

**DANS LEURS PRATIQUES
QUOTIDIENNES, COMMENT LES
ENSEIGNANT·E·S DU PRIMAIRE
CONTRIBUENT-ILS·ELLES AU
BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES ?**

Travail de Bachelor sous la supervision de
Mme Loyse Ballif-Banderet

Noémie Collomb

**MARS
2023**

Remerciements

Pour la réalisation de mon travail, je tiens à remercier chaleureusement ma tutrice Madame Loyse Ballif-Banderet, pour sa disponibilité, son soutien ainsi que ses précieux conseils. Toujours présente lors des moments de doutes et de questionnements, elle a su me guider tout au long de la rédaction de ce travail. Un tout grand merci à elle.

Je souhaiterais également remercier les quatre enseignantes interrogées, sans qui cette recherche n'aurait pas été possible. Merci à elles d'avoir pris le temps de répondre à mes questions et d'avoir accepté de partager leurs pratiques et leurs ressources.

Enfin, je tiens à remercier mes proches et mes collègues qui m'ont apporté aide et soutien durant mes trois années de formation ainsi que durant la rédaction de ce travail de Bachelor.

Avant-propos

Résumé

Ce travail de recherche s'articule autour de la question suivante : « Dans leurs pratiques quotidiennes, comment les enseignant·e·s du primaire contribuent-ils·elles au bien-être des élèves ? ».

Afin de répondre au mieux à ma problématique, j'ai effectué de nombreuses recherches et regroupé les éléments pertinents au sein de ma partie théorique. Par la suite, j'ai élaboré un guide d'entretien utile au recueil de données qualitatives, auprès de quatre enseignantes du primaire. Ces rencontres m'ont permis de réaliser à quel point cette thématique préoccupe et intéresse les enseignantes ainsi que divers·es auteur·e·s. Ces enseignantes ont mis en avant des pratiques riches et variées visant, en grande partie, à favoriser une relation de confiance entre les différents membres du groupe-classe et de l'école. De plus, j'ai pu découvrir diverses ressources matérielles et physiques permettant d'agir face au mal-être d'un·e élève, mais aussi de travailler certaines compétences liées au bien-être. Grâce à ce travail, j'ai pris conscience de la véritable corrélation entre le bien-être et la qualité des apprentissages. Enfin, cette étude offre diverses possibilités de recherches futures. Nous pourrions, par exemple nous intéresser au bien-être de l'enseignant·e ou alors au bien-être des élèves à besoins spécifiques se trouvant dans une situation d'inclusion.

Cinq mots-clés :

- Le bien-être à l'école
- Les besoins de l'élève
- Le rôle du bien-être dans les apprentissages
- Le rôle de la relation pédagogique
- Les pratiques des enseignant·e·s

Table des matières

1	Introduction.....	1
2	Cadre théorique.....	2
2.1	Le bien-être et ses définitions.....	2
2.1.1	Le bien-être du point de vue philosophique.....	3
2.1.2	Le bien-être du point de vue psychologique.....	3
2.1.3	Le bien-être du point de vue neuroscientifique.....	5
2.1.4	Le bien-être du point de vue sociologique.....	6
2.2	Les besoins fondamentaux selon Maslow et leurs manifestations à l'école ..	7
2.2.1	Les besoins physiologiques.....	9
2.2.2	Le besoin de sécurité.....	9
2.2.3	Le besoin d'appartenance.....	10
2.2.4	Le besoin d'estime.....	11
2.2.5	Le besoin d'accomplissement.....	12
2.3	Le rôle et la prise en compte du bien-être à l'école.....	13
2.3.1	Le triangle pédagogique.....	13
2.3.2	Les pratiques de l'enseignant·e au service du bien-être de l'élève.....	14
2.3.3	Le bien-être au service des apprentissages scolaires.....	16
2.4	Problématique.....	18
2.5	Question de recherche.....	18
3	Cadre pratique.....	19
3.1	Méthodologie.....	19
3.1.1	Instrument.....	19
3.1.2	Caractéristiques de l'échantillon.....	21
3.1.3	Méthode d'analyse utilisée.....	21
3.2	Présentation des résultats.....	21
3.2.1	Les observations liées à l'état émotionnel d'un·e élève.....	22
3.2.2	Les manifestations et les conséquences du mal-être en classe.....	23
3.2.3	Les actions pédagogiques mises en place.....	24
3.2.4	Les ressources à disposition.....	35
3.3	Interprétation et analyse des résultats.....	38
3.3.1	Les pratiques qui répondent aux besoins des élèves.....	39
3.3.2	Les visées prioritaires des enseignantes interrogées.....	50
4	Conclusion.....	52
5	Références.....	54
5.1	Bibliographie.....	54

5.2	Iconographie.....	57
5.3	Table des illustrations	57
6	Annexes.....	58
6.1	Guide d'entretien.....	58
6.2	Transcriptions des interviews	61
6.3	Ressources matérielles citées dans les interviews.....	61
6.5	Déclaration sur l'honneur.....	62

1 Introduction

De nos jours, le bien-être des jeunes représente une préoccupation importante dans le domaine de la santé publique. De plus en plus de professionnel·le·s de l'éducation se penchent sur cette question et, de plus en plus de formations semblent s'y intéresser. En effet, au vu du nombre important d'heures qu'un·e enfant passe en classe, l'environnement scolaire est considéré comme un facteur pouvant grandement influencer son bien-être.

Mon intérêt pour cette thématique provient, d'une part, de l'omniprésence des émotions dans l'enseignement. En effet, en salle de classe, nous, les enseignant·e·s, sommes constamment confronté·e·s aux émotions des élèves, chose à laquelle je suis particulièrement sensible. Ainsi, j'accorde toujours une attention particulière aux ressentis des élèves et veille à ce qu'ils·elles aient du plaisir à apprendre avec moi. Ce choix de thématique vient d'autre part, du vécu d'une situation de mal-être profond d'un élève, lors d'un stage. Cet enfant présentait des comportements déviants et des résultats insuffisants. Cette expérience m'a fait prendre conscience de l'importance de se sentir bien pour apprendre convenablement. Depuis ce jour, je me questionne sur la réelle préoccupation des enseignant·e·s sur cette thématique. Par ailleurs, la notion de « bien-être » est utilisée par de nombreuses sociétés pour faire acheter leurs produits ou leurs prestations. Cela pose des questions sur ce qu'est vraiment le bien-être et sur ce qui y contribue. Ainsi, tous ces éléments attisent ma curiosité.

Dès lors, dans l'optique d'enrichir mon bagage professionnel, je me lance dans un travail de Bachelor visant à découvrir, comment les enseignant·e·s du primaire contribuent au bien-être des élèves, par leurs pratiques. Je suis persuadée que le bien-être favorise la qualité des apprentissages et que les enseignant·e·s ont un grand rôle à jouer dans la satisfaction des besoins de leurs élèves. De plus, je pense que les enseignant·e·s sont conscient·e·s de l'importance du bien-être à l'école et mettent en place de nombreuses pistes d'actions pour répondre aux besoins de leurs élèves.

Cette thématique vaste qu'est le bien-être m'interroge sur plusieurs points. Tout d'abord, je me questionne sur ce dont l'élève a besoin, concrètement, pour se sentir bien à l'école. Ensuite, je me demande à quelle fréquence les enseignant·e·s travaillent avec les élèves sur des aspects tels que la compréhension des émotions, la confiance en soi, le développement de compétences prosociales, la communication

ou l'autonomie. De plus, je m'interroge sur les ressources disponibles pour contribuer à l'épanouissement de l'élève, mais aussi sur les aides dont peuvent bénéficier les enseignant·e·s pour faire face à des situations de mal-être d'élève.

Pour ce travail de recherche, j'ai décidé de récolter les avis de quatre enseignantes sur la thématique ainsi que leurs pratiques pour satisfaire les besoins des élèves. Pour ce faire, mon travail sera organisé en deux parties. La partie théorique servira à approfondir mes connaissances sur le bien-être à l'école. Elle se concentrera, plus spécifiquement, les composantes du bien-être, sur les besoins de l'individu·e, sur le rôle de l'enseignant·e et également sur le rôle du bien-être pour les apprentissages. Puis, la partie pratique sera orientée sur les pratiques du terrain recueillies auprès d'enseignantes du cycle 1 et du cycle 2. Ce cadre pratique sera composé d'une présentation des données recueillies puis d'une analyse de ces dernières, en lien avec les éléments théoriques présentés.

2 Cadre théorique

2.1 LE BIEN-ÊTRE ET SES DÉFINITIONS

Qu'est-ce qu'est réellement le bien-être ?

Le dictionnaire Larousse le définit comme « un état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit » (Larousse, paragr.1). Quant à l'OMS (2012), elle affirme que la santé mentale ne désigne pas uniquement l'absence de maladie mais plutôt un sentiment de bien-être au niveau physique, mental et social.

L'enquête PISA rejoint l'OMS et décrit le bien-être comme étant le fonctionnement et les capacités d'ordre psychologiques, cognitives, sociales et physiques dont l'élève a besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante.

Face aux divergences d'opinion, nous prenons conscience de la complexité de définir ce qu'est le « bien-être ». Ainsi, afin d'éclaircir cette notion, nous allons exploiter divers champs disciplinaires tels que la philosophie, la psychologie, les neurosciences et la sociologie. Quelles informations supplémentaires ces domaines de recherche nous apportent-ils ? Ces quatre domaines s'accordent-ils sur une seule et même définition du bien-être ?

2.1.1 Le bien-être du point de vue philosophique

Retournons-nous tout d'abord vers les philosophes de la Grèce antique, qui 500 ans avant notre ère, se questionnent déjà sur ce qu'est réellement le bien-être. La majorité des philosophes antiques associe le bien-être au bonheur. Socrate et Platon, eux, ont une vision du bonheur appelée « bien-être eudémonique ». C'est-à-dire que le bonheur passerait par la connaissance de soi et résulterait d'activités donnant sens et buts à la vie. Aristote, lui, va venir ajouter une dimension supplémentaire au bonheur : « le bien-être hédonique ». Le « bien-être hédonique » se caractérise par l'obtention d'un maximum de plaisir grâce à la bonne forme physique, à la beauté, à la gloire ou à la richesse. Alors que le bien-être eudémonique trouve son essence à l'intérieur de soi, le bien-être hédonique, lui, est déterminé par une source extérieure comme de l'argent, un pouvoir ou un bien matériel (Paturet, 2012).

Ensuite, Emmanuel Kant, philosophe du XVIII^{ème} siècle, détermine le bien-être d'une toute autre manière. Il décrit ce concept comme étant une idée abstraite, un idéal issu de notre imagination. Dernièrement, selon Paturet, philosophe du XXI^{ème} siècle et chercheur en sciences sociales, le bien-être représente un état de satisfaction et de plénitude.

Ces principes de « bien-être eudémonique » (épanouissement, vie signifiante...) et de « bien-être hédonique » (plaisir momentané), ont été largement repris, plus tard, par des psychologues du 20^{ème} siècle, pour tenter de s'accorder sur une même définition. Comme avancé par l'OMS (2012), pour décrire le bien-être, nous devons prendre en compte les trois axes suivants : mental, physique et social. Dans ce prochain paragraphe, nous allons nous pencher sur les recherches des psychologues concernant la santé mentale d'un individu.

2.1.2 Le bien-être du point de vue psychologique

Nous poursuivons avec les points de vue de psychologues qui s'intéressent particulièrement à cette thématique. Tout d'abord, le psychologue, professeur et auteur Ed Diener (1984) introduit la notion de « bien-être subjectif ». Ce terme décrit le vécu personnel selon une dimension positive reposant sur l'absence d'émotions négatives chez un individu. C'est-à-dire que l'on va évaluer son bien-être en tenant compte de la présence ou non d'expériences jugées négatives ou émotionnellement

désagréables. Comme son nom l'indique, le bien-être subjectif est déterminé et influencé par des caractéristiques individuelles, et n'est donc pas universel.

Quelques années plus tard, à la fin du 20^e siècle, Deci et Ryan (2008, cité dans Baudoin & Galand, 2021), professeurs en psychologie, s'intéressent à l'essence de la motivation humaine et fondent la théorie de l'autodétermination. Ils décèlent trois besoins psychologiques fondamentaux chez tout individu : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'être en relation avec autrui.

Plus tard, Seligman (2011, cité dans Balica, 2021), un des fondateurs de la psychologie positive, vient compléter les recherches effectuées sur les besoins de l'individu. Ses études ont permis d'identifier cinq composantes du bien-être et ont abouti à la création d'un modèle nommé « PERMA ». Le premier pilier de ce modèle consiste à ressentir des **émotions positives** comme : le plaisir, la gratitude, l'émerveillement, la chaleur ou le confort (Wagener, 2020). Ces émotions positives offrent une augmentation de l'énergie, de la motivation et de l'attention, c'est pourquoi elles sont à favoriser en milieu scolaire. (Gay-de-Combes, 2018)

La deuxième composante présentée par le modèle est : **l'engagement**. En d'autres termes, les recherches affirment que de s'engager pleinement dans une tâche procure un sentiment de bien-être. En effet, comme le démontre Csikszentmihalyi (2007, cité dans Gay-de-Combes, 2018),

toute action qui permet de progresser augmente la satisfaction par rapport à soi et à sa vie, donc le niveau de bien-être. Plus un individu s'engage dans l'action, plus il a de chance de progresser, ce qui aura pour effet d'accroître le plaisir et la satisfaction (p.95).

La composante suivante décrit le besoin qu'a une personne **d'avoir des relations positives** avec autrui. D'après Seligman (2012), la quantité, mais surtout la qualité de nos relations est en corrélation avec notre santé mentale. Il relève que l'humain cherche constamment à être en relation et à s'attacher (cité dans Gay-de-Combes, 2018). Ce soutien social procure également un sentiment de sécurité et d'estime (Wagener, 2020).

Le quatrième pilier de ce modèle se caractérise par le besoin de l'individu à **percevoir du sens à sa vie**. Pour se sentir bien, il est nécessaire de trouver un but ou un sens à l'activité qu'on réalise. Seligman (2012) relève qu'aider autrui nous procure un effet motivant (cité dans Gay-de-Combes, 2018).

Le dernier besoin illustré est : **l'accomplissement de soi**. D'après ce modèle, pour s'épanouir, l'individu a besoin de se fixer des objectifs et de s'y tenir tout en estimant

ses réussites. Il semble donc primordial d'apprécier quotidiennement ce que l'on est capable d'accomplir (Wagener, 2020).

En bref, cette conception encourage chaque individu à positiver, à trouver des activités qui le rendent heureux·se, à se concentrer sur la relation avec sa famille et ses amis et à déterminer ce qui donne du sens à sa vie et à cibler des objectifs concrets. Ce modèle peut être adapté et utilisé pour décrire le plaisir ressenti par un·e élève en classe.

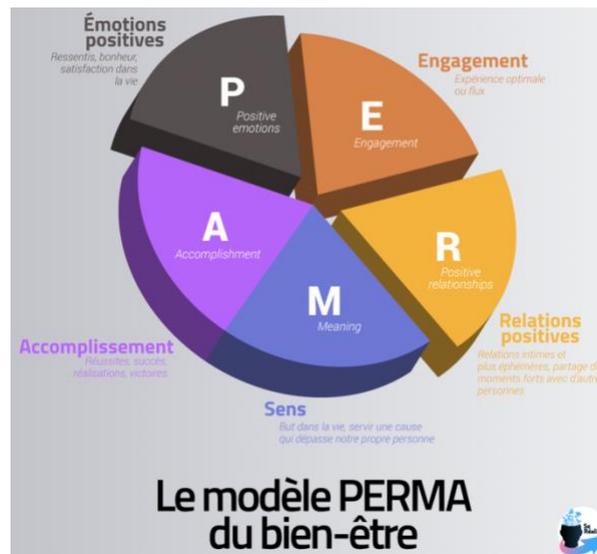


Figure 1 : Le modèle PERMA

Les représentations du bien-être que se font ces chercheurs sont semblables et toutes assimilées à la perspective eudémonique. Un modèle intéressant qui reprend et complète les définitions exposées est celui de Ryff (1989, cité dans Devaugermé, 2017). Ce dernier établit le concept de « bien-être psychologique » caractérisé par des relations positives, par un sentiment d'acceptation de soi, d'autonomie, d'auto-contrôle, de croissance personnelle mais aussi par la perception de sens et de buts à sa vie.

Sur quelles bases ces développements reposent-ils ? Comme souvent, nous avons besoin de traces, voire de preuves tangibles, « biologiques » pour soutenir ces modèles. Les récents développements de la neuroscience s'accordent-ils avec ces concepts-ci ?

2.1.3 Le bien-être du point de vue neuroscientifique

Ces dernières années, les neurosciences ont été grandement utilisées afin d'étudier les bases neurales des émotions humaines. En effet, c'est une période durant laquelle

les chercheurs se sont particulièrement intéressés aux structures du cerveau humain pour comprendre les liens existants avec le ressenti d'émotions et avec le bonheur notamment (Davidson & Schuyler, 2017). Grâce à ces recherches, Davidson et Schuyler ont pu établir quatre composantes essentielles relatives au bien-être : ressentir durablement des émotions positives, user de comportements prosociaux (empathie ou altruisme), la résilience et la pleine conscience. Le psychologue américain, Davis (1980) décrit l'empathie comme « la capacité d'un individu à se mettre à la place d'autrui pour mieux comprendre et ressentir la situation dans laquelle il se trouve » (Gagné & al., 2015, paragr. 2). Ensuite, l'altruisme est défini par les psychologues Batson et Shaw (1991) comme des actes visant à accroître le bonheur d'autrui.

Ainsi, les neurosciences viennent confirmer et enrichir les propos des psychologues et des philosophes. Comme démontré par le modèle PERMA et par différentes recherches en neurosciences, il existe un lien notoire entre le bien-être et les relations que l'individu établit et les comportements qu'il adopte face à autrui. De plus, s'il on se réfère à la définition de l'OMS (2012), la santé de l'individu dépend notamment de son bien-être social. Dès lors, il semble intéressant de se pencher sur le point de vue des sociologues sur ce vaste concept.

2.1.4 Le bien-être du point de vue sociologique

En 1998, le sociologue Corey Keyes (cité dans Mokhtari, sous presse) propose d'évaluer le bien-être selon l'aspect social. On le définit selon l'acceptation, la réalisation, la contribution, la cohérence et l'intégration sociale.

De sorte à lier tous ces facteurs au monde de l'école, les médecins en éducation Konu et Rimpelä (2002, cité dans Réseau Canopé, 2021) ont créé un modèle sociologique du bien-être. Ce schéma permet non seulement d'illustrer les besoins de l'élève mais aussi la relation existante entre les apprentissages, l'éducation et le bien-être.

De plus, contrairement au modèle PERMA ou aux précédentes définitions présentées, ce schéma met en avant les trois composantes du bien-être relevées par l'OMS (2012). Cette conceptualisation a donc le mérite de tenir autant compte de la santé physique que de la santé mentale et sociale de l'individu.

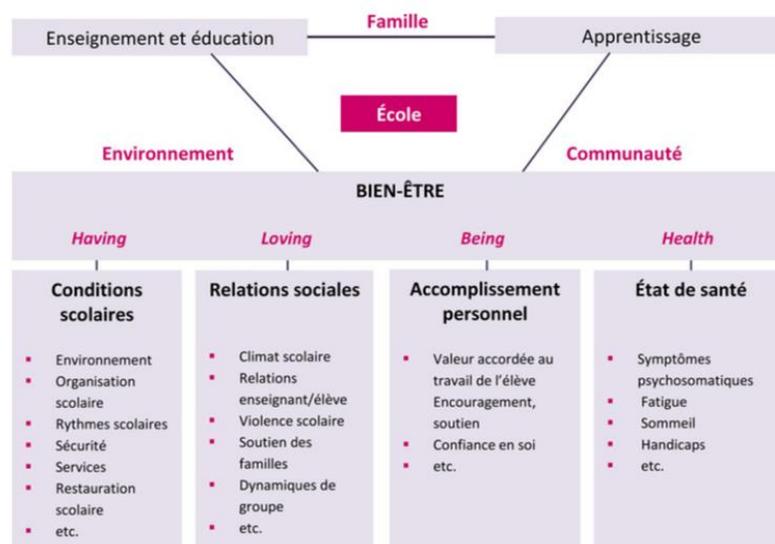


Figure 2 : Le modèle sociologique

En lisant les définitions données par les chercheurs, nous remarquons que la santé physique est souvent mise de côté contrairement à la dimension mentale et à la dimension sociale. Pourtant, ces composantes sont fortement liées les unes aux autres. Par exemple, un manque ou un trouble au niveau physique peut avoir des effets néfastes sur la santé psychique de l'individu (humeurs, angoisses, addictions...) et notamment impacter les relations par la manifestation de comportements antisociaux (renfermement, agressivité...) (Juneau, 2020). Dès lors, pour caractériser le bien-être de l'élève, nous allons tenir compte de ces trois dimensions et de leur interdépendance. Comment peut-on alors caractériser de manière claire et pertinente le bien-être d'un-e élève ?

Il semble qu'un modèle fréquemment utilisé pour déterminer le niveau de bien-être d'un individu est celui du chercheur Maslow (1954) : la pyramide des besoins. Si l'on se réfère au Larousse, le besoin est une exigence provenant d'un manque qu'un individu estime nécessaire à son existence.

Maslow, décide donc de classer les besoins en cinq catégories hiérarchisées au sein d'une pyramide. Ce modèle englobe un nombre important de notions présentées dans les précédents paragraphes et tient également compte de tous les niveaux décrits par l'OMS (social, mental, physique). Alors, comment Maslow s'y est-il pris pour classer tous nos besoins dans une pyramide ? Quels liens existent-ils entre ces besoins et le milieu scolaire ?

