi le conseil de classe c'est vraiment un indispensable. Je l'ai mis dans
13 toutes mes classes. Donc vraiment que ça soit, j'ai parlé avant, des classes du cycle
14 deux, que ce soit cycle un, cycle deux. Je l'ai mis dans toutes mes classes. Première,
15 deuxième, du coup, je n'ai jamais enseigné en première deuxième donc je ne sais pas si
16 je le ferai, mais je l'ai toujours fait donc je pense que je le ferai aussi.
- 17 D : Incroyable ! Et du coup, question un peu difficile, comment est-ce que tu définirais un
18 conseil de classe idéal pour toi?
- 19 E : Un conseil de classe idéal pour moi, c'est un conseil de classe durant lequel les enfants
20 ont la liberté... ils se sentent libres de pouvoir s'exprimer. C'est un moment où les
21 enfants sont attentifs. Et puis c'est un moment où il y a un échange, où vraiment les
22 autres peuvent aussi donner des conseils, apporter aussi... enfin... le fait que ce ne soit
23 pas que l'enseignant qui apporte des solutions aux autres élèves. Pour moi c'est ça
24 l'idéal d'un conseil de classe. C'est vraiment un espace sécurisé, sécurisant pour les
25 enfants où ils peuvent s'exprimer, donner des conseils, écouter les conseils des autres,

26 écouter le conseil de la maîtresse quand... quand j'ai quelque chose à leur dire. Mais
 27 c'est vraiment un espace sécurisé pour les enfants.

28 D : Ok, merci. En parlant des contenus, du coup, selon toi, c'est quoi les contenus
 29 essentiels aux conseils de classe ?

30 E : Donc les contenus, tu entends au niveau de l'organisation.

31 D : De ton conseil de classe, ce qu'il contient.

32 E : Alors il y a quand même toujours un tout petit moment de remise à niveau des règles.
 33 Alors c'est vrai qu'avec cette classe-là, je le fais quand même de manière très très
 34 rapide. Et puis voilà, ils savent, ils savent qu'ils ne doivent pas parler, qu'ils doivent
 35 écouter. Donc c'est vrai qu'avec cette volée, je le fais moins, mais avec des volets qui
 36 sont peut-être un petit peu plus, un peu plus dynamiques ou des classes avec des
 37 problématiques. C'est vraiment toujours un moment que je prends pour leur... leur
 38 réexpliquer les règles. Il y avait certaines classes où on avait carrément les règles que je
 39 prenais à chaque fois et je leur disais : « Règle numéro un. Règle numéro deux. Règle
 40 numéro trois. » parce que sinon, ça ne fonctionnait pas. Donc ça a vraiment l'air de
 41 poser le cadre en fait, pour avoir justement ce cadre sécurisant. Comme je l'ai dit, là,
 42 c'est une classe qui va bien et ils sont respectueux entre eux. Donc j'ai peu besoin de
 43 préparer cet espace, mais c'est vraiment prendre un moment pour préparer cet espace
 44 sécurisant du coup. Donc ça je dirais que c'est la première chose. Et puis après on lance
 45 le conseil.

46 E : Donc moi je pars toujours du négatif, si on peut dire, au positif. Donc on parle justement
 47 des problèmes après les billets jaunes, c'était les idées qu'ils avaient pour la classe et
 48 puis on finit par le positif. Et puis là aussi avec d'autres classes, après, souvent je clôture
 49 le conseil de classe et puis... et puis voilà. Ça m'est déjà arrivé de... en début de conseil
 50 de classe, de reprendre des choses des semaines suivantes, enfin des semaines
 51 passées. Mais ça, de nouveau, c'est... je le fais vraiment quand c'est une classe qui a

52 vraiment des gros soucis, des gros problèmes, là c'est pas le cas. Je reprends pas les
53 choses, c'est des... on va dire... c'est pas pour minimiser, mais c'est des petites choses
54 qu'ils arrivent relativement bien à gérer eux même. Donc voilà. Mais ça peut m'arriver
55 qu'en début de conseil de classe, je reprenne quand même des choses avec eux s'il
56 faut. Voilà. Et après on clôture et on finit toujours par justement les petits dessins, là,
57 que tu as pu voir où ils s'offrent des dessins s'ils veulent. Voilà, donc je dirais que c'est
58 les différentes parties.

59 D : Ouais et puis du coup, si tu avais trois ou quatre règles hyper importantes pour ce cadre
60 sécurisant à me donner en tant que novice du conseil de classe, tu dirais quoi?

61 E : Bah du coup, vraiment, la première chose c'est vraiment le fait d'écouter les autres,
62 d'écouter leurs problèmes, d'être... en fait, c'est vraiment le message que je leur
63 explique vraiment en début d'année. Mais du coup, c'est un conseil qu'on fait depuis la
64 troisième année, donc c'est toutes des choses qu'ils connaissent. Mais du coup je leur ai
65 déjà expliqué, c'est vraiment un moment où on est dans l'écoute, on est là pour écouter
66 les autres, on est là pour prendre soin des autres. Et du coup la première chose c'est
67 vraiment l'écoute, L'écoute déjà pour pouvoir participer, mais aussi dans le respect de
68 l'autre qui a un problème, ou qui a envie de féliciter quelqu'un, ou qui a une idée et on lui
69 offre cet espace-là. Donc vraiment la première chose c'est vraiment l'écoute. Ensuite, la
70 deuxième chose, je dirais que c'est vraiment le respect, le respect des sentiments de
71 l'autre, le respect de... voilà, de ce que l'autre ressent, de comment les choses ont été
72 prises. Donc c'est vraiment de se parler dans le respect. Il y a des moments où on n'est
73 pas content, des moments où on n'est pas d'accord. Il y a dès fois des conflits qui
74 peuvent être quand même assez graves. Alors on a de la chance, en trois-quatre, il y a
75 quand même peu de gros soucis, mais chez les plus grands, il peut y avoir quand même
76 des choses vraiment difficiles à gérer. Donc d'être vraiment toujours dans le respect de
77 l'autre et dans le respect de soi aussi. Respect de ses propres sentiments. Et du coup,