2.2 LES BESOINS FONDAMENTAUX SELON MASLOW ET LEURS MANIFESTATIONS À L'ÉCOLE

Maslow (1954) est un célèbre psychologue américain qui semble être un des pères fondateurs du courant humaniste. Ce dernier a conçu une pyramide des besoins dans le but d'illustrer sa théorie sur la motivation. Selon lui, la motivation naît principalement

de facteurs internes ayant pour but de satisfaire ses propres besoins d'épanouissement. Maslow affirme que les individus sont stimulés par le désir de combler des manques nommés « besoins ». Une fois ces besoins satisfaits, l'individu ressent un sentiment profond de bien-être qui le pousse à « s'accomplir ». Les besoins sont hiérarchisés dans la pyramide selon leur degré d'importance et leur subsidiarité. En effet, les besoins qui se trouvent dans la partie inférieure de la pyramide représentent des besoins primaires (physiologiques et de sécurité) devant être satisfaits avant de pouvoir assouvir les besoins illustrés par la partie supérieure de la pyramide. Le principe de subsidiarité montre que la pyramide comporte des besoins secondaires que l'individu ne pourra espérer atteindre que si les précédents besoins (primaires) sont stabilisés. Avec cette structure, il y a l'idée de gravir des échelons, sans manquer d'étages, pour atteindre le haut de la pyramide et ainsi atteindre le bonheur. Dès lors, lorsque tous les besoins de la pyramide sont comblés, on parle de sentiment de bien-être « extrême ».

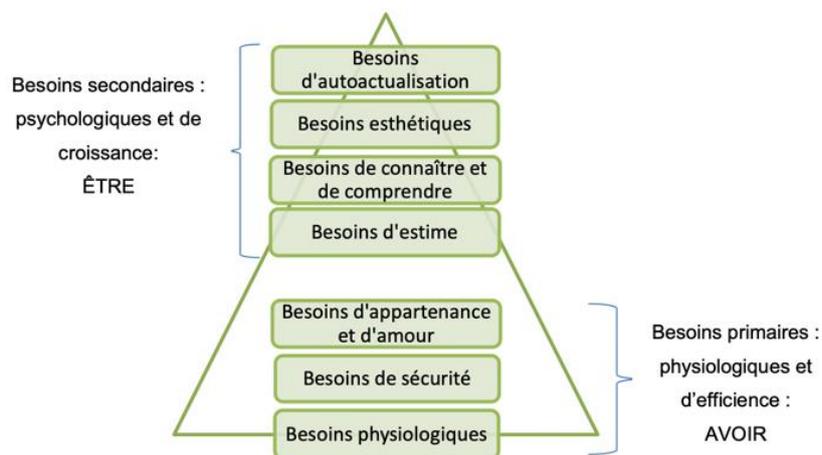


Figure 3 : La pyramide des besoins

Vienneau (2011), professeur au Département de l'enseignement primaire et de psychopédagogie, rend compte du rôle majeur de l'école dans la satisfaction des besoins de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'accomplissement chez l'élève. Cette dernière agirait comme informatrice, accompagnatrice mais aussi comme conseillère. Afin de mieux cerner l'enjeu de cette pyramide, les six étages de cette dernière vont être décrits dans les prochains paragraphes. Ce zoom sur chacun des besoins va nous permettre, par la suite, d'analyser dans quelles mesures l'environnement scolaire offre des conditions optimales à l'élève pour construire son bien-être.

2.2.1 Les besoins physiologiques

Pour commencer, les besoins physiologiques comprennent tous les besoins primaires tels que se nourrir, dormir, se laver, respirer, s'habiller ou aller aux toilettes.

À l'école, dans cet espace si ordonné et structuré qu'est la salle de classe, quelle place donne-t-on au corps de l'élève ? Le corps de l'élève témoigne inconsciemment, de sa motivation, de son intérêt, de ses émotions ainsi que des processus cognitifs. Les manifestations peuvent être diverses et variées : bâiller, regarder par la fenêtre, se balancer sur la chaise, s'étirer, demander pour aller aux toilettes ou aller boire plusieurs fois par jour, se retourner vers un camarade, jouer avec son stylo etc. Toutes ces expressions démontrent une dépendance corps-esprit (Maulini, 1999). Si l'enseignant·e est fréquemment confronté·e à ces manifestations d'élèves, c'est parce que le cadre imposé par la salle de classe peut empêcher l'assouvissement du besoin physiologique de bouger. Toutefois, il faut savoir que les manifestations décrites peuvent aider l'élève à entrer dans les apprentissages. En effet, pour se lancer dans une activité et ainsi mettre en route son développement cognitif, l'élève a besoin de s'activer en se mettant en mouvement (Gagné & al., 2009, cités dans Voillat, 2018). Hannaford (1997, citée dans Voillat, 2018) affirme que : « Le mouvement ancre la pensée et l'apprentissage. » (p.119). Maria Montessori, la célèbre médecin et pédagogue, va jusqu'à dire que le mouvement est une nécessité vitale autant sur le plan physique que sur le plan intellectuel ou psychique (Poussin, 2021).

2.2.2 Le besoin de sécurité

Deuxièmement, le besoin de sécurité signifie être protégé de tout danger qui pourrait nuire à sa personne. Ce besoin concerne autant la sécurité physique que la sécurité affective et relationnelle. Cette sécurité dépend de chaque individu mais peut être lié à l'emploi, à la santé, à la stabilité amicale/familiale ou au confort lié à l'environnement, par exemple. En contexte scolaire, la sécurité est assimilée à « l'ordre et la tranquillité du milieu » (Janosz & al., 1998, p.294). De plus, ce sentiment de sécurité est défini par : le climat de classe, la confiance entre les pairs et avec les enseignant·e-s, les risques perçus de victimisation, la stabilité et la prévisibilité du milieu social, les comportements du corps enseignant et des élèves (Albisetti, 2021). Le climat de classe joue alors un rôle central puisque « si le climat de classe n'est pas serein dans la

classe, le stress et l'insécurité s'installent » (Favre, 2015, cité dans Albisetti, 2021, p.19).

Le climat scolaire peut être décrit selon cinq composantes. Le premier facteur d'influence est la **qualité des relations** entre les camarades, entre les enseignant-e-s et leurs élèves, entre les professeur-e-s mais également entre les parents et les enseignant-e-s. Ensuite, le climat est également impacté par tout ce qui touche à **l'enseignement et l'apprentissage** comme la qualité de l'instruction, les ressources disponibles (formations continues, professionnels, ...), la mise en place de différenciation ou encore la pertinence des apprentissages pour les élèves. Puis, la **sécurité émotionnelle et physique** va influencer l'évaluation que l'enfant ou l'enseignant-e fera de la qualité de l'environnement. **L'environnement physique** et donc la propreté, l'espace et le matériel ou les offres extrascolaires sont également déterminants pour le climat de classe. La dernière composante est liée au **sentiment d'appartenance** dont chacun a besoin pour se sentir bien dans l'environnement scolaire. Ce sentiment se traduit par le sentiment d'être relié à un groupe et peut être influencé par le suivi parental ainsi que par l'engagement et par l'enthousiasme des enseignant-e-s et des élèves (Cohen & al., 2009, cités dans Education & formations, 2015).

Ainsi, un-e élève qui se sent en sécurité va se montrer prêt-e à prendre des risques et à adopter des comportements apprenants (Albisetti, 2021).

2.2.3 Le besoin d'appartenance

Troisièmement, le besoin d'appartenance désigne le besoin d'être écouté, accepté, compris et reconnu à l'intérieur d'un groupe. Un individu peut appartenir à divers types de groupe dont en voici une liste non-exhaustive : la famille, les amis, la classe, les collègues, les associations... Ce besoin d'appartenir à un groupe s'apparente fortement au besoin qu'a l'humain d'aimer et d'être aimé, mais aussi de s'identifier à des pairs (Productions M1 Vannes & Lorient, 2021).

L'environnement scolaire fait partie de ce que les professeurs de développement humain, Super et Harkness (1986, cité dans Anderson-Levitt, 2010), appellent la « niche développementale ». Cette dernière décrit les divers environnements dans lesquelles se développent l'enfant. Ce concept soulève l'importance des différents contextes environnementaux pour la construction de l'enfant. En effet, en observant

les relations que l'élève entretient avec l'enseignant·e et ses pairs, nous pouvons prédire si son besoin d'appartenance est satisfait. Pour développer des compétences sociales, les enfants ont besoin d'un environnement juste et ordonné dans lequel les règles sont respectées. Les compétences sociales favorisent la construction de bonnes relations et ainsi, renforcent considérablement le sentiment d'appartenance (OCDE, 2018).

2.2.4 Le besoin d'estime

Ensuite, le besoin d'estime est lié au besoin de sécurité et au besoin d'appartenance puisqu'il correspond au besoin d'être reconnu et estimé par ses pairs. Dans ce sens-là, l'individu recherche le respect et la confiance d'autrui. Pour tout individu, sa réputation aux yeux des autres influence sa propre estime. La source d'estime peut être interne ou externe. L'estime interne se caractérise par la perception de ses capacités et de sa valeur. Puis, comme son nom l'indique, l'estime externe vient du jugement et de la validation d'autrui (Guédeney, 2011).

L'estime d'un individu n'est jamais stable et inébranlable. En effet, les événements vécus vont faire fluctuer son estime personnelle. L'école est génératrice d'un nombre important de nouvelles expériences positives et négatives pouvant modifier l'estime d'un·e élève comme : les évaluations, les renforcements de l'enseignant·e, les relations avec les pairs et avec l'enseignant·e, l'égalité de traitement, les petits concours en classe ou en salle de sport, les responsabilités et l'autonomie laissées à l'enfant. (Thibault & al., 2019)

Mais qu'est-ce que signifie véritablement l'autonomie ? En effet, ce terme se doit d'être précisé car il comporte des ambivalences. À l'école, nous retrouvons deux types d'autonomie : l'autonomie politique et l'autonomie cognitive. L'autonomie politique est décrite par un ensemble de règles précises instaurées en classe de sorte à ce que l'élève puisse travailler sans l'aide de son enseignant·e. On peut comparer ce type d'autonomie à de la débrouillardise. L'autonomie cognitive, quant à elle, correspond à la liberté accordée à l'enfant pour construire son savoir, que ce soit à travers des recherches, des situations-problèmes ou des expérimentations. Si l'enseignant·e cherche à travailler ce type d'autonomie avec les élèves, il·elle doit se mettre dans une posture d'accompagnateur·rice et non plus de transmetteur·rice (Bourreau & Sanchez, 2007).

2.2.5 Le besoin d'accomplissement

Enfin, le besoin placé au sommet de la pyramide est celui d'accomplissement également nommé « besoin d'auto-actualisation ». Ce dernier consiste à s'épanouir et à mettre en valeur son potentiel dans différentes situations du quotidien que ce soit au niveau de l'intellect, au niveau des relations sociales ou au niveau de la créativité. En résumé, c'est le besoin d'être la meilleure version de soi-même en accroissant ses connaissances ou ses compétences.

À l'école, ce besoin peut se manifester sous différentes formes telles que : résoudre ses propres problèmes, aider les pairs à résoudre des problèmes, montrer un grand intérêt pour le travail, rechercher de nouvelles connaissances, gérer son stress, communiquer aisément (écouter et s'exprimer) et accepter les conseils des autres (Mias, 2001). Ce docteur rend attentif sur le fait que ce besoin ne peut être jamais entièrement satisfait.

Ainsi, l'état de bien-être peut être atteint une fois les besoins de la pyramide satisfaits et l'équilibre trouvé.

Toutefois, bien que Maslow ait élaboré et modifié sa pyramide pendant une trentaine d'années, le modèle ne semble pas être parfait. En effet, parmi les critiques, on retrouve celle de la structure par étages selon laquelle un besoin ne peut être pas satisfait si le précédent ne l'est pas encore. Il est vrai que les humains ne présentent pas tous les mêmes besoins et n'ont pas nécessairement la même vision de la hiérarchisation tel que présenté par Maslow. La pyramide devrait donc tenir compte des caractéristiques personnelles, du mode de vie ou de la culture de l'individu (Mouillot, 2020).

Néanmoins, malgré le séquençage questionnant de cette pyramide, les besoins relevés sont pertinents et clairement illustrés. De plus, cette dernière a également l'avantage de s'appliquer à divers domaines, à une entreprise comme à une école ou à une classe.

Dès lors, ce travail de recherche s'appuiera sur ce modèle afin de relever les besoins des élèves et les interventions des enseignant·e·s dans ce sens. Le modèle PERMA, au vu de sa complémentarité avec celui de Maslow, sera lui aussi une ressource pour l'analyse. En effet, ces deux modèles se rejoignent sur plusieurs points. Le besoin de ressentir des émotions positives de manière durable (Seligman) complète

le besoin qu'a l'individu d'être en sécurité dans un environnement dépourvu de stress (Maslow). Ensuite, le besoin d'être en relation avec autrui (Seligman) s'apparente à celui d'appartenance décrit par Maslow. Enfin, le besoin d'accomplissement de Maslow est vaste et complexe. C'est pourquoi, il semble important de le préciser au moyen des trois derniers piliers du modèle PERMA (Seligman) : l'engagement, la perception de sens aux apprentissages et l'accomplissement.

Nous connaissons désormais les besoins des élèves à l'école. Toutefois, en contexte scolaire, qui est-ce qui contribue à la satisfaction des besoins des élèves ? Et, quels liens existent-ils entre bien-être et apprentissages ?

2.3 LE RÔLE ET LA PRISE EN COMPTE DU BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

2.3.1 Le triangle pédagogique

On ne peut parler du bien-être de l'élève sans aborder l'acte pédagogique et donc le triangle pédagogique de Jean Houssaye (Mialaret, 1995). Selon ce chercheur en sciences de l'éducation, l'acte pédagogique résulte des processus suivants : enseigner, apprendre et former. Les trois acteurs liés à ces processus sont : l'enseignant·e, l'élève et le savoir. Le processus « former » naît d'une interaction entre l'élève et l'enseignant·e, « apprendre » décrit la relation entre l'élève et le savoir tandis qu'« enseigner » concerne l'axe enseignant·e-savoir. La théorie du triangle pédagogique rend compte du fait que, dans la majorité des situations scolaires, on retrouve uniquement deux de ces trois acteurs en interaction. Cela signifie que l'élément exclu prend « la place du fou » ou « la place du mort ». En d'autres termes, l'acteur qui n'est pas sollicité est inactif. Le modèle d'apprentissage transmissif est un parfait exemple pour illustrer ce concept car le·la professeur·e enseigne le savoir de manière frontale et l'écolier·ère reste passif·ve et fait donc le·la mort·e. En lien avec cette théorie, Perrenoud (2004) recommande ainsi d'éviter de mettre trop régulièrement l'élève à la « place du fou » mais au contraire, de le·la rendre actif·ve dans ses apprentissages. En effet, « plus les élèves sont actifs en classe, plus ils sont investis dans leur processus d'apprentissage, et plus ils se souviennent de ce qu'ils apprennent » (Goldberg, 2012, cité dans Canopé, 2021, paragr. 10).

Pour déterminer les facteurs du bien-être et les pistes d'actions envisageables pour contribuer à l'épanouissement de l'enfant en classe, nous devons tenir compte des trois côtés du triangle pédagogique.

Pour commencer, nous allons nous pencher sur le côté du triangle qui concerne l'axe « former ». Ici, nous nous concentrons donc sur la relation entre l'élève et son enseignant·e et ses enjeux en termes de santé mentale. Quel rôle joue donc l'enseignant·e dans la construction du bien-être de l'élève ?

2.3.2 Les pratiques de l'enseignant·e au service du bien-être de l'élève

Tout d'abord, pour entrer convenablement dans les apprentissages, l'enfant doit trouver sa place en classe (Imbert, 2018). Imbert, docteur des sciences humaines, souligne que l'enseignant·e endosse non seulement le rôle d'instituteur·trice mais également de socialisateur·trice et d'éducateur·trice. Ce docteur met en avant le concept de « pédagogie institutionnelle » permettant de fournir des outils aux enseignant·e·s. Ces outils ont pour but de donner une réelle place à l'élève en classe, de susciter le désir d'apprendre mais aussi de créer un vivre-ensemble, à l'école. Les pratiques vantées par Imbert sont, par exemple, le « conseil » et le « quoi de neuf » qui permettent l'échange, la libération de la parole et l'écoute.

Par ailleurs, de nombreuses études démontrent que l'enseignant·e influence considérablement la vision que l'enfant se fait de l'école, mais aussi son adaptation sociale et scolaire et son sentiment de bien-être. De manière générale, les élèves idéalisent leur enseignant·e et beaucoup d'entre eux·elles le·la considèrent comme un exemple (Fredriksen & Rhodes, 2004, cité dans Pelletier, 2021). L'enquête PISA de l'OCDE (2015) relève qu'une relation positive et constructive entre le·la professeur·e et son élève améliore les performances en mathématiques et les capacités de résilience. De plus, un·e enseignant·e qui soutient, valorise et responsabilise son élève accroît nécessairement la confiance en soi ainsi que le sentiment d'appartenance de ce·tte dernier·ère. Selon l'OCDE (2018), à travers ses pratiques, un·e enseignant·e peut grandement réduire le stress et l'angoisse des enfants face aux devoirs ou aux tests. En outre, un·e élève ayant une relation saine avec son enseignant·e aurait moins tendance à être en retard ou absent.

Dans ce sens-là, les compétences sociales et émotionnelles du corps enseignant sont déterminantes dans la construction de soi de l'écolier·ère. En effet, le sentiment de

sécurité en classe est fortement déterminé par l'enseignant·e et ses pratiques, notamment en matière de discipline. D'après de nombreux·se·s chercheur·euse·s comme Baudoin et Galand (2021), un·e enfant qui se trouve encadré·e par des règles claires et cohérentes appliquées de manière égale entre les élèves, se sentira plus en sécurité à l'école et aura plus de facilité à s'engager émotionnellement. Puis, ces chercheurs·euses relèvent que ce sont surtout le soutien émotionnel et le soutien instrumental qui influenceraient l'épanouissement de l'élève en classe. La dimension émotionnelle renvoie à l'attention et au respect porté tandis que la dimension instrumentale concerne l'aide fournie à l'élève.

Par ailleurs, les pratiques qui favorisent grandement le bien-être de l'élève sont toutes celles visant l'autonomie cognitive et politique de celui-ci. Ce type de pratique lié au développement de l'autonomie permet de responsabiliser l'élève, de lui donner le sentiment d'être le·la principal·e acteur·rice de ses apprentissages et d'y percevoir du sens. (Bourreau & Sanchez, 2007). En effet, ce besoin d'autonomie représente un des besoins fondamentaux décrits par Deci et Ryan (2008, cité dans Baudoin & Galand, 2021), tout comme celui de compétence et celui d'être en relation avec autrui. L'enseignant·e peut ainsi aider l'élève à satisfaire les besoins susmentionnés, puisque ce sont des composantes qui se construisent en grande partie en milieu scolaire. En effet, en ce qui concerne le besoin de compétence, les pratiques de renforcement et de valorisation mises en place par l'enseignant·e peuvent être déterminantes. Puis, le·la professeur·e va également contribuer à la satisfaction du besoin d'être en relation chez l'élève puisqu'il·elle gère la collaboration entre les pairs et peut instaurer diverses pratiques renforçant le sentiment d'appartenance à la classe.

Dernièrement, d'après le rapport de l'enquête PISA paru en 2018, les enseignant·e·s sont capables de répondre à certains besoins psychologiques et sociaux fondamentaux des élèves. Néanmoins, les auteur·e·s de l'article mettent en garde sur le fait que les familles ne doivent pas attendre de l'établissement scolaire et de ses acteurs·rice·s qu'ils·elles répondent aux besoins de tous·tes les enfants. En effet, il existe une variété importante d'élèves et de situations complexes pour lesquelles il n'existe pas de « recette miracle ». (Natvig & al., 2003, cité dans OCDE, 2018)

Ainsi, la relation enseignant·e-élève est déterminante pour le bien-être à l'école. Comme démontré par l'enquête PISA (2018), les enfants présentant le plus de

satisfaction en classe sont ceux·celles qui entretiennent de bons rapports avec leur enseignant·e.

Le·la professeur·e a donc un rôle essentiel à jouer dans l'accomplissement des besoins de l'élève tel que celui de sécurité, d'appartenance et d'être en relation avec autrui, d'estime et de compétence, d'auto-actualisation ainsi que d'autonomie en milieu scolaire. Nous pouvons alors dire que l'enseignant·e contribue à la satisfaction de tous les besoins décrits par Deci et Ryan, mais également ceux de la pyramide de Maslow (1954), excepté l'étage inférieur comprenant les besoins physiologiques.

Pour donner suite à ce constat, nous allons désormais nous intéresser à un autre côté du triangle pédagogique : l'axe « apprendre » (élève-savoir). Qu'est-ce que la satisfaction des besoins de l'enfant favorise en termes d'apprentissage ? Quel rôle joue le bien-être de l'élève dans la découverte et l'assimilation de nouveaux savoirs ?

2.3.3 Le bien-être au service des apprentissages scolaires

Tout d'abord, l'apprentissage scolaire se définit comme étant un processus interne et continu grâce auquel l'élève enrichit sa structure cognitive et découvre la connaissance de soi et du monde, entre les murs de l'école. Les apprentissages peuvent être de type : savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre ensemble, savoir agir ou savoir devenir.