78 c'est vraiment, moi je dirais, vraiment l'écoute, le respect. Et puis ben là, tu l'as vu, il y a
 79 quand même ces notions de... de règles de la classe qui restent, c'est à dire on lève la
 80 main, on reste tranquille et puis voilà. Mais c'est vraiment, toutes ces règles, c'est
 81 vraiment pour favoriser cet espace d'écoute en fait. Donc voilà.

82 D : Top! Merci. Il y avait des billets rouges si je me trompe pas, qui était pour plutôt tout ce
 83 qui était conflits, problèmes. Les billets jaunes donc pour les propositions en lien avec la
 84 classe. Et puis les billets verts ?

85 E : Billets verts, ce sont des félicitations.

86 D : Oui ok.

87 E : Donc c'est vraiment comme ça. Ben voilà. Alors c'est vrai que c'est très comment dire?
 88 C'est très visuel, c'est très... enfin, c'est très visuel en fait. Le rouge, pour moi, ça me fait
 89 penser au problème. Le vert, ça me fait penser aux félicitations. Le jaune ça me fait
 90 penser justement à peut-être à une idée ou à quelque chose. Là c'est vraiment le fait
 91 que ça soit des petits et c'est simple d'utilisation, c'est vraiment simple d'utilisation. Chez
 92 les plus grands, je ne vais pas forcément mettre des couleurs, je vais plutôt mettre des
 93 petits billets avec le mot écrit en dessus et puis voilà. Ils savent que s'ils veulent
 94 félicitations, ils prennent le mot félicitations. Mais là, avec les petits, vraiment ces codes
 95 couleurs en fait, ça fonctionne super bien. Et même, au final, quand ils sont... quand ils
 96 arrivent en troisième année, ils savent à peine écrire leur prénom au tout début d'année,
 97 alors la plupart le savent, mais voilà. Mais du coup, ça permet vraiment à tous les
 98 enfants de pouvoir participer aux conseils, même s'ils ne savent pas encore très bien
 99 écrire leur prénom.

100 D : Ça veut dire que sur les petits billets, il n'y a que leur prénom ? Ils doivent se souvenir
 101 de ces billets ?

102 E : Ils ont du moment où ils mettent le billet de la couleur qu'ils veulent avec leur prénom. Ils
 103 savent que voilà, ils ont un temps de parole qui est demander. Et puis du coup, c'est un

104 temps de parole qui leur est... qui leur est proposé. C'est vrai que les plus grands,
 105 souvent, ils notent ce qu'ils voulaient mettre. Là, les petits, c'est vraiment sur le moment.

106 D : Ok. Donc je trouve que c'est top. Ça marche bien. Tac ~~tac~~ ~~tac~~. Est-ce que quand tu as...
 107 dans la partie plus rouge, tu as l'impression que des fois il y a beaucoup de tensions ?

108 E : Alors avec cette classe non. Là tu l'as vu, c'était des petits problèmes. Et même là, il n'y
 109 a pas eu... c'était presque dommage, mais c'est ça, à chaque fois, ça me touche
 110 tellement. C'est vraiment une classe qui est vraiment bien. Tu l'as vu, on a un élève qui
 111 est en mobilité réduite et du coup, en fait, ça a vraiment créé quelque chose où c'est
 112 vraiment une classe. Ils sont chou entre eux. Ça arrive très peu qu'il y ait du manque de
 113 respect. Je trouve qu'au contraire, ils se... ils prennent vraiment soin les uns des autres.
 114 Et du coup, les billets rouges, c'est la première fois que ça m'a... Ça me faisait... Mais
 115 ça m'a fait... avec cette classe où ça arrive souvent qu'il mette un billet rouge parce
 116 qu'ils se font du souci pour quelqu'un, et je trouve ça trop chou, où vraiment il y a un
 117 élève qui va me dire ah ben moi j'aimerais un billet rouge parce que tel et tel est tombée
 118 à la récréation et que je me suis fait du souci. Ou alors j'ai mis un billet rouge parce que
 119 tel et tel a pleuré et je me faisais du souci. Et du coup, c'est... enfin, c'était un peu une
 120 autre dynamique que j'ai pu découvrir grâce à cette volée. Parce que du coup, on
 121 découvre toujours des choses et du coup, grâce à cette volée, j'ai un peu vu ça. Donc
 122 c'était chouette. Par contre, si je reviens à ma volée d'il y a deux ans où là c'était
 123 vraiment une classe qui était beaucoup plus problématique, où il y avait quand même
 124 vraiment beaucoup de... enfin des soucis, ouais, des conflits qui étaient vraiment voilà, il
 125 pouvait y avoir des tensions où justement il y avait quand même souvent les mêmes
 126 élèves qui revenaient dans le... dans le rouge, dans les... dans les conflits. Il y avait
 127 quand même souvent des choses qui revenaient sur le long terme et effectivement, ça
 128 pouvait créer des tensions. Après, j'essayais toujours d'apaiser les choses, de... de
 129 laisser justement ce temps de parole. On écoutait tout le monde à la fin. Je prends

130 toujours, je fais toujours attention de demander à la personne si c'est bon pour elle, s'il y
 131 a des choses qu'on doit reprendre ensemble ou si c'est bon, et là ça suffisait. Mais par
 132 contre, il pouvait y avoir... on sentait quand même des fois des tensions et avec les
 133 petits, j'ai jamais eu de moment où j'en ai qui sont partis en pleurs ou comme ça. C'est
 134 jamais arrivé, mais ça pourrait arriver.

135 D : Ça pourrait arriver. Ok merci. Il y en a qui utilisent leur conseil de classe pour gérer un
 136 peu, enfin proposer l'organisation de la classe ou bien gérer les apprentissages, du coup
 137 en discuter. Est-ce que la semaine prochaine on fait du français, des maths ? C'est un
 138 aspect que toi tu mets dans le conseil ou pas forcément ?

139 E : Bah moi justement, ils ont cette possibilité de mettre des idées pour la classe et du
 140 coup, ben voilà, je les suis dans ce qu'ils me proposent. Là typiquement c'est une classe
 141 qui adore bricoler. Ils adorent vraiment le bricolage, c'est vraiment leur truc. Et
 142 typiquement là, tu l'as entendu, j'ai une élève qui m'a demandé de faire un bricolage
 143 capybara. Ben voilà, c'est ce que je leur ai dit. C'est toujours dans la mesure du possible
 144 leur idée, parce qu'il y a des choses des fois qui proposent où c'est pas possible. Et ça
 145 aussi, en début de troisième année, je leur explique bien mais « qu'est ce qui est
 146 possible ? Qu'est ce qui n'est pas possible ? » Et ça, ils le comprennent franchement
 147 assez vite. Et du coup, ben eux c'est souvent, voilà, des propositions de bricolage et du
 148 coup, ben moi je les... je les note physiquement ou je les garde dans ma tête et j'essaie
 149 de répondre au mieux à ça. Typiquement, mon autre élève qui m'a demandé pour
 150 nettoyer un petit peu les tables, ranger un peu les tables, bah là aussi c'est un temps
 151 franchement que j'avais prévu, mais que c'est aussi un temps que je l'écoute. Et oui,
 152 effectivement, on prendra un moment pour ranger. Donc oui, bien sûr que ce sont des
 153 temps... Après, comme ils sont plus petits, ça va rester quand même dans ces zones-là.
 154 Mais oui, le but c'est vraiment qu'ils puissent aussi apporter quelque chose. Et puis on a

155 souvent fait des bricolages, des choses comme ça, de par leurs idées de projets. Oui
 156 c'est ça, c'est cool.

157 D : Des fois chez les plus grands, on voit que les élèves, ils ont parfois une forme
 158 d'autonomie, ils ont un rôle. Il y a le président, il y a celui qui passe le bâton de la parole
 159 ou ce genre de choses. Est-ce que toi tu laisses des formes d'autonomie aux élèves
 160 dans ton conseil, ou bien tu as plutôt toi, le rôle de gérer ?

161 E : Alors moi avec les petits, vraiment, c'est plutôt moi qui gère vraiment. Parce que comme
 162 c'est hyper intéressant de faire un conseil de classe avec les plus petits, mais il faut que
 163 ça soit quand même cadré je trouve, parce que ça peut sinon vite partir un petit peu
 164 dans... dans voilà, les petits adorent parler, ils ont toujours beaucoup de choses à dire,
 165 beaucoup d'histoires à raconter et du coup il faut quand même cadrer. Donc non, moi
 166 avec les petits c'est moi qui gère le tout. Mais par contre quand j'avais des plus grands,
 167 là effectivement, il y avait le président, les... Franchement, les bâtons de paroles, j'ai
 168 jamais trop fait. Je trouve qu'on perd vite du temps après ça. C'est vraiment mon avis,
 169 mais je trouve vraiment que moi, en tout cas, les fois où j'en avais un, le bâton, il parle, il
 170 y a l'autre qui veut parler, on lui amène le bâton. Enfin je trouve que en fait on perd vite
 171 du temps alors que je trouve que juste lever la main et on peut mettre quelqu'un qui est
 172 responsable de donner la parole, Si je me souviens bien, c'est ce que je faisais, il y en
 173 avait un qui était responsable de donner la parole. Oui, c'était ça. C'était celui qui avait le
 174 problème. Il pouvait donner la parole aux autres. Et du coup, ça, effectivement, ça se
 175 faisait. Mais avec les petits, c'est moi qui ai fait parce que sinon ça part dans tous les
 176 sens. Donc voilà. Mais avec les enfants, je le fais.

177 D : Ok merci. Est-ce que tu te considères comme un membre intégrant du conseil avec les
 178 élèves ou plutôt extérieur ? Tu vois ce que je veux dire ?
 179

180 E : Ça dépend. Je pense que je me mets un peu dans les deux postures. Dans le sens où il
 181 y a des fois où je sais que c'est vraiment leur espace et je leur laisse vraiment. Voilà, je
 182 me mets plutôt en extérieur et je fais juste que ça se fasse. Mais par contre ça m'est
 183 déjà arrivé, je sais pas s'il y a une semaine qui s'est super bien passée et j'ai envie de
 184 leur dire quelque chose, ça m'est déjà arrivé moi-même de mettre un billet vert ou de
 185 mettre un billet rouge, donc ça m'est déjà arrivé d'utiliser le conseil de classe pour dire
 186 aussi ce que moi je ressentais, ce que j'avais envie de leur dire. Je le fais pas tout le
 187 temps, parce que j'aime bien aussi le fait que ça reste leur espace, et je ne vais pas
 188 toujours interagir par rapport à ça, mais ça m'est déjà arrivé, vraiment à un moment
 189 significatif, où soit ils avaient fait un énorme progrès ou une semaine qui est super
 190 compliquée, et c'est une période où ça dure. Ça peut m'arriver d'utiliser le conseil de
 191 classe. Oui.