La motivation et l'intérêt dans les apprentissages ainsi que la réussite et le bien-être sont intimement liés et définis comme étant une « causalité circulaire » (Weiner, 1985 cité dans Genoud, P. A. & al., 2020). On entend par là que la présence d'un de ces facteurs en facilite une autre. En effet, en étant valorisé·e par de bons résultats ou par des évaluations positives de l'enseignant·e, l'élève va accroître notablement son estime de soi, son sentiment d'efficacité personnelle, sa motivation, mais également son bien-être. Le sentiment d'efficacité personnelle représente l'évaluation qu'un·e enfant se fait de ses propres capacités à réaliser une activité. De nombreuses recherches dont celle de Bandura (1988, cité dans Galand & Vanlede, 2004) démontrent qu'un·e élève qui se sent capable d'accomplir une tâche va se fixer des objectifs élevés, va montrer plus d'intérêt, va persévérer davantage et va mieux réguler ses efforts et ses émotions. Dès lors, un·e élève qui se considère comme compétent

va présenter de meilleurs résultats qu'un·e qui manque de confiance et qui recule devant les difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, selon l'étude PISA (OCDE, 2018), un·e élève sera davantage satisfait·e et performant·e à l'école s'il·elle s'y sent accepté·e et estimé·e par les acteurs·rice·s de cette dernière. On remarque donc que tout comme le sentiment d'estime, le sentiment d'appartenance conditionne l'apprentissage et la réussite scolaire.

Selon l'APSSAP (Association Paritaire pour la Santé et la Sécurité au travail) (cité dans Mokhtari, sous presse), de bonnes relations, au travail comme en milieu scolaire, favorisent la productivité, l'attention, la gestion de la frustration et la satisfaction de l'individu. En effet, le docteur en sciences de l'éducation, Daniel Favre (2015, cité dans Albisetti, 2021) affirme que pour apprendre, il est nécessaire de se sentir en sécurité. Alors, un·e élève qui se sent bien entouré·e et donc en confiance dans son environnement, n'aura de crainte d'essayer, de se tromper et de surmonter un quelconque obstacle. De plus, il a été prouvé par l'enquête PISA que le sentiment d'appartenance améliore considérablement les résultats scolaires et ces bonnes notes accentuent l'acceptation sociale (Wentzel, 1998, cité dans OCDE, 2018).

Ensuite, la dimension émotionnelle a été largement étudiée, notamment par Appleton et ses collègues (2008) qui se préoccupent de l'« engagement émotionnel ». Cette notion décrit le ressenti d'émotions positives lors des apprentissages. Les émotions exerçant une influence positive sur les apprentissages des élèves sont : la joie, l'amusement, la gratitude, l'espoir, l'intérêt, l'inspiration, la fierté, la sérénité, l'émerveillement. En effet, lorsqu'un·e élève ressent des émotions positives en classe, il·elle a tendance à être plus motivé·e et intéressé·e par le contenu d'apprentissage et cela favorise ainsi le processus de mémorisation. Ce processus complexe est activé par ce qui est appelé le « circuit de la récompense ». C'est-à-dire que l'émotion agréable ressentie va être communiquée par le cortex préfrontal et l'amygdale aux autres régions du cerveau puis mémorisée pour ensuite être reproduite. Ce circuit de la récompense provoque une profonde satisfaction que l'élève cherchera inconsciemment à reproduire pour faciliter son apprentissage.

Le ressenti d'émotions positives représente un levier pour les apprentissages. Néanmoins, il semblerait que pour quelques enfants, ce soit plutôt les émotions négatives comme la peur de l'échec qui motive à apprendre. (Onwuegbuzie & al., 1999, cité dans Genoud & al, 2020)

« Plus les élèves sont heureux à l'école, plus ils se sentent compétents et plus leurs performances scolaires sont élevées, 1 an et 2 ans après» (Canvel & al., 2018, p.69). La publication récente du ministère de l'Éducation nationale, de l'éducation nationale et de la recherche (2015) confirme qu'il y a un lien de réciprocité entre les apprentissages et le bien-être. Cela signifie que le bien-être peut améliorer les apprentissages et dans l'autre sens que des difficultés ou des facilités au niveau des apprentissages scolaires peuvent influencer le sentiment de bien-être de l'élève. On remarque donc que le bien-être social, physique et psychologique de l'élève conditionne les apprentissages et accroît sa motivation, son intérêt, sa persévérance, sa productivité, son attention ainsi que sa performance en classe. Quelles sont alors les pistes d'actions des enseignant·e·s pour contribuer au bien-être de leurs élèves, en classe ?

2.4 PROBLÉMATIQUE

Après avoir effectué plusieurs lectures sur le bien-être ainsi que sur ses manifestations et sur son rôle pour les apprentissages, j'ai pris conscience de l'importance de l'enseignant·e dans la construction et le maintien du sentiment de bien-être, en classe. J'ai découvert énormément d'éléments théoriques, mais très peu de pratiques concrètes à instaurer pour favoriser le bien-être de tous·tes, dans l'école. C'est pourquoi, je me suis réjoui de confronter ces apports théoriques à la réalité du terrain, mais aussi de récolter les pistes d'actions des enseignant·e·s sur cette problématique. À travers ce travail, je souhaite savoir si les enseignant·e·s sont conscient·e·s de leur rôle en termes de bien-être à l'école et également comprendre comment ils·elles s'impliquent et comment ils·elles tiennent compte des besoins de l'élève.

2.5 QUESTION DE RECHERCHE

Afin de préciser ma problématique, j'ai formulé la question de recherche suivante : « Dans leurs pratiques quotidiennes, comment les enseignant·e·s du primaire contribuent-ils·elles au bien-être des élèves ? ».

Cette question de recherche est constituée de plusieurs sous-questions telles que :

- Quelles sont les connaissances et les expériences des enseignant·e·s en lien avec le bien-être à l'école ?

- Qu'est-ce que le mal-être d'un·e élève empêche, en termes d'apprentissages ?
- De quelles ressources les enseignant·e·s bénéficient-ils·elles pour satisfaire les besoins des enfants ou pour agir en cas de mal-être d'élève ?
- Quelles sont les principales préoccupations des enseignant·e·s et des parents concernant l'élève ?
- Quelle importance les enseignant·e·s accordent-ils·elles à la construction du bien-être en classe ?
- Qu'est-ce que les enseignant·e·s mettent concrètement en place pour répondre aux besoins de leurs élèves ?

3 Cadre pratique

3.1 MÉTHODOLOGIE

Dans ce paragraphe, je vais décrire les principes méthodologiques dans lesquels s'insère mon travail.

Afin de répondre au mieux à ma problématique, j'ai opté pour une recherche de type qualitative. De ce fait, j'ai décidé de réaliser des entretiens semi-dirigés auprès de quatre enseignantes primaires. Le but de ces entretiens qualitatifs était d'une part, de recueillir des expériences en lien avec la santé mentale d'élèves (critères et impacts sur les apprentissages) et d'autre part de discuter avec les enseignantes des pratiques qu'elles mettent en place pour répondre aux besoins de leurs élèves. Ainsi, cet outil m'a permis de récolter des représentations, des pratiques, des expériences et des témoignages de quatre enseignantes sur cette thématique. De plus, grâce à ces discussions en face-à-face, il m'a été possible d'avoir accès au ressenti des enseignantes, mais aussi de les relancer ou d'approfondir certains points importants. J'imagine que les informations récoltées sous forme d'entretiens ont été plus riches et variées que si elles avaient été recueillies par le biais d'un questionnaire. Mon choix s'est dirigé vers des entretiens semi-dirigés, car il me semblait important que la discussion soit ouverte et puisse dévier quelque peu de mes questions initiales, en fonction des sujets intéressants qui pouvaient émerger.

3.1.1 Instrument

J'ai donc utilisé un protocole d'entretien comme base pour mes interviews. Puis afin que mes entretiens aient la forme d'une discussion ouverte et non celle d'un

questionnaire, j'ai utilisé des cartes comme support. C'est-à-dire que pour chaque entretien, des étiquettes avec des thématiques spécifiques (toujours liées au bien-être) étaient disposées sur la table et l'interviewée devait choisir sur lesquelles elle a envie de discuter. Pour chaque carte, des relances étaient prévues afin d'enrichir la discussion. Les cartes étaient déposées sur la table dans un ordre que j'avais prédéterminé afin que la discussion suive un fil rouge. Pour commencer, je leur propose de me parler, soit d'une expérience en lien avec une situation de mal-être d'un-e élève qu'elles ont maîtrisées et/ou alors de leurs connaissances sur le bien-être en lien avec des formations ou des MEAM suivis. Ensuite, nous poursuivons avec des questions en lien avec l'importance qu'elles accordent au bien-être en classe ou en lien avec les préoccupations principales des parents concernant leur enfant. Et progressivement, nous arrivons sur les pistes d'actions de ces enseignantes pour favoriser : la satisfaction des besoins du corps, la sécurité relationnelle et environnementale, l'estime personnelle, le respect d'autrui, la perception de sens aux apprentissages ... Ces dernières questions sont fortement inspirées des besoins de la pyramide de Maslow.

Mon entretien est guidé par sept questions centrales :

1. *Quelles sont les connaissances et les expériences des enseignantes sur le bien-être à l'école ?*
2. *Quelle importance la famille et l'enseignante accordent-elles au bien-être de l'enfant, à l'école ?*
3. *Comment l'enseignante prend-elle en compte les besoins physiologiques des élèves ?*
4. *Comment l'enseignante prend-elle en compte les besoins de sécurité des élèves ?*
5. *Comment l'enseignante prend-elle en compte les besoins d'appartenance des élèves ?*
6. *Comment l'enseignante prend-elle en compte les besoins d'estime des élèves ?*
7. *Comment l'enseignante prend-elle en compte les besoins d'accomplissement des élèves ?*

Afin de rassurer les enseignantes, je leur ai donné quelques informations sur le contenu de notre entretien, à l'avance. Toutefois, par souci de spontanéité, je ne leur ai pas transmis les questions de l'entretien.

Les entretiens ont duré entre trente et quarante minutes et ont été enregistrés pour ensuite être retranscrits.

3.1.2 Caractéristiques de l'échantillon

Pour répondre à mes questions, j'ai sollicité quatre enseignantes que j'ai rencontrées lors de mes différents stages, dans la Broye.

Voici le profil des quatre institutrices¹ interrogées :

Pascale : 15 ans d'expérience, enseigne actuellement en 5H

Éline : 2 ans d'expérience, enseigne actuellement en 3-4H

Margaux : 8 ans d'expérience, enseigne actuellement en 3H

Pauline : 33 ans d'expérience, enseigne actuellement en 6H

Si j'ai sélectionné ces quatre enseignantes, c'est parce que j'apprécie leurs pratiques innovantes et parce que j'admire la relation pédagogique qu'elles entretiennent avec les élèves. De plus, il me paraissait judicieux d'interroger des profils d'enseignantes divers et variés afin d'enrichir mon analyse. Ensuite, pour faciliter l'échange, j'ai précisé à toutes les enseignantes que les noms seraient anonymisés lors de la retranscription.

3.1.3 Méthode d'analyse utilisée

Pour analyser mes interviews, j'ai utilisé une méthode linéaire qui consiste à étudier chacun de mes interviews séparément, à en ressortir des éléments pertinents puis à faire des liens entre eux. Afin de trier les données récoltées, j'ai conçu un tableau avec plusieurs catégories qui ressortaient de mes interviews.

3.2 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce prochain paragraphe, je fais état des pratiques et de certains propos des enseignantes issus de mes entretiens. Pour cela, j'ai regroupé les propos des enseignantes en quatre grandes catégories : les observations de l'état émotionnel chez les élèves, les situations de mal-être vécues et les conséquences sur les apprentissages, les actions pédagogiques mises en place puis les ressources des

¹ Noms d'emprunt

enseignantes. Il me paraît judicieux de commencer par exposer la vision qu'ont les enseignantes du bien-être et les observations qui leur permettent d'identifier comment se sent un·e élève en classe. Puis, la deuxième partie constitue le noyau de mon travail puisque qu'elle englobe toutes les pistes d'actions mises en place par les enseignantes. Ces pistes sont regroupées en fonction de leur visée. Certaines concernent le climat de classe (relations élève-élève et environnement d'apprentissage), d'autres la relation élève-enseignante ou alors la relation élève-savoirs. En effet, il semblait nécessaire de trier toutes ces pratiques car elles sont très variées. Plus tard dans le travail, nous pourrons nous questionner sur ce que cette diversité de pratiques dit sur la représentation du bien-être par les enseignantes. Enfin, il me semble essentiel de terminer par présenter les ressources disponibles pour les enseignantes, mais aussi leurs manques à ce niveau-ci.

3.2.1 Les observations liées à l'état émotionnel d'un·e élève

Comment les enseignantes observent-elles l'état émotionnel de leurs élèves ? À cette question, Pauline répond :

Alors, je pense que pour savoir si un enfant est bien, finalement tu l'as beaucoup dans ta classe, tu l'as depuis le début de l'année, tu vois comment il fonctionne. Je pense que c'est l'observation finalement. Parce qu'un élève qui va changer, tu vas le trouver moins souriant, tu vas voir qu'il s'investit moins dans son travail... Là, il faut peut-être te dire, y a peut-être quelque chose. S'il ne se sent peut-être pas au top de sa forme, moi je pense que c'est pas mal par l'observation que j'arrive à me dire qu'il ne va pas bien. (l. 5-9)

Les trois autres enseignantes s'accordent également pour dire que le bien-être de l'enfant se manifeste souvent par les expressions faciales telles que le sourire. Par exemple, Pascale relève : « Ah alors moi je trouve le sourire quoi [...] Pour moi, la communication non-verbale vraiment » (l.385-386).

Éline rejoint Patricia sur quelques points et observe :

Le matin, s'ils sont en colonne, s'ils sont en train de sourire et puis si je vois qu'ils parlent aux autres, qu'ils sont un peu excités, je me dis : « ah bon, ça a l'air d'aller. ». Dans la classe aussi, s'ils arrivent à travailler correctement [...] Et puis, je regarde aussi beaucoup à la récréation, s'ils ne sont pas tout seul, s'ils s'amusent (l.87-96).

Ensuite, contrairement aux autres enseignantes, Margaux évoque l'aspect de la confiance de l'élève envers le maître pour décrire l'état émotionnel : « Et puis mes critères, c'est : s'il a le sourire, s'il se confie à moi, par rapport à la confiance, s'il se met rapidement au travail, vraiment ouais dans ce sens-là quoi. » (l.15-16)

3.2.2 Les manifestations et les conséquences du mal-être en classe

Pour illustrer le rôle du bien-être en classe, il m'a semblé pertinent, lors de mes interviews, de traiter de situations diamétralement opposées : des situations de mal-être d'élève. Le but était de faire ressortir les conséquences de ce mal-être sur les apprentissages, mais également les pistes d'actions et les ressources utiles.

Ainsi, Margaux m'a parlé de la situation d'un garçon qui ne se sentait pas bien dans son milieu familial et qui, par conséquent, présentait des problèmes d'attention, un besoin accru de se faire remarquer et des résultats scolaires en baisse (I.21-22).

Ensuite, Pauline a rapporté que les problèmes familiaux (séparation) d'une fille de sa classe ont fortement impacté son bien-être en classe. L'enseignante a vu son élève et les relations avec ses pairs changer, car elle était devenue très irritable. Puis, comme par ricochet, ses problèmes avec les parents et avec les camarades ont impacté sa motivation et son énergie (I.37-38).

Le mal-être peut être causé par le milieu familial ou dans d'autres cas, être lié au contexte scolaire, comme pour une élève de Pascale. Cette élève a développé une peur de venir à l'école à cause d'un manque de reconnaissance de l'enseignante spécialisée qui relevait uniquement le négatif (I.315-320). De ce fait, ce manque de considération a provoqué une baisse de confiance et de motivation. Cette enfant commençait même à redouter de venir en classe (I.265-267).

Éline vient compléter les dires des collègues, en rapportant une situation de mal-être causée par un système scolaire incompatible avec les besoins de l'enfant. Cet enfant présente un trouble de l'attention avec hyperactivité et ne semble pas se sentir bien en classe :

Quand on le gronde parce qu'il faut qu'il reste à sa place, il va commencer à se plaindre, puis il fait « rho c'est tout le temps pareil » et après il commence à pleurer. Et des fois, il devient malpoli aussi. [...] Par exemple, moi je remarquais par rapport à quand il pleurait. Par exemple, s'il va frapper un élève, parce qu'il n'arrive pas à se contrôler [...] C'est vraiment des pulsions en fait. Et puis après, il pleure car il s'en veut et il fait des câlins aux autres pour s'excuser enfin voilà. Et en fait, je sentais qu'il était mal, qu'il le vivait mal parce que c'est tout le temps par après en fait qu'il pleure, qu'il s'excuse [...] Et même lui, il dit que c'est, il l'a dit verbalement : « moi ça m'énerve de ne pas pouvoir me contrôler ». Mais il dit des fois : « mais moi je suis con » ou « je n'arrive pas à me contrôler », « je ne devrais pas faire ça ». Enfin il s'en rend compte par après. (I.17-31)

Éline relève ainsi la principale conséquence du mal-être sur les apprentissages :

Ceux qui ne se sentent pas bien, ou qui ont eu un problème le jour d'avant avec les parents ou bien à la maison, ou bien même en classe, une dispute à la récré, en fait, ils n'arrivent pas très bien à se concentrer. [...] Ouais, ils n'arrivent pas bien à se concentrer, ils n'arrivent pas très bien à travailler. (I. 90-95)

Margaux a énuméré d'autres manifestations lui mettant la puce à l'oreille :

Non, alors je note si par exemple, un enfant pleure tous les matins ou bien, un enfant a l'ennui de ses parents ou bien est dans son coin à la récré ou n'ose pas me parler, ou fuit mon regard... Tout ça, je note. (l.345-347)

Suite à la présentation du cas de l'élève malheureuse, Pauline soulève : « Moi, je dirais finalement, le bien-être c'est ce qui est le plus important à l'école. » (l.106).

Elle ajoute que :

Finalment, il y a des élèves qui ont des difficultés, voilà, ils ont des difficultés mais s'ils sont bien à l'école, ils vont progresser. En fonction de leurs difficultés, de l'endroit où ils en sont, ils vont continuer à progresser. S'ils ne sont pas bien, non. (l. 106-109)

Ainsi, elle est d'avis qu'un·e élève malheureux·se en classe sera incapable d'apprendre.

Dès lors, face à de telles situations de mal-être, quelles sont les aides à disposition des enseignant·e·s pour agir ?

3.2.3 Les actions pédagogiques mises en place ...

Les institutrices interrogées ont relevé de nombreuses pratiques favorables au bien-être de l'élève, en classe. Lors de la récolte de données, j'ai réalisé que les enseignantes agissaient sur quatre composantes distinctes : la relation entre les élèves, l'environnement, la relation pédagogique (élève-enseignant·e) puis la relation entre l'élève et le savoir. C'est pour cette raison que j'ai décidé de structurer la présentation de mes résultats de cette manière-là.

3.2.3.1 ...Pour soigner la relation élève-élève

Lorsque je questionne les enseignantes sur la qualité des relations entre élèves, les éléments qui ressortent principalement sont la présence ou l'absence de tolérance et de respect. Pour travailler ces compétences sociales, les quatre institutrices interrogées mettent en place des activités du manuel « grandir en paix ». Ce manuel comporte des discussions, des histoires, des jeux en lien avec diverses compétences telles que : l'empathie, la bienveillance, le discernement, la solidarité...

Les propos de Margaux illustrent :

Il y a « grandir en paix ». Il y a plein d'activités là-dedans, donc je pioche. Par exemple, il y a l'activité « j'ose dire non », ou bien il y a sur les valeurs, dire à un copain : « Je trouve que tu sais bien courir » pour mettre en avant des choses qu'ils savent bien faire, bien maîtriser. Ouais, comment se comporter avec l'autre ou bien quand ça ne me plaît pas, essayer de dire un message clair. [...] Moi, je fais beaucoup sur la leçon « éthique et culture religieuse ». Ou bien si

je vois que peut-être pendant plusieurs semaines, il y a un truc qui se passe, je me focalise là-dessus. Ou je prends plutôt un thème qui leur parle, qui ont besoin en ce moment. (l.75-90)

Cet exercice consistant à faire des compliments à ses pairs est effectué par plusieurs enseignantes, par Éline, notamment :

J'aime bien faire des exercices où ils doivent complimenter les autres ou bien par exemple, dessiner quelque chose qu'ils savent bien faire eux-mêmes. Et puis, aussi, ce que j'aime bien faire, c'est qu'ils s'encouragent entre eux. Par exemple, s'il y a quelqu'un qui arrive faire quelque chose, ils vont s'encourager. (l. 146-149)

Pascale mentionne également une activité intéressante consistant à écrire à un camarade : « Chez toi, j'aime... », sous forme de lettre personnelle. (Pascale, l. 527-529)

Un autre moyen que Pascale utilise et recommande pour travailler les compétences sociales des enfants est :

« Le conte doux et chaud des chaudoudoux ». C'est vraiment pour travailler l'estime. [...] Dans cette histoire des « chaudoudoux », c'est justement des pompons que les gens s'offrent, c'est de la bienveillance en fait [...] Du coup, j'ai lu cette histoire aux élèves. Et ensuite, j'avais ramené « Loulou », le petit doudou là-bas... Et puis après on l'utilisait pour parler. Et après, j'avais mis en place, en lien avec ça, une activité de « grandir en paix » où ils devaient se dire des choses bienveillantes et puis ça tournait d'élèves en élèves. (l. 506-527)

Afin de travailler sur l'acceptation de la différence, Éline privilégie la discussion :

Je leur ai demandé ce qu'il avait Bastien... En fait, je leur ai expliqué un peu son trouble. Parce que pour moi, c'est important qu'ils comprennent que s'il est différent, c'est qu'il a... Ce n'est pas pour rien et qu'il ne fait pas exprès d'être méchant comme ça et puis que du coup ce n'est pas vraiment de sa faute. Vraiment leur faire comprendre qu'il ne contrôle pas ce qu'il fait. Et puis du coup, après, on a parlé de ce qu'on pouvait faire quand il les dérangeait. Donc on a mis en place un peu des réactions à avoir. Et puis, je pense, rien que le fait de leur expliquer qu'il ne faisait pas exprès et puis qu'il n'était pas forcément heureux comme ça, ils sont devenus quand même beaucoup plus bienveillants. (l.265-272)

Dans le but de faire réfléchir les élèves sur la différence, cette même enseignante utilise un livre :

« Impatient et le cirque de la vie ». [...] C'est un peu visé sur lui... Et ouais, du coup, on utilise des animaux pour pas qu'il se sente directement concerné. Et aussi, ça fait réfléchir les élèves et on parle de lui indirectement. (l.297-304).