192 D : Ok. Et puis j'ai trouvé qu'ils avaient vraiment une capacité assez impressionnante à
 193 exprimer ce qu'il ressentait et le problème qu'ils avaient rencontré. Ça m'a vraiment
 194 surprise positivement. Est-ce qu'au début tu as dû entraîner ça avec des outils ou bien
 195 c'est venu petit à petit? Durant l'année dernière?

196 E : Non, c'est franchement venu quand même... c'est quand même assez naturel je trouve.
 197 J'ai pas forcément besoin de beaucoup cadrer. Après voilà, tu l'as vu, ces Félicitations,
 198 c'est par exemple, le moment de félicitations, « Je félicite ta-ta-ta. Je félicite ta-ta-ta de
 199 base. » Moi j'aurais bien envie qu'on parte dans des choses un petit peu plus profondes.
 200 C'est pour ça que je leur pose toujours la question « mais pourquoi tu le félicites? »
 201 Voilà. Et ils me répondent tous « parce qu'il est gentil avec moi ». On comprend bien ce
 202 que ça veut dire, mais c'est vrai que de base, moi, j'aurais bien envie qu'on parte plus
 203 dans des choses un peu plus profondes. Je sais pas moi je félicite, j'en sais rien moi, à
 204 tel et tel, parce que cette semaine je trouve que il a bien travaillé ou des choses un peu
 205 comme ça, un peu plus profonde, mais voilà, je pense que c'est aussi bien, je trouve que

206 déjà c'est aussi un peu la limite peut être du cycle un. Première chose et deuxième
 207 chose, le conseil de classe, c'est un moment où, je suis quand même une enseignante,
 208 je pense, qui est quand même relativement exigeante avec ses élèves et le conseil de
 209 classe, j'aime bien que ça reste un espace léger et du coup, je mets, typiquement là, les
 210 félicitations, je vais les laisser féliciter comme ça jusqu'à la fin de l'année. Si c'est
 211 comme ça qu'ils veulent féliciter, je vais pas forcément... Enfin voilà, je trouve que ça
 212 doit rester aussi un moment léger où, ben oui, il y a des problèmes, on prend, on en
 213 discute et puis il y a pas de souci et puis on passe à la suite en fait. Donc je ne vais pas
 214 vraiment mettre... vraiment de... voilà, d'objectif de « Je veux que ». Parce que pour le
 215 moment, il n'y a pas de non. Après si ça devait l'être, oui, si je vois des choses, oui,
 216 voilà. Ok.

217 D : Est-ce que tu as l'impression que ce conseil de classe, quand tu le mets en place, ça
 218 opère des changements dans la dynamique ou le climat de ta classe?

219 E : Totalement. Moi, vraiment dans toutes les classes que j'ai eues, mais là je te parle de
 220 manière générale, que ce soit des classes faciles, des classes difficiles si on peut dire
 221 ça comme ça, j'ai toujours vu de l'amélioration. Alors je sais pas trop si ça t'intéresse,
 222 mais du coup je reviens à il y a quelques années auparavant, j'avais une classe de six
 223 sept. J'ai pris cette classe en milieu d'année, c'était une classe... franchement, il y avait
 224 beaucoup de problèmes, il y avait du harcèlement et j'ai mon collègue qui était un peu
 225 démuni par rapport à cette classe. Et moi je lui ai dit « Écoute, moi, je te propose qu'on
 226 mette en place un conseil de classe, parce que moi, je fonctionne vraiment comme ça et
 227 on a vraiment vu de l'amélioration ». Et vraiment moi, pour moi, le conseil de classe,
 228 c'est vraiment quelque chose qui... Je ne me verrais pas enseigner sans conseil de
 229 classe. Pour moi c'est vraiment primordial. Et là voilà, on voit que c'est une volée, ça va
 230 bien, ils s'entendent bien, il y a peu de conflits, mais je trouve que c'est pas parce qu'il y
 231 a peu de conflits qu'il ne faut pas le faire en fait. Alors voilà, c'est clair que le conseil de

232 classe, tu l'as vu, il ne dure pas très longtemps. Et puis... mais parce qu'ils en ont pas
 233 forcément... ils ont pas forcément besoin de plus. Mais par contre ma classe, il y a deux
 234 ans, le conseil de classe, il pouvait durer 20 minutes, ils étaient aussi au cycle un, mais
 235 parce qu'ils avaient besoin de cet espace. Donc en fait, je pense que vraiment cet
 236 espace, il faut toujours le proposer et puis adapter en fonction de ta classe de : OK, il y a
 237 certains, certaines semaines on fait cinq minutes de conseil de classe, mais au moins il
 238 est là, il est là, ils l'ont. Et puis si c'est cinq minutes, c'est cinq minutes, mais c'est quand
 239 même un espace qui leur est proposé. Donc ça, vraiment, pour moi, dans toutes les
 240 classes, au niveau de la cohésion des élèves, au niveau de la gestion des conflits,
 241 gestion des émotions, c'est indispensable. Et ça, c'est vraiment ma façon de penser.
 242 Mais je pense qu'elle est juste. ~~Si~~ l'émotionnel ne va pas, un élève ne rentrera pas dans
 243 les apprentissages. S'il n'est pas bien à l'école, il ne rentrera pas dans les
 244 apprentissages. Et moi, c'est toujours ce que je dis à mes élèves. Je leur dis toujours la
 245 chose la plus importante pour moi, c'est que vous soyez bien dans ma classe, que la
 246 lecture soit difficile, que les maths soient difficiles, la gym que je n'arrive pas à faire une
 247 roulade, c'est quelque chose. Bien sûr, c'est quelque chose à travailler. Mais la chose la
 248 plus importante, c'est qu'il arrive à l'école, qu'il soit bien dans la classe. C'est tout. Et à
 249 contrario, je leur explique aussi toujours que moi je me sente bien dans ma classe aussi.
 250 D : C'est là que j'allais y venir. Parce que tu parles du coup de l'interaction entre les élèves.
 251 Tu parles aussi des comportements qui ont pu s'améliorer de certains élèves envers
 252 d'autres. Mais du coup, est-ce que tu as l'impression que ça a un effet aussi sur ton lien
 253 avec les élèves ? Donc entre un élève et toi par exemple ?
 254 E : Oui bien sûr, parce que du coup, justement, comme j'ai dit, pour moi vraiment,
 255 l'important c'est que l'enfant se sente bien à l'école, qu'il se sente bien avec moi et qu'il y
 256 ait vraiment ce climat de confiance qui règne entre nous, entre chaque élève. Bien sûr,
 257 comme dans toute relation, même si on essaie d'être impartial le plus possible dans les