Tout comme Éline, Pascale privilégie la discussion avec les élèves afin de favoriser un climat de classe sans tabou :

Alors, moi, je leur dis qu'on est tous différents vraiment et puis, c'est mettre en valeur la différence. Et puis, ne pas créer de tabous autour des difficultés scolaires, par exemple, tu vois aussi. Il y a ça aussi, je trouve. Et puis libérer la parole. (l.597-599)

Dans le but d'intégrer chaque élève, Pauline indique qu'elle a déjà eu mis en place un système de tournus volontaire pour les jeux à la pause : « On avait fait beaucoup de choses pour qu'il soit intégré : à une récré, il jouait avec tel groupe, à une autre récré, il jouait avec un autre groupe. » (l. 337-338)

En ce qui concerne les moqueries, ces maîtresses ont diverses manières d'agir, dont voici quelques exemples :

Je stoppe direct. Et puis c'est vrai que là, si je vois qu'il y a de la moquerie, pourquoi pas faire une leçon sur : « Ça veut dire quoi se moquer ? ». Enfin des exemples, enfin qu'est-ce qu'on pourrait faire pour ne pas se moquer, enfin dans ce sens-là. Et puis moi, je leur dis aussi : « En fait, toi, tu aimerais que je me moque de toi ? Que je rigole quand tu te trompes ? » (Margaux, l. 216-219)

Ce n'est pas toujours facile le respect des autres, je trouve. Des fois, des enfants, ils rigolent quand quelqu'un fait vraiment faux. Alors, j'essaie, quand vraiment ça se passe [...] J'essaie de passer ça un peu sous le ton de la rigolade et on rigole d'autres choses par après. Essayer de calmer et, après on reparle du problème, vraiment de ce qu'il s'est passé là, que quelqu'un a le droit d'avoir des difficultés ou comme ça... (Pauline, l. 316-320)

Dans des cas de conflits importants, Éline explique : « Sinon, ouais vraiment utiliser le travailleur social » (l. 389). « Elles sont là pour le dialogue, la médiation, tout ça. C'est souvent des éducatrices » (l.367).

Pour favoriser un climat de classe sain, Pascale et Pauline réalisent également des conseils de classe, à intervalles réguliers. Les conseils de classe sont structurés de sorte à ce que les élèves puissent formuler des plaintes, des propositions ou des remerciements, et qu'ils en discutent tous ensemble. Par exemple, Pascale explique : « Et puis moi j'avais plutôt justement fait un truc, un cercle de parole où les enfants pouvaient dire... J'avais gardé l'idée justement de billets « doutes », « je félicite », « j'ai une idée » » (l.494-496).

Ensuite, pour renforcer le lien entre les élèves, Pascale a mis en place un système de cadeaux d'anniversaire à offrir entre camarades. Elle explique : « Au début de l'année, je fais une liste et puis je marque, on tirera au sort qui offrira à qui et puis chacun, le premier brico, c'est un brico tout simple que chacun va s'offrir pendant l'année ».(l.583-585). En plus de cela, pour que les enfants gardent des souvenirs positifs de la classe et des camarades, l'enseignante crée des « cahiers de trésors »(l.581) dans lesquels les élèves vont coller des photos ou autres souvenirs de l'année scolaire. Dans ce même type de démarche, Pascale avait dans sa classe, des enveloppes et les enfants : « Pouvaient se faire des petits dessins et puis il y a un responsable dans la classe qui va distribuer, à la récré, les enveloppes » (l.562).

De plus, dans la même optique de partage, Pauline décrit :

J'ai aussi eu fait les privilèges où quelqu'un pouvait choisir et c'était pour toute la classe le privilège [...] On a aussi eu fait pour le calendrier de l'Avent, ils tiraient un privilège après il y avait des privilèges qui étaient pour toute la classe, mais c'est eux qui choisissaient. [...] Oui, c'est aussi pour le climat de classe finalement, tout le monde en profite. (l.570-581).

En plus de renforcer le lien entre les élèves de la classe, il existe différents projets et rituels permettant de favoriser une bonne entente entre tous les élèves du cercle scolaire. Dans l'école de Pascale et Pauline, est organisé le « conseil des élèves ».

Pauline développe :

Le conseil des élèves qui est finalement aussi pour le bien-être, que ça se passe bien, dans le bâtiment, entre les différentes classes. « Quels sont les besoins des élèves ? » ... Donc ça je pense que ça fait partie aussi, de montrer aux élèves qu'on se soucie de leur bien-être, dans la classe, dans l'établissement. Et puis d'ailleurs, on prépare toujours en classe, le conseil des élèves. On revient sur les points qui avaient été dits lors du dernier conseil. On regarde si ça a été fait, qu'est-ce qu'on en pense et quelles sont les choses positives qui se sont passées depuis, ou des choses négatives. (l. 291-297).

Margaux, Pauline et Pascale réalisent également des activités interclasses. Par exemple, Margaux décrit : « Avant les vacances, souvent, on mélange Cheyres-Châbles. On mélange de la 2H à la 8H. Et puis ça fait aussi connaître tout le monde. Ouais, cette appartenance au cercle. » (l.244-245). Pascale et Pauline, qui travaillent dans la même école, m'ont présenté un de leur projet d'établissement : « On a été lire, on a lu pendant le temps de l'Avent, tous les jours, un enfant devait lire une histoire à la classe des 3H. » (Pauline, l. 519-520).

Les relations entre les élèves s'insèrent dans un environnement qui est celui de l'école. Comment ces enseignantes contribuent-elles au confort de leurs élèves, en classe et dans le bâtiment scolaire ?

3.2.3.2 ...Pour favoriser un environnement sain et propice aux apprentissages

Pour favoriser un environnement scolaire serein et détendu, Margaux, Pascale et Pauline ont relevé l'importance de dédramatiser l'erreur et de rassurer les élèves. En effet, Margaux témoigne qu'en classe, l'erreur fait peur à plusieurs enfants. De ce fait, elle explique : « Je leur dis toujours qu'à l'école, on est là pour apprendre, on est là pour se tromper, qu'on a le droit de faire faux. Et puis c'est vrai que ça, ça les aide » (l.223-224). Pascale ajoute à cela : « Je pense que ce qui est important c'est que nous, on redescende la pression, qu'on ne pourra pas amener tout le monde, au même niveau » (l.601-602). Selon cette perception, l'environnement devient, immédiatement, moins stressant.

Pour éviter ce stress lié aux évaluations, Pascale utilise avec ses élèves, des techniques pour se détendre avant le test. Elle donne deux exemples : dessiner des huit couchés et se tapoter sur la main (l. 229 et 372).

Au niveau de la classe, les enseignantes ont mis en place différents mobiliers ou matériaux pour rendre l'environnement confortable. Pascale, elle, pour un élève à besoins éducatifs particuliers, a instauré un coin calme sous forme de cabane, dans laquelle il pouvait se réfugier (I.248-249). De plus, l'enseignante spécialisée de Pascale avait imaginé un panneau personnalisé pour cet enfant et « sur ce support visuel, elle avait listé, sous forme de pictos tout plein de petits trucs qui le rassuraient justement : il y avait des postures de yoga, il y avait plein de petits trucs comme ça qui pouvait l'aider. » (I.198-200). Quant à Margaux, elle peut offrir une certaine flexibilité à ses élèves grâce au mobilier composé de bureaux pour travailler debout, de tabourets mobiles, de petites chaises-tables, de coussins-tables et de coussins à picots (I. 172-175).

Tout comme Margaux, Éline et Pauline sont conscientes du besoin qu'ont les enfants de bouger dans la classe. En effet, Éline relève :

Au bout de 5 minutes, s'il n'a pas pu bouger et aller se défouler un coup, il dit faux, il dit tout faux. [...] Oui, ça a un impact. Il y en a certains, au bout d'un moment, c'est trop. Puis, des fois, ils viennent me dire : « Là, je n'arrive plus à me concentrer » (I.502-507).

Puis, cette même professeure affirme que les élèves sont plus aptes à apprendre après une pause. De plus, elle explique qu'elle se met à leur place et elle pense qu'elle n'aurait jamais tenu deux heures comme cela (I.526-530).

Pauline complète :

Ils bougent dans tous les sens, ils changent de positions, ils se vautrent sur leurs bureaux, les pieds qui bougent... Là, tu dois te dire, c'est le moment d'arrêter. Tu stoppes [...] Ou alors quand il y en a 7 qui vont aux toilettes à la suite [...] Ils vont défiler les uns après les autres parce qu'ils ont besoin de bouger, c'est juste ça. (I.205-221).

Ainsi, ces trois enseignantes donnent des exemples de transitions ou de leçons en mouvements à réaliser en classe :

Se déplacer, faire une chanson, faire bêtement des pompes [...] Des fois, je fais des pompes avec les livrets où ils se déplacent par deux, ils s'interrogent... Ouais, de bouger c'est important. Apprendre en bougeant. [...] Les livrets dans les escaliers, ils sautaient dans les escaliers et ils faisaient le livret de 2, 3... (Pauline, I.207-215)

Ils peuvent, des fois, aller faire un petit tour, un petit jeu, ou aller lire un livre. [...] Des moments de transitions où ils pouvaient faire des petites danses [...] On se lève, on chante une chanson. Mais là, je pense que je vais vraiment commencer à, pendant 5 minutes, entre deux cours, ouvrir les fenêtres et qu'ils puissent faire une petite pause. (Éline, I.507-524)

Si je vois qu'ils ont tous envie de bouger ou bien qu'ils sont un peu endormis sur leur table, je leur dis : « Vous faites 2 tours de bâtiment. » Ou bien, on danse un petit coup ou on fait des jumping jack. (Margaux, I.181-183)

Puis, pour son élève avec un TDAH (trouble de l'attention avec hyperactivité), Éline a fait en sorte :

Qu'il puisse aller dehors, jouer avec une balle, qu'il aille des temps de pause, qu'il peut partir un petit peu plus tôt que les autres pour aller se préparer ou bien qu'il puisse changer d'activités ou changer de salle quand il a besoin. (I.8-10)

Cependant, cette institutrice rend compte qu'elle met parfois de côté les transitions à cause du nombre important d'élèves en classe, du bruit et des potentiels dérapages qui peuvent être engendrés (I.538-549).

Par ailleurs, pour savoir concrètement quels éléments de l'environnement scolaire portaient atteinte au bien-être des enfants, Pauline et ses collègues ont fait passer un questionnaire à tous les élèves du cercle scolaire. Grâce à celui-ci, elles ont remarqué que c'était à l'arrêt de bus et dans le bus que les écolier·ère·s se sentaient le moins en sécurité. En effet, Pauline précise :

Ouais où il y avait moins de cadre. C'était quand même ressorti là que c'était là qu'il y avait plus de soucis, où les gens ne se sentaient pas très bien. Du coup, on avait mis justement des enseignants qui allaient vers le bus chaque fois. (I. 260-262).

Margaux rejoint Pauline sur l'importance du cadre en classe et conseille « d'avoir un cadre structurant. Parce qu'un cadre, ça permet aussi ce sentiment de sécurité aussi pour l'enfant. » (Margaux, I. 262-263).

Les pistes concernant la discipline seront précisées dans le paragraphe suivant comprenant la relation enseignant·e-élève.

Certes, les enseignantes ont évoqué de nombreuses pratiques concernant la relation élève-élève et l'environnement scolaire, mais leurs propos étaient davantage focalisés sur tous les aspects touchants à la relation pédagogique. Dès lors, quelles sont leurs pratiques favorisant une relation de confiance avec les élèves ?

3.2.3.3 ...Pour maintenir une relation bienveillante entre enseignant·e-élève

Pour soigner la relation entre le·la professeur·e et l'élève, les personnes interviewées proposent diverses pistes. Pascale explique :

J'essaye déjà dans la relation que je construis avec mes élèves d'être attentive à chacun. Bon là j'ai une situation pas facile, mais de créer un lien, un lien particulier avec chacun. Et puis les petites attentions, les sourires, je trouve que c'est très important tout ce qui est communication non-verbale. Pour moi, c'est vraiment hyper important. (I.275-279)

Ensuite, pour créer un lien de confiance, Éline, Margaux et Pauline soulignent l'importance de savoir comment l'enfant se sent et de s'intéresser à lui-elle. Par exemple :

Les écouter... Je ne sais pas, pas tout le temps leur dire « Ah non, ce n'est pas le moment », « Ah non, c'est la pause », « Ah non, on est en train de faire autre chose ». [...] Oui, lui montrer que ça nous concerne, qu'on prend en compte et qu'on l'écoute, pas juste qu'on l'entend et qu'on n'en a rien à battre quoi. (Éline, I. 199-206)

Margaux s'accorde avec Éline et développe :

Je leur parle, j'essaie d'être vraiment proche d'eux pour qu'ils se confient à moi, pour qu'ils aient une certaine confiance. Il y a aussi des moments où je rigole avec eux. Je pose aussi beaucoup de questions [...] De s'intéresser à leur vie privée et puis ça je trouve que c'est vraiment un bon lien que j'ai avec chaque élève. Et puis, ça leur permet aussi de se sentir important. (l.250-257)

D'après Pascale, Margaux et Éline, le moment d'accueil des élèves (début d'année ou début de journée) est un moment essentiel qu'il faut soigner. Éline et Margaux utilisent donc ce moment privilégié pour identifier les émotions de leurs élèves. En effet, dans leur classe, en entrant dans la salle, l'enfant peut choisir une manière de saluer sa maîtresse (un câlin, un check, une poignée de main, un clin d'œil...). Éline explique :

Moi ce que je fais le matin, c'est déjà c'est, enfin ils me font tous un petit check et du coup je les regarde dans les yeux. Et là, souvent, je peux vite voir s'il y en a un qui ne va pas bien. Du coup, s'il ne va pas bien, je vais dire : « Mais ça va ? ». Et des fois il fait : « oui » et je lui dis : « Mais tu es sûr-e ? » et puis après il hoche la tête et puis après, il ne veut pas dire devant tout le monde. Et du coup, je lui propose d'aller en parler dehors. (l.238-242)

Tout comme Éline, en cas d'éventuel mal-être, Margaux et Pauline demandent à l'élève son ressenti, ce dont il a besoin et ce qu'il a envie de mettre en place pour améliorer sa situation. Pauline est d'avis que :

C'est important de prendre que l'enfant en question, lui demander lui, qu'est-ce qu'il a essayé déjà lui par lui-même, ce qui a fonctionné, qu'est-ce qu'il a envie de tenter lui-même et s'il a besoin que moi je lui propose des pistes ou pas. (l.20-23)

Pauline, consciente qu'il est parfois compliqué pour l'enfant de se confier, a instauré un « carnet de conversation » (l.269) avec ses élèves. Lorsque l'enfant veut discuter d'un sujet avec son enseignante par écrit, il-elle utilise ce carnet et sa destinataire lui répondra également par ce biais.

Ensuite, dans le but d'identifier le ressenti d'une élève exclue, Margaux a conçu un carnet de bien-être où celle-ci devait évaluer son bien-être, après chaque demi-journée. L'évaluation de ses émotions se faisait au moyen de smileys à entourer. Suite à cela, elle discutait avec l'élève (l.298-300).

Éline confirme qu'il n'est pas toujours facile de savoir comment l'enfant se sent au fond de lui-elle, c'est pourquoi elle mène, actuellement, une activité avec ses élèves autour des ressentis. Pour cela, les enfants doivent choisir une image du jeu « Dixit » pour illustrer et décrire comment ils se sentent à l'école (l.404-410).

D'ailleurs, Margaux soulève la nécessité de se montrer proche de son élève, lorsque celui-ci se trouve dans une situation de mal-être. Elle explique aussi : « S'il y a quelqu'un qui est triste, je leur dis qu'il peut venir vers moi. Des fois, ils me demandent :

« Je peux avoir un câlin ? ». Du coup, ils ont en besoin alors je leur dis oui. » (l. 369-371).

Par ailleurs, Éline décrit d'autres clés pour une relation saine avec l'élève comme :

Ne pas lui crier dessus et lui expliquer calmement les choses [...] Pour moi, c'est du respect dans les deux sens. Je pense déjà, dès qu'on respecte un enfant et qu'on est juste avec, je pense que là, la confiance elle est déjà pas mal établie (l.195-199).

Être juste avec ses élèves est une préoccupation pour plusieurs répondantes. Dans ce sens, Margaux, Pauline et Éline démontrent :

Il y a d'être juste aussi, d'avoir un cadre structurant. Parce qu'un cadre, ça permet aussi ce sentiment de sécurité aussi pour l'enfant parce que si on n'a pas du tout de structure, si on ne sait pas du tout où on va, l'enfant ressent [...] Et puis après, voilà, il y a aussi cet aspect qu'ils n'arrivent pas bien à rentrer dans leurs apprentissages... Donc l'enseignant doit savoir ce qu'elle veut, où elle veut aller avec ses élèves, si elle dit « non », il faut dire « non » jusqu'au bout. (Margaux, l.262-267)

Pauline est du même avis et justifie en racontant que son élève « était bien parce que ça respectait quelque chose qui avait été mis en place, c'était une règle. »(l.187-188).

Elle conclut ainsi : « Oui, je pense que la discipline, c'est important pour le bien-être de l'enfant » (l.188-189).

Pascale s'accorde avec l'opinion de ses collègues, mais met en garde sur le fait qu' :

Il y a un juste-milieu à avoir, parce qu'après quand ils sont trop en confiance, ça devient dans la classe, ça devient compliqué. Il y a vraiment un juste-milieu à sentir. Ouais entre garder le cadre et puis être bienveillant (l.280-281).

De plus, les enseignantes semblent faire attention à adopter des comportements justes et respectueux envers leurs élèves. Par exemple, Pauline et Éline expliquent leurs pratiques pour éviter toute forme de stigmatisation :

Par exemple, rien qu'humilier un élève... Si j'ai un problème avec un élève, on ne s'entend pas sur quelque chose et puis il ne respecte pas les règles ou comme ça, la plupart du temps, je vais essayer de le prendre à l'extérieur pour lui expliquer. (Éline, l.192-194)

Enfin des fois, j'ai déjà eu pris un élève compliqué, c'est déjà eu arrivé que je le prenne, que je mette son bureau près du mien. Le but, c'est de ne pas stigmatiser quelqu'un dans la classe. [...] il travaille comme les autres, que de lui dire tout le temps : « Ah mais calme-toi »... Alors que s'il est à côté de toi finalement, tu le touches... Ou avoir des petits codes, un petit peu non-verbaux, tu sais. On avait convenu avec un enfant que si ça n'allait pas, qu'il avait envie de sortir, genre il mettait sa main sur quelque chose et moi c'était un signe. Comme ça, ça ne le stigmatisait pas. Donc je lui disais ok, un signe que c'est bon de sortir. Finalement, on mettait des fois des petits codes avec les élèves qui étaient compliqués. [...] Comme ça, ça ne dérangeait personne. Ça passait inaperçu. (Pauline, l.585-601)

Enfin, plusieurs professeures décrivent les renforcements positifs qu'elles utilisent qui pourraient contribuer à une relation saine et bienveillante avec leurs élèves. Ces renforcements peuvent notamment permettre à l'élève de se sentir compétent-e dans ses apprentissages. De ce fait, j'ai décidé de développer tout ce qui touche à la

valorisation de l'élève, dans le prochain paragraphe concernant la relation élève-savoir.

Ainsi, comment ces quatre enseignantes encouragent et motivent-elles les enfants à apprendre ? Comment renforcent-elles ce lien entre l'élève et les savoirs ?

3.2.3.4 ... Pour soutenir la relation élève-savoirs

Lors de mes interviews, les enseignantes ont décrit les pratiques qu'elles mettaient en place pour que l'élève perçoive du sens à ses apprentissages. Par exemple, Margaux explique : « J'ai prévu de faire plein d'expériences pour que ça leur parle, qu'ils voient concrètement, qu'ils essaient. Et puis pour moi, c'est vraiment des méthodes qui motivent l'enfant et qui leur touchent aussi. » (I.105-107).

Puis, elle trouve important de demander directement à l'enfant qu'est-ce qu'il·elle est en train d'apprendre :

Alors oui, on peut passer sous des jeux, sous des ateliers, mais il faut qu'il y ait un sens. Et des fois je dis : « Ah mais avec cette activité en mouvement, vous avez travaillé quoi en fait ? ». (I.117-119)

Selon Pauline, les projets scolaires instaurés permettent véritablement de donner du sens aux apprentissages. Elle trouve primordial de « les mettre aussi dans d'autres positions que simplement être à l'école en tant qu'élèves, à redonner des notions qu'on vient de leur enseigner » (I.424-426).