258 *personnalités, il y a des élèves qui vont être beaucoup plus attachés à nous, d'autres*
 259 *pour qui notre personnalité correspond un peu moins. C'est normal, c'est comme ça.*
 260 *Mais par contre, vraiment, ce climat de confiance, je l'installe avec tous mes élèves,*
 261 *j'essaie de le maintenir un maximum. Et du coup, des moments comme le conseil de*
 262 *classe, c'est des moments qui favorisent ça. Donc vraiment voilà.*

263 *D : Ouais. Et du coup, si tu devais choisir des contenus dans ton conseil de classe parmi les*
 264 *billets rouges, les billets jaunes, les billets verts ou bien la boîte des dessins à la fin,*
 265 *lequel de ces contenus, selon toi, change le plus ta dynamique de classe?*

266 *E : Pour moi c'est vraiment les billets verts. Surtout en trois-quatre les conflits, ce n'est pas*
 267 *pour minimiser, parce que du harcèlement, il peut y en avoir déjà en trois-quatre. Il faut*
 268 *être attentif à ça quand même. Mais c'est quand même encore une période où les*
 269 *enfants, ils passent vite à autre chose. Alors comme je dis, il faut être attentif, que*
 270 *l'enfant se sente bien à l'école et comme ça. Mais du coup, les billets rouges, c'est*
 271 *important de les gérer. Mais pour moi, vraiment, les billets verts c'est vraiment le plus*
 272 *important parce que du coup, c'est vraiment un moment où ils ont... ils se sentent*
 273 *valorisés. Et du coup, pour moi, vraiment, si je devais en choisir qu'un, ce serait*
 274 *vraiment les billets verts. Oui, c'est vraiment à ce niveau-là.*

275 *D : Ça apporte du positif en fait.*

276 *E : C'est ça, de vraiment finir sur le positif. Donc ouais, pour moi c'est vraiment ça.*

277 *D : J'ai trouvé l'idée des dessins vraiment super chouette. Voilà pour le mémoire, j'ai écopé*
 278 *pas mal de bouquins sur le conseil de classe, je suis allée voir une autre classe aussi, et*
 279 *ça, c'est quelque chose auquel je n'avais pas forcément pensé. J'ai trouvé que c'était*
 280 *vraiment un moment super touchant où il se passe les dessins, ils le reçoivent, ils sont*
 281 *tous super contents, ils sont dans le partage. J'ai trouvé ça vraiment super chouette.*

282 *E : Oui c'est ça. Et puis là aussi c'est quelque chose, ça ne va pas forcément fonctionner*
 283 *avec tous. Ma volée d'avant typiquement, cette boîte à dessin, elle était quasiment tout*

284 le temps vide et je me disais bon bah peut-être qu'il faudrait que je l'enlève. Et en fait,
 285 eux ils ont super accroché. Mais parce que comme je l'ai dit avant, c'est une classe qui
 286 adore dessiner, qui adore bricoler et c'est vraiment leur moyen d'expression du coup.
 287 Vraiment. Enfin moi je sais que cette volée, je vais la laisser en fin d'année. L'année
 288 prochaine j'aurai une autre volée avec une autre dynamique, avec d'autres enfants. Mais
 289 je sais que, autant la boîte à dessin que le conseil de classe, je vais leur proposer la
 290 même chose. Et puis après ce sera à moi de voir ce qu'ils prennent, ce qu'ils ne
 291 prennent pas. Mais ce sont deux espaces qui sont... en fait le conseil de classe restera.
 292 Et puis du coup, ce sera Voilà. Mais du coup, c'est vraiment des... Il y a aussi des
 293 périodes. Il y a des périodes où ils se font beaucoup plus de dessins, où ils mettent
 294 beaucoup plus de billets. Mais comme je l'ai dit avant, il y a certaines périodes, cinq
 295 minutes, le conseil de classe est plié. Donc voilà, ça dépend aussi toujours un peu de...
 296 de la classe, leur besoin du moment.

297 D : Sa dynamique. Et est-ce que tu as l'impression qu'il y aurait une manière de mettre en
 298 place le conseil de classe ou de le gérer, qui amènerait à des effets négatifs sur ta
 299 dynamique ou ton climat de classe, spécifiquement en cycle un.