Pauline illustre ses propos :

Genre on a été lire, on a lu pendant le temps de l'Avent, tous les jours, un enfant devait lire une histoire à la classe des 3H. Donc ça, ça a mis du sens dans l'apprentissage du texte de lecture finalement. [...] Oui des situations concrètes. C'est comme quand tu fais un spectacle, les enfants ils doivent apprendre du texte... Déjà, il y a la lecture, après il y a la manière de se déplacer... Enfin là, je trouve que là tu mets du sens un peu à : « Pourquoi j'apprends à lire ? », « Pourquoi j'apprends à mémoriser ? ». Ou le chant, de mettre en scène un chant aussi, ça donne beaucoup de sens. (I.519-533)

Par ailleurs, percevoir du sens aux apprentissages signifie également découvrir des nouveaux savoirs et donc enrichir ses connaissances. Pour permettre aux enfants ayant déjà acquis les connaissances enseignées de continuer de progresser, Margaux et Éline leur proposent des défis supplémentaires. Éline, explique que les élèves qui savent bien lire peuvent emporter un livre à la maison qu'ils vont ensuite lire à la classe (I.598-599). Elle développe :

Ou bien en maths, ils ont des choses plus dures, ou des énigmes un peu, des sortes de sudoku ou bien des choses comme ça. J'essaie tout le temps qu'ils aient au moins un exercice qui les ait poussés plus loin et qu'après, ils puissent faire un jeu ou bien lire, ou bien le dossier d'occupations. (I.606-609)

Puis, Margaux ajoute : « Je leur fais des activités, des défis. Je donne beaucoup de défis plus durs quoi. Et comme ça, ça leur donne à manger et puis ils se sentent importants aussi parce que je réponds à leurs besoins. » (l.389-390).

Cette dernière illustre :

Mais c'est vrai que par exemple, sur l'atelier des sons, j'en ai déjà pas mal qui lisent donc j'ajoute des phrases ou des mots fléchés, des mots mêlés pour qu'ils essaient... Et puis en maths, j'ai un logiciel « go maths » ou bien « logiciel éducatif » et j'augmente la difficulté pour certains élèves. Ou bien je leur donne carrément un autre exercice plus difficile. Et ça, ça les rend fiers. (l.395-399)

Comme mentionné indirectement par Margaux, ci-dessus, les élèves sont fier·ère·s lorsqu'ils·elles parviennent à relever une tâche de niveau supérieur. Les enfants peuvent avoir ce besoin de se sentir compétent pour réaliser une nouvelle tâche et c'est un point dont les enseignantes tiennent compte. Premièrement, pour des élèves qui ont peu d'estime personnelle, Pascale fonctionne avec un cahier de réussites dans lequel l'enfant peut écrire ce qu'il·elle est parvenu·e à bien faire, soit au moins une chose par jour (l. 450-452). Dans cette même optique, Éline demande parfois à ses élèves de dessiner quelque chose qu'ils·elles savent bien faire (l.142-143). Quant à Margaux, elle, renforce positivement ses élèves de plusieurs manières comme :

Dans les carnets journaliers... Un élève qui a fait beaucoup de progrès en lecture, je mets : « Bravo, bien progressé en lecture. Continue, tu vas y arriver » ... Vraiment des mots, soit verbal, soit écrit. Aussi, dire aux parents... (l.202-204)

Margaux encourage beaucoup les enfants, par oral : « Moi je leur dis : « Essaie, tu as confiance, tu vas y arriver ». C'est vrai que je verbalise beaucoup » (l.197). Et, Pascale souligne également l'importance des renforcements positifs (l.278-279).

De plus, un moyen qu'utilisent parfois Pauline et Margaux pour accroître le sentiment de compétence est de donner la possibilité à un·e élève de réaliser une présentation de son choix. C'est-à-dire que l'élève peut choisir un thème qu'il·elle aime ou maîtrise bien et qu'il·elle souhaite montrer aux autres. Toujours en se basant sur ce que les élèves savent bien faire, Éline, Margaux et Pauline leur délèguent des tâches. Par exemple, si un·e enfant est doué·e en maths, il·elle sera le·la « mini-prof » et pourra aider ses camarades. Ce choix, Éline le justifie en disant qu' : « aider les autres, ça leur donne aussi confiance en eux »(l.152-153). En effet, Pauline relève également que lors de spectacles ou de gestion de postes (activités avant les vacances), les élèves développent des compétences différentes de celles travaillées en classe. De ce fait, elle remarque que ces projets mettent en valeur d'autres types d'élèves, qu'en salle

de classe : « De faire un spectacle où tu découvres les enfants finalement qui ont des difficultés scolaires [...] ils ont d'autres compétences. Finalement, tu les vois autrement. Et puis pour eux, c'est hyper valorisant » (l.423-424).

Justement, pour valoriser un·e enfant en retrait, Pascale explique qu'elle propose parfois de présenter le menu du jour, « pour qu'il ait des petites tâches à lui qui le valorisent puisqu'il n'était pas forcément valorisé ailleurs » (l.474-475).

Pour encourager les élèves ayant une relation difficile aux savoirs, Pauline conseille de :

Peut-être le guider un peu plus quand il est dans une tâche, passer vers eux [...] Lui donner des ressources, lui dire : « Ah ouais, là, tu peux aller chercher là », « Regarde là, il y a peut-être une aide possible ». Les guider un peu, celui qui n'arriverait pas à démarrer ou tu vois qu'il est en difficultés (l.461-466).

Afin qu'un·e élève se remette facilement d'un échec en classe, Pauline va, à la suite d'une mauvaise note, donner un feedback constructif à chacun·e :

Si c'est par exemple pour une note, c'est de le prendre, de lui dire : « Regarde ça, c'est vraiment super. Là tu as bien réussi » et « Peut-être ce domaine-là, c'est un peu plus compliqué alors on va retravailler ça ». Lui donner finalement des pistes pour s'améliorer. Et relever tout ce qui était bien. Parce que finalement c'est vrai que quand on donne une note, même celui qui a 4, il a déjà 66% de juste. (l.438-450)

Cela peut permettre à l'enfant de se sentir encore compétent malgré l'échec qu'il perçoit.

Ensuite, en ce qui concerne les conditions d'imprégnation des savoirs, Margaux explique : « Je vois que quand ils apprennent en mouvements, en sautant, en courant...En faisant des ateliers vraiment en mouvements, ils arrivent beaucoup mieux à apprendre et à assimiler les nouvelles notions. » (Margaux, l.101-103). Ensuite, pour que les élèves soient aptes à apprendre, Éline, dans sa classe prête attention à plusieurs points :

Ils peuvent aller boire un peu quand ils veulent, enfin ils ont leur gourde de toute façon sur leur pupitre et ça, ça les aide pas mal. Aux toilettes, ils doivent juste me dire comme ça, je sais où ils sont. Mais sinon, si tout d'un coup ils ont besoin de se défouler ouais, ils peuvent toujours aller dans le couloir. (l.484-487).

Chez les quatre répondantes, les élèves peuvent aller aux toilettes quand ils en ressentent le besoin. De plus, dans la classe de Margaux, il y a parfois des « mini-pauses boisson » (l.188-189).

Pour terminer, les enseignantes ont évoqué quelques pistes liées à l'axe élève-savoir et plus précisément, au développement de l'autonomie. Tout d'abord, ce qui ressort des quatre entretiens, c'est l'attribution de tâches aux élèves, sur une semaine, telles que distribuer les fiches/cahiers, arroser les plantes ou balayer par exemple. Ce sont

des tâches à réaliser de manière autonome, en temps voulu. Ensuite, Éline explique que dans sa classe de 3-4H, elle possède une routine pour les devoirs (distribution, reddition) que les élèves doivent être capables d'effectuer seuls (I.549-557). Dans ce sens, Margaux, l'enseignante de 3H, fonctionne avec un système de classement favorisant l'autonomie de l'enfant. C'est-à-dire qu'elle note, sur la feuille de l'élève, un « C » d'une couleur correspondant à une branche spécifique et il-elle doit pouvoir classer au bon endroit (I.126-128). De plus, Margaux travaille sous forme de classe demi-flexible. Elle décrit : « Ils ont vraiment une fiche avec différentes activités, pendant deux semaines. Et ils doivent faire des activités, pendant ces deux semaines. Mais ils sont autonomes et responsables de choisir l'activité qu'ils veulent » (I.133-135). Pauline utilise un système similaire qu'elle nomme « plan de travail » (I.497). Ensuite, Margaux et Éline expliquent que pour favoriser cette autonomie, elles font également travailler les élèves en ateliers, où ils-elles sont libres de choisir l'ordre des activités. Margaux ajoute qu'elle use parfois d'auto correctifs : « Ça aussi ça aide, les auto-corrections ça aide aussi à responsabiliser les élèves. Et se rendre responsables... » (I.142-143). De plus, Éline utilise parfois un système d'occupation autonome où les enfants suivent une liste de tâches écrites au tableau et lorsqu'ils ont terminé, ils peuvent prendre leur cahier d'autonomie. Durant cette période, les élèves ne devraient pas poser de questions (I.559-566). Pauline, quant à elle, développe l'autonomie par la métacognition. C'est-à-dire qu'elle fait réfléchir l'enfant sur les méthodes qu'il-elle peut utiliser pour faire la tâche, seul·e, et où est-ce qu'il-elle peut trouver des ressources pour l'aider (livres, documents de référence, ordinateurs, camarades...) (I.464-482). Dernièrement, Margaux donne parfois aux élèves une tâche à effectuer à la maison et elle leur dit que les parents n'en seront pas avertis. Elle illustre ses propos : « Je leur ai dit : « Pour demain, ceux qui veulent, vous pouvez amener un jeu ». Du coup, là, je n'ai pas averti les parents. Ils sont vraiment responsables de redire aux parents et de prendre un jeu » (I.155-156). Toujours dans l'optique de donner des responsabilités aux élèves, il arrive à Margaux et à Éline de leur laisser choix de dessin ou de bricolage.

3.2.4 Les ressources à disposition

3.2.4.1 ... Pour faire face à des situations de mal-être en classe

En cas de mal-être d'un·e élève en classe, la ressource principale d'Éline, Margaux et Pauline semble être les parents. En effet, dans ce type de situations, elles essaient

d'en parler avec l'enfant concerné·e puis téléphonent ou rencontrent les parents pour en discuter. Puis, toutes sont aidées par les collègues et le.la directeur·trice d'établissement grâce auxquelles elles obtiennent des pistes ou des conseils. Ensuite, Éline et Pascale disent avoir déjà demandé de l'aide à un·e enseignant·e spécialisé·e, Pauline et Pascale à un·e psychologue puis Éline a pu bénéficier du soutien de travailleurs·ses sociaux·ales, présent·e·s dans son école. Ces enseignantes reçoivent donc de l'aide d'un riche collectif de professionnels. Ensuite, Pauline et Éline citent les élèves comme ressource pour intégrer ou régler certains problèmes avec le.la camarade malheureux·se.

En plus des aides physiques, les professeures interviewées ont mentionné plusieurs aides matérielles comme des livres ou des manuels avec des idées d'activités à mener en classe. Les titres de ces ouvrages figurent dans les annexes (voir annexe 6.2).

De plus, Pascale, grâce à ses nombreuses années d'expérience, a développé différentes stratégies pour traiter une situation de mal-être, en classe. Tout d'abord, elle cherche l'origine du problème pour savoir ce qui doit être traité. Elle explique qu'elle fait « une analyse systémique » (I.404) de la situation : « Regarder un petit peu l'élève, l'école, qui c'est qu'il y a autour, après à la maison comment ça se passe... Et puis toujours plus élargir pour voir un peu, cibler quel est le milieu des problématiques. » (I.404-406). Ensuite, elle fixe des priorités, des objectifs spécifiques à travailler avec l'élève qui ne se sent pas bien. Parfois, elle utilise la méthode du « virage à 180 degrés » (I.56). Le virage à 180 degrés est présenté comme une solution à des situations difficiles pour lesquelles l'enseignant·e a déjà mis en place tout ce qui lui semblait pertinent et que le problème persiste. Il lui arrive donc de faire le contraire de ce qu'elle a l'habitude d'entreprendre pour régler un cas compliqué, en classe. Pour se préserver, elle spécifie qu'elle évite désormais la triangulation. Elle cherche à s'écarter si elle n'est pas la source du problème (I.299-306).

Par ailleurs, les répondantes ont trouvé des outils et des astuces lors de formations continues ou lors de rencontres avec les collègues et le.la directeur·trice d'établissement, dans le cadre de MEAM (mercredi après-midi). La formation qu'a suivie Margaux concernait le bien-être et la maltraitance. Voici ce qu'elle en retient pour sa pratique :

Vraiment pas confondre école et vie privée. Et que souvent ces maltraitances et tout ça, il y avait un impact dans la vie privée et ça, nous, en tant qu'enseignants, on gère que l'école en fait... Qu'il fallait vraiment différencier ces deux choses. (I.40-42).

Quant à Pascale, grâce à un MEAM sur la thématique du stress à l'école, elle a appris de nombreuses méthodes pour déstresser les élèves et les utilise dans sa classe (l. 229 & 372). Pauline, elle, a participé à une formation donnée par sa directrice d'établissement sur la thématique « apaiser les souffrances à l'école » et dit avoir gardé en tête la méthode du « virage à 180 degrés » (l.133-136). En plus de cela, Pauline a suivi une formation donnée par la célèbre enseignante à la faculté des Sciences de l'éducation au Québec, Nancy Gaudreau, sur la gestion de classe et le bien-être de l'enfant (l.167-169). Durant cette conférence N. Gaudreau aurait relevé l'importance de fixer des règles claires (l.176-189) et affirmé que le bien-être de l'enfant était déterminant pour le fonctionnement de la classe (l.178). Puis, Éline a suivi une formation concernant la gestion de conflit (l.380-381). Selon les enseignantes, ces conférences étaient intéressantes et bénéfiques.

Malgré toutes ces ressources, il semblerait qu'il en manque quelques-unes à ces enseignantes pour assurer le bien-être de leurs élèves : lesquelles ?

3.2.4.2 Les ressources qui font défaut

D'après Éline, il y aurait un manque de MEAM traitant du bien-être à l'école. Elle mentionne qu'il y a seulement dix minutes environ, tous les deux mois, où ce sujet est abordé, lors des réunions d'établissement (l.461-462). De plus, elle relève que parfois, elle préfère faire appel aux travailleurs·ses sociaux·ales plutôt que d'essayer de régler le problème, seule. En effet, elle dit : « Parce qu'essayer de régler le problème seul, des fois, ça nous épuise beaucoup et on a quand même beaucoup à côté » (l.389-390). Elle met en lumière le fait que les enseignant·e·s ont beaucoup de choses à penser et à organiser et qu'ils pourraient manquer de temps pour mettre en place des activités pédagogiques destinées à répondre à certains besoins d'élèves.

Par ailleurs, selon certaines enseignantes, il y a un manque d'intérêt des parents en ce qui concerne le bien-être de l'enfant en classe. En effet, Pascale, Éline et Pauline partagent leur impression que les parents se préoccupent du bien-être de l'enfant uniquement s'il y a un problème :

S'il n'y a pas eu une petite bagarre à la récréation ou comme ça, non, ils ne vont pas demander. C'est plutôt moi qui demande : « Vous avez l'impression qu'il aime bien l'école ? ». Puis, ils sont là : « Mais je ne sais pas. ». Enfin souvent, ils ne savent pas vraiment. (Éline, l.641-643).

« En fait, je trouve que chez les parents, quand tout va bien finalement, ce qui leur importe, eux, à l'école, c'est les notes. S'il y a un problème, par contre, c'est quand même le bien-être de l'enfant. » (Pauline, 79-80)

Dernièrement, concernant les aides, Pauline trouve qu'il n'y en a pas assez pour faire face à des élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, elle évoque le fait que l'école devient inclusive et que l'accueil de ce type d'enfants représente une charge supplémentaire. Elle développe : « Je trouve que l'inclusion c'est super mais il faudrait qu'on soit, qu'on ait plus d'aides finalement, d'accompagnements dans les classes » (I.355-356). Comme l'expose cette maîtresse d'école, on accueille des élèves très différent·e·s de leurs pairs et cela demande davantage d'efforts de la part des enseignant·e·s et des camarades pour les intégrer convenablement, en classe.

3.3 INTERPRÉTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les données que je viens de présenter seront analysées sous plusieurs angles, au sein de ce paragraphe. Il s'agira de discuter les témoignages ainsi que les pratiques des enseignantes au moyen de quelques concepts théoriques. Ces approches théoriques vont me permettre d'appuyer ou de questionner certaines pratiques et réalités du terrain. De plus, cette partie du travail permettra de relever les principales composantes du bien-être d'un·e élève, d'après quatre enseignantes. Pour permettre un rapide aperçu, ces composantes seront marquées en gras.

En vue de répondre au mieux à ma question de recherche, j'ai imaginé deux grandes parties interprétatives. Dans un premier temps, je vais chercher à découvrir de quelles manières les pratiques des enseignantes répondent aux besoins de leurs élèves. Afin de faciliter la lecture, j'ai décidé de catégoriser les témoignages de pratiques par besoin, soit d'après les besoins de la pyramide de Maslow (1954). Ce modèle permet une structure claire et se prête particulièrement bien à l'analyse des données récoltées. En effet, une grande partie des choix pédagogiques s'accordent avec les besoins exposés par Maslow.

Puis dans un second temps, je vais tenter de déterminer sur quels pôles les pratiques des répondantes se focalisent le plus. En d'autres termes, les pôles sont liés aux acteurs de l'école et aux trois axes du triangle pédagogique : enseigner, apprendre et former. Il s'agira donc d'identifier si les professeur·e·s accordent plus d'importance à la relation élève-savoir, élève-enseignant·e ou enseignant·e-savoir.

3.3.1 Les pratiques qui répondent aux besoins des élèves

3.3.1.1 *Besoins physiologiques*

Toutes les enseignantes questionnées autorisent leurs élèves à **boire** et à **aller aux toilettes** quand ils en ressentent le besoin. De plus, Margaux met en place des « pauses-boissons ». Ces quelques pratiques sont en accord avec la théorie de Maslow (1954) qui décrit les besoins tels que l'envie de se nourrir et d'aller aux toilettes comme des besoins primaires et fondamentaux.

Enfin, trois des quatre répondantes réalisent des pauses ou des leçons en mouvements. En effectuant ce type d'activités, ces dernières tentent de répondre au besoin de certain·es enfants de **bouger** et d'apprendre différemment. Par ailleurs, pour permettre aux enfants d'assouvir ce besoin, Margaux a installé un mobilier adapté dans sa classe comme des tabourets mobiles, des petites chaises-tables ou des ballons. Ces trois institutrices disent savoir quand les élèves ont besoin de bouger, grâce à diverses manifestations du corps : aller plusieurs fois au WC, s'étaler sur le bureau, le corps qui bouge dans tous les sens, etc. De cette manière, ces trois enseignantes tiennent compte de la dépendance corps-esprit démontrée par Maulini (1999). Ce dernier a prouvé que les manifestations physiques de l'élève reflètent et favorisent sa motivation, ses émotions ainsi que ses processus cognitifs. De plus, Margaux explique : « Chez moi, ils osent bouger et je vois que quand ils apprennent en mouvements, en sautant, en courant, en faisant des ateliers vraiment en mouvements, ils arrivent beaucoup mieux à apprendre et à assimiler les nouvelles notions. » (I.101-103). Ses propos vont dans le même sens que ceux d'Hannaford (1997, cité dans Voillat, 2018) qui dit que le mouvement permet d'ancrer les apprentissages. D'ailleurs, comme présenté plus haut par Éline, certain·es élèves, lorsqu'ils sont trop longtemps dans la même position, perdent leur concentration et ne parviennent plus à répondre correctement. Elle a aussi expliqué qu'il arrivait à l'enfant avec un TDAH de pleurer ou de se plaindre lorsqu'il devait rester longtemps assis. Ces deux témoignages concordent avec les études de Montessori (cité dans Poussin, 2021) relevant que le mouvement est indispensable sur le plan physique mais aussi sur le plan l'intellectuel et psychique.

Du reste, au travers des propos d'Éline et Pauline, on remarque que bien souvent ce type de pratiques en mouvement est mise en place uniquement pour les enfants qui ont un trouble avéré (TDAH ou un trouble du spectre de l'autisme). Rappelons qu'Éline,

pour l'élève avec un TDAH, a instauré un système grâce auquel il peut sortir jouer avec une balle, changer d'activités, prendre une pause ou taper dans les poings de l'enseignante pour se défouler et mieux se concentrer par la suite. Néanmoins, Éline relève aussi qui lui arrive de mettre de côté les activités en mouvement avec les élèves à cause du bruit provoqué. Elle a témoigné : « Ça peut vite partir en cacahuètes... Donc des fois, plus longtemps, ils restent assis, mieux c'est pour moi. [...] Certains, ça les perturbe. Ça leur fait mal aux oreilles » (l.553-549). Si l'on se base sur les propos d'Éline, cette différence de pratiques entre les personnes sondées vient du fait que les activités en mouvements créent un certain inconfort chez certaines d'entre-elles. Il est vrai que ce sont des situations qui peuvent déstabiliser parce que les enfants se relâchent et le volume sonore augmente. Ici, on comprend que ce manque de structure peut mettre certain-es élèves et certain-es enseignant-es dans une situation désagréable. On remarque que dans quelques pratiques, ce n'est pas uniquement le bien-être et le confort de l'enfant qui est en jeu, mais aussi celui de l'enseignant-e. Il arrive donc que les enseignant-e-s fassent passer leur besoin (ici : de calme, de sécurité) avant celui des écolier-ère-s (ici : celui de bouger).

Par les expériences témoignées, on réalise que les besoins physiologiques doivent être minimalement garantis tant pour les élèves que pour les professeur-e-s, s'ils-elles espèrent satisfaire leur besoin supérieur de sécurité. Ce besoin de sécurité a été au cœur de plusieurs discours d'interviewées et sera alors décrit dans le prochain paragraphe, en lien avec les discussions de pratiques.

Pour clore cette partie sur les besoins physiologiques, je tiens à relever que les pratiques des enseignantes questionnées sont largement orientées vers le besoin de bouger de l'élève. Étonnamment, cette composante n'a pas été traitée par Maslow dans son modèle pyramidale. Toutefois, on peut imaginer qu'elle soit sous-jacente aux besoins physiologiques qu'il a cité comme se nourrir, se laver, aller aux toilettes ou s'habiller. D'ailleurs, les composantes liées à l'hygiène et à l'habillement figurant dans son modèle n'ont pas été évoquées par les personnes interrogées. Je présume que les enseignant-e-s ne s'en préoccupent pas car cela concerne le milieu familial.

3.3.1.2 Besoin de sécurité

J'ai identifié diverses activités et comportements favorables à la satisfaction de ce besoin de sécurité, dans les discours des quatre enseignantes. Tout d'abord, Pauline

et ses collègues d'établissement ont montré une certaine préoccupation au niveau de ce besoin chez les élèves puisqu'elles leur ont fait passer un questionnaire sur ce sujet. Au vu de ce qui a été entrepris ensuite, on imagine qu'ils-elles ont pris conscience de leur rôle au niveau de la discipline et de leur effet sécurisant. En effet, il a été décidé d'introduire des surveillant·es au terrain de football et aux arrêts de bus. D'autres répondantes évoquent également l'importance du **cadre** pour la sécurité de l'enfant. Par exemple, nous avons entendu Margaux nous dire qu'elle faisait attention à garder une structure et une certaine cohérence dans ses leçons. D'après elle, si l'enseignant·e sait où il·elle va, l'élève se sent rassuré·e. Ces intentions se rapprochent grandement de la théorie de Janosz et ses collègues (1998), selon qui, l'enfant a besoin de se développer dans un environnement sécurisant où règne l'ordre et la tranquillité. Tout comme Margaux, Pauline avait relevé que fixer des règles claires et les faire respecter justement favorisaient le bien-être de l'enfant. C'est un constat auquel étaient également arrivés Baudoin et Galand (2021).

Par ailleurs, en fonctionnant avec des rituels d'accueil (ex : saluer chaque élève avec signe spécifique) ou d'autres routines (ex : effectuer les tâches, présenter menu du jour, etc.), les quatre enseignantes procurent un sentiment de sécurité à leurs élèves qui sont préparé·e·s à ce qu'il va se passer. Ces pratiques se rapprochent des recherches d'Albisetti (2021) démontrant que la stabilité et la **prévisibilité** du milieu sécurisent l'enfant.

Ensuite, trois enseignantes ont montré une certaine sensibilité liée à la **sérénité** du milieu. Avec leurs pratiques telles que les coins calmes ou la relaxation avant les évaluations, Pascale et Margaux cherchent probablement à favoriser une atmosphère paisible. Dans ce sens, en dédramatisant l'erreur ou en baissant leurs propres exigences, Margaux, Pascale et Pauline semblent vouloir rassurer les enfants et réduire la pression en classe. Leurs démarches s'accordent avec les résultats de l'enquête PISA (OCDE, 2018) concernant l'influence des pratiques des enseignant·es sur la pression ressentie par les élèves. En effet, les quatre maîtresses favorisent la quiétude dans leur classe et espèrent ainsi créer un climat de classe sécurisant.

Par les propos recueillis, nous constatons que les personnes questionnées se soucient aussi grandement d'établir et de maintenir une **relation pédagogique saine**. Nous pouvons dire qu'Éline voit la communication entre l'élève et son enseignant·e comme un facteur d'influence : « Pour favoriser le sentiment de sécurité... En fait, ils savent qu'ils peuvent venir, qu'ils peuvent raconter tout ce qu'ils veulent. Enfin qu'ils peuvent

venir me raconter tout ce qu'ils veulent » (l.180-181). Nous pouvons penser que Pauline porte également une grande attention à la communication avec ses élèves. En effet, elle utilise même des « carnets de conversation » pour que tous·tes osent se confier à elle.

Lorsque je demande aux quatre enseignantes quelles sont les clés d'une relation de confiance, elles répondent qu'elles : s'intéressent aux élèves (questions régulières et écoute attentive), s'inquiètent de leurs besoins et de leurs ressentis, proposent des aides, se mettent dans une posture d'égal à égal (respect mutuel) ou évitent les pratiques stigmatisantes. Éline et Pauline nous avaient donné plusieurs exemples pour prévenir cette stigmatisation (prendre en retrait, codes non-verbaux, accords spécifiques). Par ces pratiques, nous supposons qu'elles parviennent à gagner la confiance des élèves et qu'ils·elles se sentent alors respecté·es, écouté·es et aidé·es. Ainsi, les quatre enseignantes paraissent convaincues que pour que l'élève se sente bien en classe, il·elle doit être à l'aise avec son professeur·e. Leurs avis vont dans le sens des recherches de Baudoin et Galand (2021) qui démontrent que le soutien instrumental et émotionnel fourni par l'enseignant·e contribue fortement à l'épanouissement de l'écolier·ère. D'ailleurs, en proposant un câlin lorsqu'un·e élève ne se sent bien ou en mettant à disposition des coins calmes, Margaux et Pascale offrent un certain soutien émotionnel et instrumental à l'enfant. Ces deux choix pédagogiques se rapprochent de la pensée de Seligman (2012, cité dans Gay-de-Combes, 2018). Ce dernier souligne la nécessité pour un·e enfant de ressentir des émotions positives. Avec les pratiques décrites, les institutrices favorisent le ressenti d'émotions positives telles que le confort ou la chaleur. (Wagener, 2020)

Puis, pour favoriser le bien-être de chacun, les enseignantes agissent beaucoup au niveau du groupe-classe. En effet, comme le prétend Éline :

Si le climat n'est pas bon, c'est compliqué de travailler, surtout à cet âge-là, ils peuvent être perturbés par la moindre chose quoi. S'ils ont eu une petite dispute pendant la récréation, avec une autre classe ou comme ça, après on voit directement, qu'il n'arrive pas à se concentrer, ils ont mal au ventre. (l.339-342).

Ces propos coïncident avec les recherches présentées par Albisetti (2021) puisqu'elles confirment que l'élève peut apprendre et se sentir détendu·e uniquement si le climat de classe est serein. J'ai l'impression que la plupart des enseignantes questionnées voient le climat de classe comme l'ambiance, l'atmosphère et les relations à l'intérieur de la classe. Cela se rapproche grandement de la vision de Cohen et al. (2009, cité

dans Education & formations, 2015). Cependant, ces enseignantes-ci ne tiennent pas compte de composantes telles que la qualité de l'enseignement pour décrire le climat de classe, contrairement à ces auteur·es. Est-ce que la manière d'enseigner a un réel impact sur le sentiment de sécurité à l'école ? Les répondantes semblent rapprocher le côté disciplinaire à un autre besoin de l'élève, un besoin supérieur de la pyramide qui sera abordé plus loin.

Soulignons que les pratiques exposées dans cette partie appuient plusieurs éléments théoriques, notamment la théorie de Maslow. On observe que les répondantes se préoccupent des trois composantes décrites par Maslow : la sécurité physique, la sécurité affective et la sécurité relationnelle. Conscientes de l'impact des relations entre les pairs sur l'épanouissement et sur les apprentissages de l'élève, les personnes sondées possèdent diverses pistes d'actions qui seront interprétées dans le paragraphe suivant.

3.3.1.3 Besoin d'appartenance

Comme dit, plusieurs pratiques présentées sont orientées vers le climat de classe et favorisent le sentiment d'**appartenir au groupe-classe**.

Pour commencer, Pauline, Éline et Pascale ont tendance à expliquer aux élèves les besoins et les aides qu'ont certain·e·s camarades afin d'empêcher l'émergence de tabous. Par ces pratiques-ci, on dirait qu'elles cherchent la compréhension des camarades pour ainsi éviter qu'un·e élève soit moqué·e ou rejeté·e. D'ailleurs, Margaux relève l'importance de résoudre un conflit directement afin qu'il ne s'empire pas. On imagine donc qu'elle souhaite que ses élèves gardent toujours de bonnes relations et que l'ambiance de classe ne se détériore pas. De plus, les quatre enseignantes disent utiliser ou avoir déjà utilisé le manuel « grandir en paix » et la moitié utilise aussi la littérature jeunesse (voir annexe 6.2). D'après les activités décrites, elles semblent travailler diverses compétences sociales avec la classe. En travaillant des compétences comme l'empathie, l'altruisme ou la tolérance, les enseignantes souhaitent certainement transmettre des valeurs à leurs élèves pour qu'ils·elles puissent agir, réagir convenablement et s'intégrer au mieux. Ces intentions sont en accord avec l'enquête PISA (OCDE, 2018). Cette dernière a démontré que les compétences sociales favorisaient la construction de bonnes relations et ainsi, renforçaient considérablement le sentiment d'appartenance. De plus, les recherches en neurosciences confirment que l'usage de comportements prosociaux contribue au

propre bien-être de l'individu·e, mais également au bien-être de ceux qui l'entourent (Davidson & Schuyler, 2017). Toutefois, nous remarquons que ces compétences ne sont pas faciles à travailler avec tous les enfants, notamment avec les élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, certain·e·s professeur·e·s comme Pauline s'inquiètent de réussir à satisfaire les besoins des enfants avec des difficultés spécifiques. Face aux propos de cette institutrice, je me demande s'il existe chez certain·es enseignant·es le fantasme d'une classe homogène. En effet, nous comprenons que, plus les élèves sont différent·e·s, plus les besoins sont variés et plus les professeur·e·s doivent redoubler d'efforts pour y répondre. Ce potentiel fantasme de classe homogène représente une question intéressante mais ne peut être vérifié sur la seule base de mes quatre interviews.

Ensuite, une autre pratique dont toutes les enseignantes interrogées semblent convaincues, est le conseil de classe. Mais pourquoi ? Ces dernières ont l'air de dire que ce rituel-ci favorise le partage, l'écoute, l'expression de chacun·e ainsi que le vivre-ensemble. Cette pratique avait été également préconisée par Imbert (2018). Ses théories viennent alors soutenir leurs propos. Cette pratique se réalise également au niveau de l'établissement et est nommée « conseil des élèves ». Le cercle scolaire de Pauline et Pascale l'a instauré :

Le conseil des élèves qui est finalement aussi pour le bien-être, que ça se passe bien, dans le bâtiment, entre les différentes classes. « Quels sont les besoins des élèves ? » ... Donc ça je pense que ça fait partie aussi, de montrer aux élèves qu'on se soucie de leur bien-être, dans la classe, dans l'établissement. Et puis d'ailleurs, on prépare toujours en classe, le conseil des élèves. On revient sur les points qui avaient été dits lors du dernier conseil. (Pauline, l.291-296).

Cette enseignante rend compte que ce type de pratiques améliore non seulement la relation entre les élèves de la classe et de l'école, mais également la relation pédagogique. Par ce biais, le professeur·e témoigne à l'enfant de son intérêt quant à son bien-être. Ces discussions de pratiques reprennent et appuient la notion de besoin d'appartenance décrit par Maslow. On observe qu'il existe chez l'élève, un besoin accru d'**être écouté·e, compris·e et aimé·e** par les membres du groupe, ici celui du groupe-classe ou celui de l'établissement (Productions M1 Vannes & Lorient, 2021). Dans ce sens, j'imagine que si Pauline crée un « cahier de trésors » avec des souvenirs de classe ou un système de cadeaux entre les élèves (bricolages / dessins), c'est parce qu'elle souhaite renforcer leur besoin d'appartenir à la classe et d'y être apprécié·e.

Par ailleurs, on remarque que toutes les enseignantes interviewées organisent des projets de classe, d'établissement ou des activités de décroisement. Cela démontre qu'elles se soucient de la socialisation de l'élève. En d'autres termes, elles veillent à ce qu'il·elle fasse de nouvelles rencontres, noue des liens avec ses pairs et s'intègre. Elles confirment, comme Anderson-Levitt (2010), que l'école sert à instruire, mais aussi à socialiser et que l'enseignant·e a un rôle considérable à jouer. Ces pratiques de socialisation se rapprochent également de la théorie de Super et Harkness (1986) relevant l'importance de confronter l'enfant à des environnements variés pour qu'il·elle se développe au mieux.

D'ailleurs, dans les discours de Pauline et Éline, on ressent une inquiétude particulière liée au besoin d'appartenance de l'élève. Selon elles, la solitude d'un·e enfant peut être signe de mal-être. On peut penser que c'est pour cette raison que Pauline instaure des tournus de groupes de jeux à la récréation pour un garçon souvent seul. De plus, pour identifier si l'élève se sent bien, Éline explique : « Je regarde aussi beaucoup à la récréation, s'ils ne sont pas tout seuls, s'ils s'amuse » (l.95-96). Les avis de ces deux maîtresses rejoignent celui de Seligman (2012, cité dans Gay-de-Combes, 2018) puisqu'il affirme que la santé mentale de l'individu est influencée par la qualité et la quantité de relations. On peut supposer, grâce aux propos recueillis, que toutes les enseignantes font attention à ce que leurs élèves **entretiennent de bonnes relations avec leurs camarades**.

De plus, Wagener (2020) a affirmé que le soutien social dont nous parlent indirectement les personnes sondées, procurait à l'individu un sentiment de sécurité et d'estime. En contexte scolaire, ce soutien social peut venir des enseignant·e·s, des parents et/ou des autres enfants. J'ai pu constater lors des entretiens que trois des quatre répondantes se questionnaient sur la véritable préoccupation des parents quant au bien-être de l'élève en classe. Elles ont révélé que souvent, les parents se souciaient du bien-être de leur enfant, uniquement lorsque survenait un problème particulier et que le focus était plutôt mis sur les notes. Les enseignant·e·s s'attendent-ils·elles à davantage d'intérêt des parents, en ce qui concerne le bien-être à l'école ? Malheureusement, les données obtenues lors mes entretiens ne permettent pas d'approfondir le sujet du lien école-famille et son influence sur le bien-être de l'enfant. Enfin, ce soutien social, apporté aux élèves, vient en grande partie des enseignant·es, d'après les interviews menées. Les pratiques mises en avant consistent en grande partie à renforcer, encourager et valoriser l'élève. Toutes ces actions sont alors liées

au besoin d'estime. Par conséquent, ces pratiques vont être discutées dans le prochain paragraphe.

3.3.1.4 Besoin d'estime

Suite à mes entretiens, j'ai eu l'impression que la confiance en soi était le point sur lequel les personnes interviewées travaillaient le plus avec leurs élèves. Tout d'abord, par leurs attitudes ou les activités qu'elles proposent, toutes les enseignantes semblent vouloir faire prendre conscience aux enfants de leurs propres forces et de leurs qualités. C'est certainement dans cette optique-ci que Pascale a conçu un « cahier de réussites » pour un de ses élèves. De cette façon, Éline a réalisé une activité similaire où l'élève devait dessiner les choses qu'il·elle savait bien faire. Ces dernières rejoignent Maslow sur le fait que l'enfant a besoin de **s'estimer lui·elle-même** pour s'épanouir.

Au vu des pratiques et des propos révélés, il semblerait que pour s'estimer lui·elle-même, l'élève ait besoin de l'estime d'autrui comme celle de ses enseignant·e·s ou de ses pairs. En effet, nous observons que les quatre professeures impliquent, souvent, plusieurs camarades dans leurs pratiques liées à la confiance en soi. Voici quelques exemples issus de mes entretiens : réaliser une activité où les enfants se complimentent comme « Chez toi, j'aime ... », instaurer des « mini-profs » avec des responsabilités d'aide, proposer à un·e élève de réaliser un exposé sur un thème qu'il·elle maîtrise, proposer à un·e élève de présenter le menu du jour. Ici, certainement que ces enseignantes cherchent à accroître le sentiment de compétence de l'élève en le valorisant. Par ce type de démarches, nous comprenons qu'elles souhaitent renvoyer une image positive de l'enfant aux camarades de classe. Ces choix pédagogiques s'accordent avec la théorie de Guédeney (2011) qui prouve que l'estime de soi est influencée par la vision que les autres ont de nous. De plus, elle est soutenue par Maslow affirmant que tout·e individu·e ressent le besoin **d'être estimé·e** par autrui.

D'ailleurs, Pauline, par les expériences faites, s'est rendu compte que le travail par projets était un moyen de valoriser les élèves. Comme illustrés par Pauline, les spectacles ou les lectures d'histoire à d'autres classes donnent des responsabilités aux élèves, qui seront mis en valeur lors de la réalisation finale. J'imagine que si cette enseignante renouvelle régulièrement ce type d'activités, c'est parce qu'elles leur procurent fierté et satisfaction. Ce témoignage de pratiques montre bien, tout comme

les études de Thibault et ses collègues (2019), que l'école fait vivre à l'élève un nombre important d'expériences pouvant fortement impacter son estime.

Conscientes de leur propre influence sur la confiance en soi de l'élève, les enseignantes sondées adaptent leurs comportements aux besoins des élèves :

Mais je vais par exemple, plus motiver ou bien faire des commentaires positifs à l'élève qui a moins confiance en lui. Mais dire : « Mais oui tu vas réussir » en fin voilà. Il y a certains qui en ont pas du tout besoin donc... (Éline, l.159-161)

En effet, plusieurs d'entre-elles différencient leur soutien par rapport à l'estime que l'élève semble avoir de lui-même. Par exemple, Pauline guide et propose des ressources à certain·es enfants pour leur montrer qu'ils·elles sont capables de réaliser l'activité, seul·es. Ensuite, il faut rappeler que le renforcement positif est une pratique utilisée par les quatre enseignantes. Du reste, nous remarquons que Pauline est attentive à ce que l'enfant voit ses forces plutôt que ses faiblesses et qu'il·elle continue toujours de croire en lui·elle. Dès lors, elle a tendance à donner des feedbacks constructifs à ses élèves en relevant tout le positif puis en proposant des pistes d'amélioration. Puis, Margaux mentionne fréquemment les progrès ou les bons comportements de l'élève, dans son carnet ou par oral. Je présume qu'elle renforce régulièrement certain·e·s élèves, car elle se rend compte de l'impact de ses commentaires sur leur sentiment de compétence, d'autant plus lorsqu'ils sont entendus par les parents. On peut également supposer qu'un·e enfant va plus facilement oser relever des défis si son enseignant·e croit en lui·elle et l'encourage fréquemment. En effet, ces pratiques s'approchent de l'étude de l'OCDE (2015), d'après laquelle, l'élève accroît sa confiance en soi et son sentiment d'appartenance si son enseignant·e le·la soutient, le·la valorise et le·la responsabilise.

D'ailleurs, d'autres auteur·es comme Thibault et ses collègues (2019) ont confirmé que l'autonomie et les responsabilités laissées à l'élève, influençaient son estime. Ces propos s'écartent quelques peu des préoccupations des personnes questionnées. Hormis Éline, aucune enseignante n'a parlé d'autonomie lorsque nous discutons de pratiques liées au développement de la confiance en soi. Les pratiques expliquées par Margaux et Pauline donnent l'impression qu'elles souhaitent rendre les élèves autonomes, mais qu'elles ne perçoivent pas de lien particulier avec le bien-être. Lorsque nous évoquons le sujet de l'autonomie, toutes les enseignantes interviewées commencent par parler des responsabilités liées aux « tâches de classe ». Ensuite, Margaux et Pauline évoquent les « plans de travail ». Margaux et Éline mentionnent

également d'autres pratiques consistant à rendre l'enfant autonome vis-à-vis du classement, du rendu des devoirs ou de la recherche de ressources. Nous constatons ainsi, que leur réel but est de rendre leurs élèves « débrouillard-es ». Cette vision s'apparente au concept d'« autonomie politique » décrite par Bourreau et Sanchez (2007). Ces auteur·es accordent également une grande importance à l'« autonomie cognitive ». Rappelons que ce type d'autonomie ne se résume pas à réaliser une tâche sans aide, mais consiste à construire son savoir librement. C'est une compétence intéressante dont s'est souciée Margaux, en confrontant ses élèves à des expériences et des recherches concrètes. Elle rapporte qu'ils·elles sont motivé·es et touché·es par ce type de démarche et se montrent plus participatifs. On constate donc que cette enseignante rend ses élèves acteurs de leurs apprentissages. De plus, ces pratiques développant l'autonomie sont en accord avec les études de Bourreau et Sanchez car elles aident l'enfant à percevoir du sens à ses apprentissages et à s'accomplir. D'ailleurs, comment les enseignantes interrogées contribuent-elles au besoin de l'élève de s'accomplir ?