300 E : Ben pour moi, c'est... pour moi c'est vraiment à l'enseignant d'installer le climat et pour
 301 moi un conseil de classe qui fonctionnerait pas, c'est un conseil de classe qu'on... qu'on
 302 prend pas au sérieux, donc qui est annulé une semaine sur deux, un conseil de classe
 303 où on n'écoute pas les élèves. Voilà. Et en fait un conseil de classe où l'élève justement
 304 ne se sent pas de pouvoir s'exprimer parce qu'on ne l'écoute pas. Et je pense que pour
 305 moi, c'est vraiment la posture de l'enseignant. Là, on est vraiment en train de parler de
 306 la posture. L'enseignant. Typiquement, là, j'ai... comme j'ai dit avec eux, j'ai jamais dû le
 307 faire, mais moi ça m'est déjà arrivé qu'un élève ne respecte pas les règles, est
 308 irrespectueux ou n'écoute pas ou voilà, ma foi il sort du conseil de classe et c'est tout. Je
 309 lui dis souvent, je lui donne une chance de se mettre dedans. « Ça ne fonctionne pas ?

310 Tu sors ». Parce que pour moi le moment... le moment vraiment de l'espace sécurisant
 311 avec toi actuellement, il n'est pas possible. Après, bien sûr, je vais reprendre avec
 312 l'élève. Je lui ai expliqué pourquoi ça n'a pas fonctionné, mais je pense que pour moi
 313 vraiment un mauvais conseil de classe, c'est un conseil de classe qui est mal géré
 314 malheureusement, parce que bien sûr qu'il peut y avoir des sujets pas faciles. Il peut y
 315 avoir des moments où les élèves sont en colère et puis ça peut être difficile à gérer. Et je
 316 ne dis pas que c'est toujours tout beau, tout rose et que voilà, Mais en fait, ça, pour moi,
 317 c'est le rôle d'enseignant de... voilà, c'est sa responsabilité, c'est ça. Donc pour moi, un
 318 conseil de classe qui serait... qui fonctionnerait pas, c'est comme je te dis quelque
 319 chose, soit qu'on ne prend pas au sérieux et au final, les élèves sentent qu'on ne prend
 320 pas la chose au sérieux. Et puis un conseil de classe où ben justement, ce climat
 321 sécurisant, il est pas... il est pas fait.

322 D : Et puis si ça c'est pas fait, est ce que tu penses que du coup la dynamique de classe
 323 elle resterait comme elle est à la base, ou bien ça pourrait vraiment avoir des effets
 324 négatifs ?

325 E : Moi je pense que ça pourrait avoir des effets négatifs parce que du coup, les enfants
 326 sentent davantage qu'ils ne sont pas pris au sérieux, Ils ne sont pas écoutés. Je pense
 327 que ça pourrait renforcer effectivement les conflits. Ouais, ouais.

328 D : Mais c'est pas quelque chose que toi tu as vécu, non, quand tu devais mettre ton
 329 conseil ?

330 E : Mais je pense, parce que c'est quelque chose auquel je crois et vraiment qui est
 331 important pour moi. Donc je ne l'ai jamais vécu parce que du coup, les enfants sentent
 332 que c'est un moment qui est important. Et voilà, je le présente en étant convaincu de ce
 333 que je leur présente. Donc non, ça ne m'est jamais arrivé qu'un conseil de classe ne
 334 fonctionne pas.

335 D : Et ça te vient d'où du coup, cette sorte d'envie d'utiliser ce conseil de classe ? Tu en as
 336 entendu parler auparavant ou bien ?

337 E : Ben moi j'en ai fait quand j'étais plus jeune, en tant. Je l'avais fait en tant qu'élève et
 338 j'adorais ce moment. Vraiment. Le conseil de classe du vendredi, J'adorais ce moment
 339 parce que justement, c'était un moment où on pouvait parler, on se sentait écouté et
 340 vraiment pour moi c'était vraiment hyper important. Et après, en stage... en stage, je l'ai
 341 assez peu vu, mais je dirais que c'est vraiment lié plutôt à... Bon, c'est aussi lié à ma
 342 conception de l'enseignement. Comme je t'ai dit, de mettre en place des outils pour que
 343 les élèves se sentent bien dans la classe, mais je pense que ça vient aussi de là. En
 344 tant qu'élève, j'adorais ces moments-là et le conseil de classe, ça... enfin pour moi, c'est
 345 super important. Donc je dirais au niveau des convictions et puis aussi un peu
 346 d'expérience passée de conseil de classe en tant qu'élève aussi.

347 D : Ok merci. Et du coup, j'ai une toute dernière question qui peut se révéler un peu
 348 provocatrice, si on peut dire comme ça. Mais du coup, dans les lectures et les
 349 recherches que moi j'ai fait, souvent les auteurs ils expriment que justement c'est ce que
 350 j'ai dit aussi à tes élèves, que aussi que ils sont trop petits, qu'ils n'ont pas encore assez
 351 de décentration sur eux même et que du coup c'est pas possible de faire le conseil de
 352 classe au cycle. Qu'est ce que toi tu réponds à ça ?