3.3.1.5 Besoin d'accomplissement

Vu les doutes émis et le peu de pistes apportées par les répondantes, je soupçonne que ce besoin soit quelque peu abstrait et qu'elles s'en soucient moins que les besoins inférieurs de la pyramide. Toutefois, quelques pratiques semblent répondre à ce besoin ultime décrit par Maslow. Commençons par discuter des défis qu'Éline et Pauline proposent aux élèves. Ces activités « ça leur donne à manger et puis ils se sentent importants aussi » (Margaux, l.389-390). Nous comprenons qu'il est essentiel pour elles que tous·tes les élèves rencontrent des conflits cognitifs et soient **quotidiennement stimulé·e·s**. Leurs réflexions vont dans la même direction que celles de Seligman (cité dans Gay-de-Combes, 2018), selon qui, pour s'épanouir, l'individu·e doit être pleinement engagé·e dans ses activités. On imagine que les défis proposés suscitent le questionnement et éveillent la curiosité des enfants qui vont ainsi s'engager entièrement dans la tâche. Ces pratiques appuient la théorie de Goldberg (2012, cité dans Réseau Canopé, 2021) d'après laquelle, l'élève retient mieux les savoirs lorsqu'il·elle est actif·ve dans ses apprentissages. Les pratiques consistant à proposer des responsabilités d'aide aux élèves semblent également approuvées par la théorie et par les enseignantes interviewées. En effet, trois institutrices semblent

s'être rendu compte que les enfants appréciaient aider leurs collègues et que la reformulation des connaissances était bénéfique pour leur apprentissage. D'ailleurs, Seligman avait également prouvé qu'aider procurait un effet motivant.

Par ailleurs, il me semble que quelques enseignant·e·s comme Pauline et Margaux s'inquiètent que l'élève perçoive du **sens à ce qu'il·elle apprend**. Ils·elles répondent ainsi au besoin de l'élève de voir du sens et un but à ce qu'il·elle fait (Seligman). Pour cela, il leur arrivait de demander directement aux enfants à quoi servait l'activité réalisée, de mettre en place des activités concrètes avec des exemples proches de leur réalité ou encore de mettre en place des projets significatifs. Toutes ces pratiques se rattachent au concept de « bien-être eudémonique » (Socrate & Platon, cité dans Paturet, 2012).

La vision qu'ont les enseignantes interrogées d'un·e élève accompli·e ressemble en plusieurs points à celle du docteur Mias (2001). Néanmoins, leurs pratiques ne concordent pas avec certaines autres composantes comme l'aisance dans la communication, l'ouverture aux conseils d'autrui ou l'intérêt de l'enfant. Certainement que ce sont des compétences travaillées en classe, mais que les quatre enseignantes n'ont pas pensé à les mentionner. En effet, comme le montre la hiérarchie de la pyramide, c'est un besoin que l'individu·e peut espérer atteindre une fois ses autres besoins stabilisés. Ainsi, on peut bien imaginer que les pratiques des enseignant·es mettent la priorité sur d'autres aspects fondamentaux comme la sécurité, le respect d'autrui ou la confiance en soi.

Je suppose que les professeur·e·s agissent plutôt sur les compétences ou thématiques pour lesquelles ils·elles possèdent des outils concrets. En effet, on remarque que les enseignant·e·s peuvent trouver du soutien auprès des collègues, des parents, du collectif de professionnel·le·s ou par le biais de formations continues et de manuels. Toutefois, certain·es professeur·e·s comme Éline ou Pauline ne semblent pas entièrement satisfait·e·s des ressources à disposition pour faire face à des situations de mal-être en classe. Au travers de leurs témoignages, j'interprète que ces deux enseignantes auraient besoin d'être davantage épaulées par des professionnel·le·s comme des travailleurs·se·s sociaux·ales, pour gérer des cas difficiles. De plus, elles semblent vouloir obtenir plus de formations sur cette thématique, dans le cadre de MEAM par exemple. De cette manière, on s'aperçoit que, tout comme l'élève, l'enseignant·e possède des besoins spécifiques à satisfaire pour s'épanouir dans son travail. Cela suscite un tout autre questionnement lié au bien-être

du professeur·e et à son influence sur celui de l'élève. Il pourrait ainsi faire l'objet d'une prochaine étude.

3.3.2 Les visées prioritaires des enseignantes interrogées

Suite aux interviews réalisées, je constate que les pratiques des quatre enseignantes se concentrent majoritairement sur la relation élève-enseignant·e. En effet, les pistes des quatre institutrices montrent qu'elles se préoccupent de créer un lien de confiance avec leurs élèves que ce soit par la communication, le renforcement, le soutien émotionnel ou encore le soutien instrumental fourni. Ces enseignantes semblent ainsi attentives à ce que l'enfant ose se tromper, parler de ses éventuels problèmes et qu'il·elle ait du plaisir à venir en classe. Leurs convictions peuvent être soutenues par les recherches scientifiques puisqu'elles confirment le rôle capital de la relation pédagogique pour le l'épanouissement de l'enfant à l'école (OCDE, 2018). Enfin, les conduites décrites correspondent à l'axe « former » du triangle pédagogique d'Houssaye (Mialaret, 1995).

Ensuite, je me suis aperçue que toutes les répondantes agissaient beaucoup sur la **relation élève-élève** avec des pratiques visant l'intégration de chacun ainsi que la tolérance et le respect au sein du groupe. Elles ont l'air de penser que la relation avec les camarades est déterminante pour le bien-être de l'élève. En effet, comme expliqué plus haut, les relations entre les pairs sont caractéristiques du climat de classe dans lequel l'enfant apprend et se développe. Or, cette composante ne peut être étayée par le triangle pédagogique d'Houssaye puisqu'elle n'y figure pas. Certes, ce n'est pas un axe qui fait partie du triangle pédagogique, mais c'est un facteur qui semble essentiel de mentionner, car les enseignantes s'en soucient beaucoup. Rappelons que ce modèle triangulaire avait été repris et enrichi par Konu et Rimpelä (2002, cité dans Réseau Canopé, 2021), présenté plus haut, sous le nom de « modèle sociologique du bien-être ». D'ailleurs, je constate que ce modèle correspond grandement aux composantes du bien-être que les enseignantes ont mentionné lors des interviews. En effet, tout comme ces deux auteur·e·s, elles tiennent compte des relations sociales dans leurs actes pédagogiques.

Ensuite, j'ai pu observer qu'une partie des pratiques instaurées par les personnes questionnées se rattachaient à la relation élève-savoirs et donc à l'axe « apprendre ». Alors, on remarque que les enseignante·s facilitent l'accès au savoir, l'intérêt et

l'engagement des élèves avec leurs pratiques de l'ordre du soutien instrumental (ressources, différenciation, défis, aides, projets, expérimentations, plans de travail) ou de l'ordre du soutien émotionnel (renforcements, valorisation). Ce type de démarches peut être appuyé par les rapports de Genoud et ses collègues (2020) qui prétendent que les pratiques du corps-enseignant peuvent impacter le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation, la productivité, l'attention ou la gestion de la frustration de l'élève.

D'un côté, le triangle pédagogique soutient les réflexions des personnes interviewées et d'un autre côté, il soulève quelques questions. En effet, on peut se demander pour quelles raisons les enseignantes n'évoquent pas ou peu la relation enseignant-e-élève lorsqu'on parle de bien-être à l'école. Peut-être qu'elles réalisent, comme Perrenoud (2004) qu'il faut éviter de de trop se focaliser sur cet axe « enseigner » et de mettre l'élève à la « place du mort ».

D'après les propos récoltés, on imagine alors que les enseignantes se positionnent davantage dans une position de guide, d'accompagnatrice, de médiatrice que de transmettrice de savoirs. Elles semblent médiatrices, car elles gèrent les relations de l'enfant en conciliant ou en réconciliant l'élève avec l'objet d'apprentissage ou avec ses camarades. Il faut dire que ces quatre maîtresses agissent principalement sur la relation pédagogique ainsi que sur la relation entre les élèves pour répondre aux besoins de l'enfant. Dans un second temps, on peut dire qu'elles sont attentives à la relation élève-savoirs, car elles sont conscientes de la corrélation existante entre apprentissages et bien-être. Finalement, si l'on considère l'ensemble des pratiques, les enseignant·e·s semblent agir à tous les niveaux que ce soit au niveau physique (physiologique), socio-affectif (relations) ou cognitif (savoirs).

4 Conclusion

Ce travail s'est construit sur la base de concepts théoriques à même de préciser la notion de bien-être et de ses enjeux à l'école. Puis, grâce à des entretiens qualitatifs, il a été possible de récolter les pratiques, les ressources et les manques perçus par quatre enseignantes sur cette thématique. Puis, cette étude s'est poursuivie par la discussion et la mise en perspective de la réalité du terrain avec les différents modèles théoriques. Ce travail permet de découvrir des idées de pratiques, des nouveaux savoirs et peut provoquer quelques prises de conscience. Bien qu'il ait été compliqué d'étudier ce concept vague et ambigu, je suis satisfaite des résultats obtenus et des apports de ce travail pour ma future pratique enseignante.

Pour cause, les recherches effectuées ont permis de répondre à mes questions initiales. Tout d'abord, je me suis rendu compte combien les auteur·e·s et les professionnel·le·s de l'éducation s'intéressaient au bien-être de l'élève et à quel point les enseignantes interrogées s'engageaient pour répondre aux besoins de leurs élèves. Grâce à leur implication lors des entretiens, j'ai pu découvrir diverses pratiques intéressantes favorisant la communication, la confiance, le respect et le partage dans la classe. De plus, la richesse et la variété des pistes proposées par les institutrices démontrent que le bien-être reste un idéal à atteindre et que chacun·e agit comme bon lui semble, en fonction de ses expériences et de ses ressources. Je constate également que le bien-être est polymorphe et comporte alors plusieurs angles sur lesquels les professeur·e·s peuvent agir comme le cognitif, le physique ou le socio-affectif. Ensuite, ce travail m'a fait prendre conscience du rôle déterminant de l'enseignant·e dans l'accompagnement, et surtout dans la médiation entre l'élève et ses camarades, ainsi qu'entre l'enfant et les éléments de savoirs. Enfin, j'ai réalisé l'importance accordée à la relation pédagogique et donc sa véritable influence sur le bien-être de l'enfant et sur ses apprentissages.

En outre, les enseignantes ont proposé de nombreuses pratiques utiles et pertinentes que je pourrai tester dans ma future classe. De plus, grâce aux ressources présentées, je me sens armée pour travailler certaines compétences sociales avec mes élèves, mais également pour réagir à des éventuelles situations de mal-être.

Il faut aussi relever que ce travail comporte quelques limites comme la difficulté pour les quatre maîtresses de se souvenir de ce qu'elles ont entrepris en classe, pour répondre à tel ou tel besoin. Un autre biais de ce travail est celui de désirabilité sociale,

soit des enseignantes envers moi, soit des élèves envers leurs enseignant·e·s. En effet, tout individu·e peut avoir tendance à modifier ses comportements, de sorte à répondre aux attentes de la personne qui est en face. Puis, dans ce travail, il nous manque le ressenti des élèves. Pour ce faire, il aurait été intéressant de faire passer des questionnaires aux écolier·ère·s pour vérifier si les pratiques mises en place répondaient réellement à leurs besoins.

Pour donner suite à ce travail, diverses perspectives de recherche s'offriraient à moi. Je me pencherais sur la question du bien-être des professeur·e·s ou alors sur la question du bien-être des élèves à besoins spécifiques qui sont intégrés dans les classes ordinaires.

Pour conclure, je souhaiterais recommander aux enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s de tester les pratiques mentionnées dans ce travail, au sein de sa propre classe. Je conseille également d'oser demander de l'aide autour de soi, auprès des parents, des collègues ou alors d'autres professionnel·le·s de l'éducation comme des psychologues, des enseignant·e·s spécialisé·e·s ou des travailleur·se·s sociaux·ales. Enfin, il me paraît primordial d'expérimenter de nouvelles pistes et de continuer de se former au moyen de livres ou de formations continues afin de répondre au mieux aux besoins de ses élèves.

5 Références

5.1 BIBLIOGRAPHIE

- Albisetti, Z. I. (2021). *Le sentiment de sécurité en milieu scolaire. Analyse des dynamiques sous-jacentes aux comportements apprenants des élèves* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg). Récupéré de <https://doc.rero.ch/record/330612/files/AlbisettiZ.pdf>
- Anderson-Levitt, K. M. (2010, avril). L'école à travers le monde : niche de développement pour une socialisation cachée. In Y. Lenoir (Président), *Les pratiques des enseignants face à l'exigence de la réussite : instruire et/ou socialiser ? Un croisement international des regards sociologiques et anthropologiques*. Conférence menée à l'université à la faculté d'éducation, Sherbrooke, Canada. Récupéré de https://www.academia.edu/349417/L_%C3%A9cole_%C3%A0_travers_le_monde_niche_de_d_%C3%A9veloppement_pour_une_socialisation_cach%C3%A9e?auto=download&email_work_card=download-paper
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45 (5), 369-386. doi: 10.1002/pits.20303
- Balica, M. (2021). *Qu'est-ce que le bien-être?* Récupéré de <https://ibo.org/fr/research/policy-research/what-is-well-being-2021/>
- Batson, C. D. & Shaw, L. L. (1991). Evidence for Altruism: Toward a Pluralism of Prosocial Motives. *Psychological Inquiry*, 2, 107-122. doi: 10.1207/s15327965pli0202_1
- Baudoin, N. & Galand, B. (2021). Les pratiques de l'enseignant ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117-146. doi: 10.4000/rfp.10559
- Bourreau, J.-P. & Sanchez, M. (2007, 9 janvier). L'éducation à l'autonomie [Article de blog]. Récupéré de <https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-education-a-l-autonomie/>
- Canvel, A., Florin, A., Pilard, P. & Zanna, O. (2018). Santé, bien-être et climat scolaire. *Administration & Éducation*, 157, 67-72. doi: 10.3917/admed.157.0067
- Davidson, R. J. & Schuyler, B. S. (2017). Neuroscience du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 39-64. doi: 10.7202/1040069ar
- Davis, M. H. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. Récupéré de https://www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf
- Devaugermé, F. (2017, 4 juillet). De quoi est constitué le bonheur ou le bien-être psychologique (Carol Ryff) ? [Article de blog]. <https://www.centrepleineconscience.fr/psychologie-bien-etre/de-quoi-constitue-bonheur-bien-etre-psychologique-carol-ryff>
- Diener, E. (1984). *Subjective Well-Being*. Récupéré de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2162125
- Education & formations (2015). *Climat scolaire et bien-être à l'école* (no 88/89). Récupéré de <https://eduscol.education.fr/document/18760/download>
- Gagné, E., Delisle, M. R. et Daignault, P. (2015). Empathie et persuasion. *Communication*, 33/2, 1-8. doi: 10.4000/communication.5797

- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 2004/5 (Hors-série), 91-116. doi: 10.3917/savo.hs01.0091
- Gay-de-Combes, C. (2018). *Connaître les forces de caractère. Quel impact au sein de la vie scolaire d'une classe de 7H ?* (Mémoire de fin d'études, HEP Valais). Récupéré de <https://doc.rero.ch/record/328622/files/gay-des-combes.cecile.pdf>
- Genoud, P. A., Kappeler, G. & Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils apprennent à renforcer leurs émotions positives ? *Recherches en éducation*, 41, 31-40. doi: 10.4000/ree.519
- Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23, 129-144. doi: 10.3917/dev.112.0129
- Imbert, F. (2018). Pour une alternative pédagogique : La Pédagogie Institutionnelle. Dans : F. Imbert, *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle* (pp. 465-468). Nîmes : Champ social.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285-306. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/255635944_L'environnement_socioeducatif_a_l'ecole_secondaire_Un_modele_theorique_pour_quider_l'evaluation_du_milieu/link/54a9883d0cf257a6360d5704/download
- Juneau, M. (2020, 15 juin). L'environnement social, essentiel à la santé mentale et physique. *L'observatoire de la prévention*. Récupéré de <https://observatoireprevention.org/2020/06/15/lenvironnement-social-essentiel-a-la-sante-mentale-et-physique/>
- Larousse. (s.d.). Besoin. Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/besoin/8907>
- Larousse. (s.d.). Bien-être. Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bien-%C3%AAtre/9159>
- Maulini, I. & O. (1999). *Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ?* Récupéré de <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-9903.pdf>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Récupéré de <https://www.eyco.org/nuovo/wp-content/uploads/2016/09/Motivation-and-Personality-A.H.Maslow.pdf>
- Mialaret, G. (1995). Houssaye (Jean) (dir.). — La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. *Revue française de pédagogie*, 111, 122-124. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_111_1_2537_t1_0122_0000_4
- Mias, L. (2001). *Maslow-Henderson-Soins*. Récupéré de <http://papidoc.chic-cm.fr/573MaslowBesoins.pdf>
- Mokhtari, N. (sous presse). La sociologie du bien-être. Etat de l'art. 2021. *HAL open science*. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03410726>
- Mouillot, P. (2020, 4 mars). Comment le coronavirus réhabilite la pyramide des besoins de Maslow [Article de blog]. Récupéré de <https://theconversation.com/comment-le-coronavirus-rehabilite-la-pyramide-des-besoins-de-maslow-132779>
- OCDE. (2015, 1^{er} avril). Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? *PISA à la loupe*, 50, 1-4. doi: 10.1787/5js32n6bn8d2-fr

- OCDE. (2018) Résultats du PISA 2015 (Volume III) : le bien-être des élèves. *PISA*, 3, 3-251. doi: 10.1787/9789264288850-fr.
- OMS. (2012). *Rapport sur la santé en Europe 2012. La quête du bien-être*. Récupéré de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/327882/9789289024273-fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paturet, J.-B. (2012). Le bonheur : esquisse philosophique... *Empan*, 86, 12-17. doi: 10.3917/empa.086.0012
- Pelletier, M.-A. (2021, 27 septembre). Bien-être des tout-petits. *Education. De la théorie à l'action*, 61 (3), 40-42. Récupéré de <https://www.edcan.ca/articles/bienetre-des-tout-petits/?lang=fr>
- Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances et Psy*, 24, 9-17. Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_08.html
- Poussin, C. (2021). Chapitre premier. La philosophie de Maria Montessori dans son contexte. Dans : Charlotte Poussin éd., *La Pédagogie Montessori* (pp. 9-44). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Productions M1 Vannes & Lorient. (2021, 5 février). La pyramide de Maslow, base de la motivation scolaire ? [Article de blog]. Récupéré de <http://blog.espe-bretagne.fr/prodm1vannes/la-differenciation-gage-de-motivation/#:~:text=On%20retrouve%20ensuite%20les%20besoins,de%20satisfaire%20ces%20diff%C3%A9rents%20besoins>.
- Réseau Canopé. (2021, 17 décembre). La place de l'élève dans les apprentissages [Article de blog]. Récupéré de [https://www.reseau-canope.fr/academie-de-nantes/atelier-canope-44-nantes/actualites/article/la-place-de-leleve-dans-les-apprentissages.html#:~:text=Rendre%20les%20%C3%A9l%C3%A8ves%20actifs%20et,apprennent%20\(Goldberg%2C%202012\)](https://www.reseau-canope.fr/academie-de-nantes/atelier-canope-44-nantes/actualites/article/la-place-de-leleve-dans-les-apprentissages.html#:~:text=Rendre%20les%20%C3%A9l%C3%A8ves%20actifs%20et,apprennent%20(Goldberg%2C%202012)).
- Salihu, A. (2017). *Le bien-être scolaire à l'écoute. Comment favoriser le bien-être des élèves au service des apprentissages ?* (Mémoire de Bachelor, HEP Bejune). Récupéré de <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/310129>
- Thibault, M., Comtois, G., Lalande, J., Longpré, C., Perron, F., Pigeon-Moreau, E. & Poirier, J. (2019). *L'estime de soi*. Récupéré de https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Brochure_estime_de_soi2021_final.pdf
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Voillat, C. (2018). *Les mouvements au service de l'apprentissage. Une pratique de différenciation en co-enseignement pour un enseignement actif et motivant*. (Mémoire de master, HEP Bejune). Récupéré de https://doc.rero.ch/record/323264/files/FPS_2018_MEM_Voillat_Christine.pdf
- Wagener, B. (2020, 8 juin). Se réaliser. Le modèle du bien-être PERMA [Article de blog]. Récupéré de <https://se-realiser.com/le-modele-du-bien-etre-perma/>

5.2 ICONOGRAPHIE

Wagener, B. (2020, 8 juin). Se réaliser. Le modèle du bien-être PERMA [Article de blog]. Récupéré de <https://se-realiser.com/le-modele-du-bien-etre-perma/>

Réseau Canopé. (2021, 17 décembre). La place de l'élève dans les apprentissages [Article de blog]. Récupéré de [https://www.reseau-canope.fr/academie-de-nantes/atelier-canope-44-nantes/actualites/article/la-place-de-leleve-dans-les-apprentissages.html#:~:text=Rendre%20les%20%C3%A9l%C3%A8ves%20actifs%20et,apprentissage%20\(Goldberg%2C%202012\).](https://www.reseau-canope.fr/academie-de-nantes/atelier-canope-44-nantes/actualites/article/la-place-de-leleve-dans-les-apprentissages.html#:~:text=Rendre%20les%20%C3%A9l%C3%A8ves%20actifs%20et,apprentissage%20(Goldberg%2C%202012).)