353 E : Ben moi je pense que... Enfin des fois, ces gens, j'aurais envie de les inviter à venir
 354 travailler avec les enfants de cet âge là. Bien sûr qu'au niveau de la construction de
 355 l'enfant, il y a beaucoup. Ils sont beaucoup centrés sur eux, ça bien sûr, et ça, voilà.
 356 Mais je trouve que de faire un conseil de classe avec eux, c'est aussi leur montrer qu'on
 357 leur fait confiance aussi, leur montrer qu'on leur fait confiance en leur capacité, qu'ils ont
 358 de belles capacités justement de prendre soin des autres. Et au final, est ce que c'est
 359 quelque chose de négatif d'être centré sur soi-même? Je ne suis pas sûre. Je pense
 360 que c'est même plutôt nous oublions un petit peu de juste se recentrer, prendre un peu

361 *soin de nous et puis voilà. Et non au contraire je trouve, quand c'est en trois-quatre, je*
 362 *parle pas de un-deux parce que je ne me sens pas légitime de parler de un-deux dans le*
 363 *sens où voilà, je... je sais pas si je le ferai en un-deux, J'espère que oui, mais j'ai pas*
 364 *assez d'expérience pour parler des un-deux.*

365 D : *Ce serait peut-être encore une autre organisation ?*

366 E : *Exactement. Et puis vraiment, comme je dis, je peux pas en parler parce que je ne me*
 367 *sens pas légitime d'en parler pour les un-deux, mais en tout cas en trois-quatre, moi je*
 368 *trouve que vraiment ce conseil de classe, ça leur permet de savoir au niveau de leurs*
 369 *émotions ce qu'ils ressentent. Ça leur permet, comme je l'ai dit avant, d'avoir un cadre*
 370 *sécurisant, ça leur permet de travailler l'écoute, ça leur permet de travailler aussi le fait*
 371 *de prendre en compte les autres et tout ça, on le retrouve dans les capacités*
 372 *transversales au final. Du coup, même si on imagine que les écrits sont 100 %*
 373 *véridiques, enfin dans le sens sont... c'est vraiment ça ne sert à rien de faire du... du*
 374 *conseil de classe au cycle un. En tant que chercheuse, j'en sais rien étant donné que je*
 375 *ne le suis pas, mais en tant qu'enseignante, non. Moi je vois qu'on travaille des choses*
 376 *même dans ces moments-là. En fait, ça leur apprend. Quand je dis au niveau des*
 377 *capacités transversales, on travaille énormément de choses, donc vraiment je... Ils*
 378 *acquièrent vraiment des compétences et en plus de ça, en plus d'acquérir des*
 379 *compétences, comme je l'ai dit avant, c'est un espace qui est sécurisant pour eux, où ils*
 380 *savent qu'ils peuvent s'exprimer. Donc non, je pense que, au contraire, ça permet*
 381 *justement peut être de... ils ont cette centralisation, c'est sûr, mais ça leur permet*
 382 *justement de s'ouvrir. Et puis de respecter ça. Donc, non, moi, je pense que c'est*
 383 *vraiment essentiel. Mais c'est essentiel pour moi quand je te parle de trois sur quatre.*
 384 *Mais pour moi, c'est essentiel, même en secondaire, et ça devrait même être fait en*
 385 *secondaire.*

386 D : Mais c'est vrai que moi, je l'ai très peu vu dans ma dans ma pratique professionnelle,
 387 dans mes stages. Mais justement, c'est quelque chose que je trouve intéressant à
 388 mettre en place.

389 E : Je suis vraiment convaincue, mais voilà. Et vraiment, j'ai vu que du positif. Après voilà,
 390 c'est sûr, ça prend un petit peu du temps, il faut... il faut prévoir dans sa semaine, il faut
 391 être régulier, il faut aussi se sentir soit prêt à gérer les conflits. Mais au final, en fait, si
 392 on ne les gère pas, là, ils vont nous revenir dessus dans la semaine en fait. Et en fait, il
 393 y a aussi toujours cette image, j'aime bien cette image que quand on a une classe
 394 difficile, on a l'impression d'éteindre des feux un peu partout. Et je trouve que le fait
 395 d'avoir le conseil de classe, ça apaise un peu tout ça. Ou vraiment s'il y a quand même
 396 moins de petits conflits, ils ont quand même un peu des clés et ils acquièrent quand
 397 même des clés. Et dans un conseil de classe comme ça, OK, Alors on imagine, il y a un
 398 élève qui a un problème, un autre élève qui lui donne une solution. Alors peut-être qu'il
 399 va juste écouter la solution et puis voilà. Mais peut être qu'une fois il va oser, peut être
 400 réfléchir de « Ah mais l'autre fois il m'avait donné un bon conseil. Peut-être que je peux
 401 aller lui demander ». Je ne sais pas si ça va aller autant loin. Peut-être qu'effectivement
 402 ils sont trop petits pour ça, mais en tous cas ça les... ça les prépare.

403 D : Moi j'avais fait un remplacement en première année de HEP en trois-quatre. En fait je
 404 faisais un jour une fois dans cette classe et après je ne venais plus pendant deux
 405 semaines, puis je refaisais un jour. La titulaire était je pense, elle avait des soucis de
 406 santé et une fois, du coup, j'ai vécu un conseil de classe avec eux et l'enseignante que
 407 je remplaçais m'a dit bah en fait ils gèrent, ils sont en totale autonomie donc elle ne m'a
 408 rien expliqué. Elle m'a dit tu les laisses faire. J'ai dit OK. Et en fait c'était un peu une
 409 catastrophe. Beaucoup, beaucoup d'émotions très très fortes quand on parlait d'un
 410 problème : « Mais c'est pas vrai, c'est pas moi », ça arrachait le bâton de la parole, etc.
 411 Des élèves en pleurs. Et là je me suis dit bah en fait, visiblement c'est plus complexe

412 que juste leur montrer comment ça marche et les laisser faire. Et avec ce que tu
 413 m'annonces, j'ai l'impression aussi que c'est par là que se dirige ton avis.

414 E : Moi je ne suis pas contre les laisser faire, mais je pense qu'il faut vraiment quand même
 415 que le cadre soit posé. Moi je trouve quand même que, c'est comme je disais, c'est de
 416 nouveau la posture de l'enseignant de s'assurer que ce cadre fonctionne. Et là,
 417 apparemment, ça ne fonctionne pas. C'est qu'en fait, ils ne sont pas encore capables
 418 d'être en autonomie. Si c'est ce que l'enseignante vise, c'est très bien. Moi, je trouve que
 419 c'est une bonne idée au final de les mettre en autonomie, mais il faut qu'ils en aient la
 420 capacité. Apparemment, là, ce n'est pas encore le cas. C'est pas grave, c'est juste
 421 quelque chose qu'il faut. Il faut travailler si c'est vraiment ce que l'enseignante veut. Mais
 422 effectivement, il faut vraiment que le cadre, pour moi vraiment le cadre sécurisant, il soit
 423 proposé aux élèves parce que vraiment le truc de « c'est pas vrai, c'est pas moi » et puis
 424 que ça parte dans tous les sens de nouveau, en fait, là pour moi c'est l'enseignant qui
 425 doit dire « ok, là c'est pas à toi de parler, tu laisses parler l'autre », mais c'est dans toute
 426 la gestion de conflit aussi. Quand on parle de gestion de conflit en général, moi j'ai un
 427 conflit entre deux élèves, voilà, j'écoute celui qui s'est fait taper, mais je vais aussi
 428 écouter celui qui a tapé. Parce que si on arrive à un conflit, c'est qu'il y a eu un
 429 problème, donc vraiment d'écouter vraiment les deux élèves. Et en fait, même quand il y
 430 a eu des grosses disputes, des bagarres et tout ce que tout ce qu'on veut, rien qu'un
 431 élève qui est très énervé, qui est très fâché, qui est très ~~très~~ triste, juste le fait de se
 432 sentir écouté, on sent que vraiment les émotions, elles.

433 D : S'apaisent ?

434 E : Ça apaise tout de suite, vraiment. Et au sein d'un conseil de classe, vraiment de
 435 vraiment « ok, là maintenant, c'est toi qui parle, on t'écoute. Qu'est ce qui ne va pas pour
 436 toi? C'est pas toi? D'accord. Pourquoi? Qu'est ce qui Qu'est ce qui ne va pas de ton
 437 côté? Ok, on t'a écouté, maintenant on écoute l'autre » et souvent je les reprends.

438 *Quand vraiment il y a un gros conflit, il y en a un qui raconte quelque chose et l'autre qui*
 439 *est là « Non mais on a dit ok, on t'a écouté, maintenant tu le laisses parler ». Et ça, c'est*
 440 *vraiment important de vraiment laisser le cadre à celui qui a besoin de parler.*

441 *D :* *Parce que j'ai trouvé chouette aussi, c'est que les autres élèves de ta classe, même s'ils*
 442 *ne sont pas inclus dans ce conflit, ils peuvent être actifs parce que ça leur propose de*
 443 *donner des solutions.*

444 *E :* *C'est ça ! Et ils se sentent, du coup, ce qui est vraiment le cas. Ils se sentent importants*
 445 *parce que du coup, ils ont des idées, des bonnes idées et même des fois ils proposent*
 446 *des choses que auxquelles moi je n'aurais pas forcément pensé. Mais c'est normal, on*
 447 *n'est pas dans la même réalité. Moi j'ai plus leur âge, il y a peut-être des choses qui*
 448 *pour moi je vais me dire « ah non mais c'est rien de grave ». Et en fait pour eux c'est*
 449 *catastrophique. Souvent on dit « ah, c'est des problèmes d'enfants ». Oui bien sûr, c'est*
 450 *des problèmes d'enfants, mais les émotions, elles sont là quand même et on ne peut*
 451 *pas toujours dire c'est des problèmes d'enfants, donc il faut prendre en compte. Donc,*
 452 *c'est pour ça que c'est important de les faire participer.*

453 *D :* *Merci beaucoup. Du coup, pour conclure, est ce que tu aimerais encore ajouter quelque*
 454 *chose librement sur un élément du conseil ou une anecdote ou pas forcément ? C'est*
 455 *pas obligé.*

456 *E :* *La seule chose que je pourrais dire vraiment, c'est « Faites des conseils de classe ».*
 457 *C'est vraiment la chose que j'ai envie de faire passer. Et si je peux te donner une*
 458 *anecdote, j'avais eu une classe justement des six sept. Harcèlement très compliqué.*
 459 *Voilà, J'avais un élève qui était en souffrance, en grande souffrance, qui était... qui*
 460 *faisait des menaces de suicide. Donc on était vraiment dans quelque chose de très*
 461 *grave. Et en fait, rien que le fait d'avoir mis un conseil de classe, j'ai été dans cette*
 462 *classe trois mois. Rien que le fait de mettre ce conseil de classe en place, ça a tout*
 463 *apaisé. Alors il y a eu d'autres intervenants. Je ne dis pas que ça a été que le conseil de*

464 *classe qui a fait changer les choses, mais en fait, je pense qu'il y a quand même*
465 *beaucoup de choses qui ont pu être faites par ce conseil de classe. Donc, vraiment, je*
466 *dirais vraiment, il faut en mettre dans toutes les classes pour moi. Donc voilà. Mais*
467 *après, c'est comme tout, si on n'est pas à l'aise, je ne suis pas sûre que ça serve à*
468 *grand-chose parce que si on n'y croit pas... Voilà. Mais pour moi, si on... si c'est*
469 *quelque chose qu'on se sent de faire, il ne faut pas hésiter vraiment.*
470 D : *Ok, merci beaucoup. Voilà, je m'arrête là.*