Salihu, A. (2017). *Le bien-être scolaire à l'écoute. Comment favoriser le bien-être des élèves au service des apprentissages ?* (Mémoire de Bachelor, HEP Bejune). Récupéré de <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/310129>

5.3 TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Le modèle PERMA.....	5
Figure 2 : Le modèle sociologique	7
Figure 3 : La pyramide des besoins	8

6.1 GUIDE D'ENTRETIEN

Questions de recherche (thèmes spécifiques)	Questions ouvertes (qui permettent l'expression libre de l'interviewé-e)	Relances (qui permettent d'approfondir, de préciser, d'illustrer, ...)
<p>Quelles sont les connaissances et les expériences des enseignantes sur le bien-être à l'école ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As-tu déjà suivi des formations sur la thématique du bien-être à l'école ? • Pourrais-tu me raconter une expérience qui t'a mise en difficulté, en lien avec le mal-être d'un élève ? • Pourrais-tu me raconter une expérience dont tu es fière, que tu as réussi à maîtriser ? • Comment reconnais-tu un élève qui se sent bien, en classe ? Que vas-tu observer ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il déjà eu des MEAM sur cette thématique ? • Si oui, qu'est-ce que tu en as retenu pour ta pratique-enseignante ? • As-tu remarqué des changements au niveau de l'établissement ? Lesquels ? • Quelles ont été tes ressources pour faire face à ce mal-être ? • Quelles sont les composantes du bien-être que tu es capable d'observer et d'« évaluer », en classe ?
<p><i>Quelle importance la famille et l'enseignante accordent-elles au bien-être de l'enfant, à l'école ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Et toi, de ton côté, comme enseignante, quelle importance accordes-tu au bien-être de l'élève ? • Et du côté des parents, de manière générale, quelle est leur préoccupation principale concernant leur enfant ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Selon toi, quel rôle le bien-être de l'élève joue-t-il dans les apprentissages ? • Dans quelles situations discutes-tu du bien-être de l'enfant, avec les parents ? • Avec les parents, discutes-tu de sujet tels le plaisir et l'enthousiasme de l'enfant en classe ? • En entretien, quelles sont les principales questions que les parents se posent sur leur enfant ? • D'après tes expériences, les parents sont-ils plutôt inquiets concernant les notes, le respect des règles ou le bien-être de leur enfant ?
<p><i>Comment l'enseignante prend-elle en compte les besoins physiologiques des élèves ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quand on pense aux besoins physiologiques, à la présence du corps des élèves dans la vie de la classe, à quels besoins est-ce que tu 	<ul style="list-style-type: none"> • A ton avis, un élève peut-il se concentrer, si ce besoin-ci n'est pas satisfait ?

	<p>penses ? Comment tu le vois, comment ils se manifestent ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans quelles mesures est-ce que les besoins du corps concernent-ils l'école ? • Que mets-tu en place dans ta classe pour que ces besoins du corps de tes élèves soient satisfaits ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que mets-tu en place pour répondre au besoin que l'enfant a de bouger ?
<p><i>Comment l'enseignante prend-elle en compte les besoins de sécurité des élèves ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sur un plan plus psychologique, le besoin de sécurité... Qu'instaurer-tu dans la classe pour favoriser le sentiment de sécurité et la confiance de l'enfant ? • La sécurité est notamment liée au confort de l'environnement physique et aussi relationnel. Que mets-tu en place pour favoriser ce confort-ci ? • Est-ce que tu te réfères à des documents, des formations ? ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Selon toi, quelles sont les clés pour une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève ? • Quelles sont les pistes d'actions possibles pour prévenir le harcèlement ou la violence en classe ? • Comment t'assures-tu que les élèves se sentent à l'aise dans la salle de classe ? • Y a-t-il des choses mises en place au niveau du bâtiment ? • Selon toi, est-ce que le cadre et la discipline imposée par l'enseignant (règles vie) peut influencer le sentiment de sécurité de l'élève, en classe ? Si oui, que mets-tu en place pour assurer ce cadre et cette discipline ?
<p><i>Comment l'enseignante prend-elle en compte les besoins d'appartenance des élèves ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un des besoins fondamentaux de l'enfant est d'appartenir à un groupe et notamment celui du groupe-classe. Comment fais-tu pour renforcer ce sentiment d'appartenance à la classe ? • Comment favorises-tu l'acceptation de chacun au sein de la classe ? • Selon toi, quel rôle joue le climat de classe pour le bien-être des élèves ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que mets-tu en place pour faire en sorte que chaque élève ait sa place dans la classe ? • Que mets-tu en place pour favoriser un climat de classe propice aux apprentissages ? Et de bonnes relations entre les élèves ? • Comment préviens-tu l'exclusion d'un élève de la classe ? Ou comment agis-tu en cas de rejet d'un élève ? Est-ce que tu as déjà fait face à une situation d'exclusion ? • As-tu déjà mené une activité spécifique en lien avec l'acceptation d'autrui, en classe ? A-t-elle été percutante pour les élèves, à ton avis ?

<p><i>Comment l'enseignante prend-elle en compte les besoins d'estime des élèves ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment parviens-tu à repérer la confiance en soi qu'a – ou pas- un élève ? • Comment travailles-tu la confiance en soi avec tes élèves ? • Que mets-tu en place pour valoriser l'enfant aux yeux des camarades ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'installes-tu pour renforcer l'estime personnel de l'enfant ? • Travailles-tu la confiance en soi de la même manière avec tous les élèves ? • As-tu déjà mené une activité spécifique en lien avec la confiance en soi (la reconnaissance de qualités), en classe ? A-t-elle été percutante pour les élèves, à ton avis ? • Que mets-tu en place pour favoriser le respect d'autrui, chez les élèves ? • Comment fais-tu pour favoriser la capacité d'un élève à se remettre d'un événement négatif (comme une mauvaise note ou autre ?)
<p><i>Comment l'enseignante prend-elle en compte les besoins d'accomplissement des élèves ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment t'assures-tu que l'élève voit du sens à ses apprentissages ? Comment fais-tu pour le savoir ? • Que mets-tu en place en termes d'autonomie et de prise de décisions de l'enfant ? • Comment t'y prends-tu pour rendre l'élève actif dans ses apprentissages ? • Comment fais-tu pour encourager le processus créatif de l'élève ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont méthodes pour pousser plus loin les élèves ayant déjà acquis les connaissances enseignées ? • Comment fais-tu pour créer un conflit cognitif chez tes élèves, une sorte de déséquilibre qui va les aider à mieux assimiler de nouveaux savoirs? • À quels types de situations problèmes confrontes-tu les élèves pour réaliser leur potentiel ? • Dans quelles situations laisses-tu le choix à l'élève ? • Comment fais-tu pour que tes élèves se sentent acteurs de leurs apprentissages ? • Comment favorises-tu le ressenti d'émotions positives (joie, amusement...) lors des apprentissages ? • T'arrive-t-il de déléguer des responsabilités à certains élèves pour les amener à réaliser leur potentiel ? Comment ?

6.2 TRANSCRIPTIONS DES INTERVIEWS

Les transcriptions sont à retrouver ci-dessous, soit avec le lien URL, soit avec le QR code ci-dessous :

<https://drive.google.com/file/d/1CbKYgAbdAOueZ7DvJByFjA8Ef4M0XmMV/view?usp=sharing>



6.3 RESSOURCES MATÉRIELLES CITÉES DANS LES INTERVIEWS

- La collection *Grandir en paix* : des activités pour renforcer l'estime, l'empathie, la bienveillance, le discernement ou encore la solidarité des enfants.
- Le livre de Snel, *Calme et attentif comme une grenouille* : idées d'exercices de méditation et de relaxation pour les élèves.
- Le livre de Piquet, *Comment ne pas être un prof idéal ?* : stratégies de résolutions de problème de classe et de dédramatisation pour les enseignant·e·s.
- Le livre de Staquet, *Accueillir les élèves* : pistes pour soigner l'accueil des élèves (la rentrée / le matin) et pour créer de bonnes relations.
- Le livre de Steiner, *Le conte chaud et doux des chaudoudoux* : idées pour aborder les qualités relationnelles comme la bienveillance, la tendresse et la générosité.
- Le livre de Stéphanie Hoffman, *Impatient et le cirque de la vie*. Ce livre peut permettre de parler de manière indirecte du trouble de l'attention avec hyperactivité. Il peut servir également à trouver des solutions, des pistes pour aider les élèves agités en lien avec le lionceau du livre.

6.5 DÉCLARATION SUR L'HONNEUR

Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome. Je certifie notamment ne pas avoir eu recours à l'intelligence artificielle pour la rédaction du travail.

Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Fribourg, le 7 mars 2023

Lieu, date



Signature

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par tout-e étudiant-e rédigeant un travail de bachelor. Il doit accompagner chaque travail de bachelor.

Transcription interview Pascale¹

Je montre les étiquettes et les présente :

- 5
- Alors du coup d'abord c'était plutôt par rapport aux situations, des expériences que tu as vécues par rapport au mal-être d'un élève, plutôt mal vécue où tu étais un peu démunie et puis une autre où justement tu sens que tu as plutôt maîtrisé la situation et puis une situation dont t'es fière parce que t'as résolu. Enfin pas résolu complètement mais que t'as aidé l'élève... Ou alors aussi me parler de tes connaissances sur le bien-être, pas théoriques mais juste que tu me dises si tu as fait des formations,

10

s'il y a eu des MEAM, des choses sur le bien-être. Et ça c'est plutôt comment tu arrives à évaluer un élève, comment tu arrives à savoir s'il se sent bien dans la classe ou pas. Qu'est-ce qui t'inspire le plus ?

 - Avant, là, quand on discutait, de façon informelle, je te parlais d'un élève justement. Donc quand j'ai lu cette étiquette justement : « une situation d'un élève que tu as maîtrisée » et puis la même mais où c'est difficile. En fait, j'ai eu les deux. Je ne sais pas si je peux te parler des deux ?

15

 - Oui, alors volontiers.
 - Du coup, cet élève nous pose des problèmes dans le cercle enfin il est en difficulté, lui-même dans sa personnalité, il avait beaucoup de problèmes d'autonomie, à l'école enfantine. Il avait des difficultés à se séparer de ses parents, enfin de sa maman surtout. Et puis c'était difficile les interactions sociales, seul avec les autres. Et puis, moi je l'avais en 1-2H et puis c'était difficile pour les parents d'entendre les difficultés mais il a quand même réussi à avoir de l'aide, un petit peu au fur et à mesure que les années sont passées, en 3-4H, de fil en aiguille. Et puis du coup, moi quand je l'ai eu en 5H, il y a 2 ans, il a tout d'un coup, on était en classe, et c'était un peu cette période-là, l'hiver et il était contre le radiateur, près de la fenêtre, contre le radiateur. Et tout d'un coup, il s'est mis, je l'ai vu, il était un peu comme en panique, il avait les larmes dans les yeux, il pouvait presque plus parler... Et là en fait, il disait qu'il.. en fait, je pense qu'il sentait trop la chaleur du radiateur, c'était ça qui le mettait dans un état... Il avait chaud, il voulait se déshabiller, fin il était dans un état presque second. En fait, il paniquait pour sa vie. Comme si sa vie était en jeu. C'était assez incroyable. Et donc là c'était une expérience difficile parce que j'avais l'impression que... En fait c'était la première fois qu'il me faisait une crise d'angoisse. Je pense que c'était une crise d'angoisse.

20

25

30

 - Il n'en a pas fait autrement ?
 - Pas... Il a après, je crois qu'il a fait avec ma collègue aussi après. Mais pas avec moi. C'était une des premières crises d'angoisse. Je sais qu'il avait, par le passé, en 4H, il était eu sorti tout d'un coup de la classe, en claquant la porte. Enfin bref ça n'allait plus... Mais ma collègue devait lui courir après mais voilà c'était la première. Là c'est vrai que ... là c'était au-delà de mes compétences. C'était un enfant qui était...

35

 - Est-ce que tu as entrepris des choses pour lui ou pas forcément ?
 - À ce moment-là, on a fait appel à notre responsable. Et puis parce que c'était un peu un engrenage, à partir de là, il y a eu d'autres situations où il était confronté à ses propres angoisses. À ma collègue, il lui a fait une crise avec une histoire de sang alors qu'il s'était juste fait piquer le bout du doigt. Ça a pris des mesures, des dimensions incroyables. Alors après, elle nous a conseillé justement je voulais te parler de ça, par rapport à nous ce qui nous a aidé. Parce qu'après, il m'a refait une situation d'angoisse où j'ai plus j'étais un peu outillée par rapport à notre directrice elle nous avait suivi la formation « Palo alto » je crois au centre de formation à Yverdon. Et puis que je crois qu'ils se sont appuyés sur ... Bref, la base de l'ouvrage qu'ils avaient comme référence théorique c'était Emmanuelle Piquet : les enfants sous microscope. Je ne sais pas si tu connais ?

40

45

50

¹ Nom d'emprunt

- 55
- Oui, ouais.
- 60
- Et puis du coup l'idée c'était de prendre la situation à 180 degrés et puis de ... Ou bien ... Oui en fait, on a fait le contraire de ce qu'on avait tout le temps fait. On a plus essayé de le rassurer : « mais c'est bon, c'est pas grave, c'est rien ... » enfin voilà.
- 65
- Mais plutôt d'agir dans l'autre sens ?
 - Oui voilà, elle nous a conseillé de partir dans autre chose. Mais quand elle nous a proposé ça mais je me suis dit « mais non ... »
 - Ce n'est pas possible, ouais ...
- 70
- Justement de dire « c'est vrai, tu vas mourir... » et puis de continuer là-dedans jusqu'à la limite qu'on puisse atteindre.
 - Donc pousser l'angoisse plus loin ?
- 75
- Pousser l'angoisse parce que personne ne faisait ça jusqu'à maintenant justement tu vois... Donc, on s'est dit, mais on va avoir les parents sur le dos fin aussi peut-être que le gamin va péter un câble... Et puis en fait, moi j'ai réussi. Ma collègue, elle a essayé avec la situation du sang et là il a bien compris à un moment donné que ce n'était pas la réalité. Donc que oui, elle lui a même montré une photo d'hémorragie ou je ne sais plus ce qu'elle lui a montré mais elle lui a dit : « tu vas avoir une hémorragie, on va devoir t'emmener à l'hôpital... » puis elle lui a montré une photo, elle lui a montré quelque chose... Et il a réussi à sortir en fait. En fait, je pense que c'est un enfant qui a des délires...
- 80
- Et puis avec les élèves, ça impacte ses relations sociales ?
- 85
- Ah ouais clairement, c'est un enfant qui n'arrive pas à rentrer ... Mais je pense que nous, les professionnels qui gravitons autour de lui, nous pensons qu'il y a une forme d'autisme.
 - Ah oui c'est possible alors.
- 90
- Il y a eu des diagnostics posés mais je crois qu'on ne sait pas tout, enfin ils ne nous ont pas tout dit... Mais voilà, je pense que ce qui nous a beaucoup aidés, c'est quand même d'avoir développé une technique pour arriver à gérer ces situations d'angoisse justement.
 - Donc justement prendre ce qui s'appelle le virage à 180 degrés ?
- 95
- Oui le virage à 180 degrés voilà. Et puis surtout de comment ? On a eu des exemples : essayer de ne pas jouer la situation mais en discutant comme on pouvait dans nos échanges avec la responsable... Ou avec comment elle a illustré, comment on pouvait conduire le truc au bout. Mais c'était difficile. C'est vrai que moi, il était une fois hyper angoissé, il est sorti à la récré, hyper angoissé et puis j'ai réussi... J'ai eu vraiment peur parce que je l'ai confronté à ses peurs. Mais je me suis dit mon dieu, ça fait presque l'effet inverse. Et puis pour finir il a réussi à se calmer tout seul.
- 100
- Donc c'est quelque chose qui marche avec lui ?
- 105
- Oui, ça a marché à ce moment-là.
 - Et puis est-ce que les parents t'ont aidé dans cette situation ou pas du tout ?
- 110
- Non ...
 - Donc ça n'était pas comme ça chez eux ?

- 115
- Non parce qu'ils sont plutôt fans le déni. Si on veut, ces parents-là pourraient être aidants. Mais il faut les prendre avec, il faut aller leur demander qu'est-ce qu'il fonctionne à la maison et puis voilà... Et là, la maman elle dit volontiers ...
 - Mais est-ce que tu as essayé des choses qu'eux, ils ont fait à la maison ?
- 120
- Si j'ai quand même essayé, dans l'année justement, c'était un enfant qui avait du mal à se concentrer, qui faisait beaucoup de bruits, qui dérangeait beaucoup la classe et oui j'ai essayé, par exemple, elle lui donnait des petites tâches à faire, du style Montessori, tu sais : des trombones, il devait faire des guirlandes de trombones ... Mais oui j'ai pris quelques idées.
- 125
- Donc ça c'est plutôt pour le calmer ?
 - Voilà, c'était pour le calmer, quand il était plus concentré. On a essayé un peu... "
- 130
- Est-ce que tu as l'impression que du coup ce mal-être ça a aussi un impact sur ses apprentissages ?
 - Ah oui oui, il ne pouvait pas apprendre... En lien avec ça justement, tu avais posé la question sur les connaissances du bien-être à l'école. J'ai ressorti, pour moi, ça faisait référence à la pyramide de Maslow.
- 135
- Ah oui ça j'en parle dans mon travail justement, oui.
 - Je pensais que tu allais en parler. On se rend bien compte. J'ai regardé ça avant, je n'avais plus ça en tête comment elle était organisée mais c'est les besoins physiologiques en premier, et puis plus tu montes, sécurité, appartenance, etc
- 140
- Oui, estime...
 - Et c'est vrai qu'avec les enfants qui sont pas complet au niveau de ses besoins, c'est difficile ...
- 145
- Toi tu avais l'impression que chez lui c'était quoi qui ... ?
 - C'était un problème de sécurité
- 150
- Il ne sentait pas en sécurité dans la classe ?
 - Dans sa classe et puis ouais, il y a un problème de sécurité je pense. Ouais, il n'était pas rassuré...Y a aussi une grosse angoisse aussi, un problème mental je pense, déjà aussi ça. Il a une pathologie en fait cet enfant.
- 155
- Et puis ça a eu un impact sur votre relation ? Du coup avec l'élève ?
 - Quand même ouais oui... c'était quand même mais on l'a quitté l'année passée, moi j'étais contente de ne plus l'avoir. J'en pouvais plus...ouais
- 160
- Du coup les ressources ce serait la directrice, la RE et puis tes collègues aussi ou bien ?
 - Oui bien les collègues pour l'écoute, le partage... Je ne dirais pas forcément les solutions mais l'écoute et le partage oui. Et puis une grande ressource ça été ...en fait on avait une enseignante spécialisée : Ludivine². Tu vois ?
- 165
- Oui.

² Nom d'emprunt

- 170
- Alors elle elle a été arrêtée et en fait elle a été remplacée parce qu'elle a dû subir une opération. Et on a quelqu'un qui l'a remplacée, c'était une perle : Christiane³ Christiane, qui habite sur Cressier et qui a beaucoup travaillé... Enfin c'était une perle.
 - Cet enfant, il avait le droit à une enseignante spécialisée ?
- 175
- Oui, il avait une MAR quand même malgré qu'on ne sait pas tout ce qui s'est passé avec, dans le bilan psy. J'ai l'impression qu'on ne sait pas tout. Il y a quand même eu des diagnostics de posés. Mais c'était plutôt de l'ordre de l'attention. Et puis, problèmes de dysgraphie. Je ne sais pas si ça a été investigué au niveau psychologique, tu vois, des troubles envahissants du développement... Je ne crois pas parce que clairement, les parents ne veulent pas. Ils veulent un enfant « normal ». Je crois que c'est une grande souffrance pour eux.
- 180
- Eux, ils avaient l'impression que l'enfant était en souffrance ou bien ? Non ? Ils étaient dans le déni par rapport à ça ?
- 185
- Je ne suis pas sûre... Oui il le voit quand même. Parce qu'à un moment donné, l'année passée, il y a eu des situations où il se faisait pipi dessus quoi et puis on a dû appeler les parents... Puis voilà. Le papa quand il était venu chercher son fiston à l'école, à la fin de la journée... Ouais il se rendait quand même bien compte que ça n'allait pas et qu'il fallait qu'on fasse quelque chose. Mais ouais ... Après la ressource ça a été notre, la remplaçante de notre éducatrice, notre enseignante MAR qui vraiment, elle était très bien formée. Elle était très compétente donc ...
- 190
- Elle avait des pistes que tu pourrais... dont tu te souviens, qui pourraient aider ?
- 195
- Déjà, on a fixé des objectifs. « Pour vous, c'est quoi le plus urgent ? » par rapport à voilà, on nous avait dit qu'on voulait qu'il rende dans son métier d'élève parce qu'il ne faisait pas son métier d'élève et puis nous on ne pouvait pas créer un climat pour apprendre... C'était trop ... voilà. Donc on est partis là-dedans puis on a essayé de développer... C'était très pragmatique : Comment on peut le faire atteindre ses objectifs ? Et elle a mis en place, je pense. C'est l'extérieur, elle avait tellement d'expériences cette nana, incroyable. Après justement, elle avait fait un support visuel et sur ce support visuel, elle avait listé, sous forme de pictos tout plein de petits trucs qui le rassuraient justement : il y avait des postures de yoga, il y avait plein de petits trucs comme ça qui pouvait l'aider. Faire des respirations je sais qu'elle a fait une formation et je crois qu'elle est sur l'établissement de Domdidier. Et la directrice lui a permis de donner ses cours justement c'est sur la confiance. Je ne sais pas si tu as entendu parler... ?
- 200
- 205
- Cap du la confiance ?
 - Oui c'est ça ! Elle faisait des choses ...
- 210
- Elle a utilisé cette méthodologie avec cet élève ?
 - Je pense qu'elle s'en est inspirée mais je ne pense pas qu'elle l'a utilisé. Elle a proposé tellement de trucs, c'était tellement riche que j'ai dû mal... Elle l'avait proposé, elle ne l'a pas fait clairement je crois. Même après, elle nous a accompagné, en course d'école et puis elle disait « Mathieu⁴, il aurait besoin de ça, je vais téléphoner à sa maman. » Elle n'était qu'accompagnante mais elle était sortie du truc. Elle était prise par cet élève.
- 215
- Est-ce que ça aidait l'élève la relaxation, par exemple ? Ces postures de Yoga ?
- 220
- Ça pouvait être ponctuellement oui...
 - Il y a des choses que tu te rappelles qu'elle a mises en place qui ont vraiment aidé cet élève ?
 - Ouais c'est compliqué. Elle a fait tellement de choses. C'était son accompagnement surtout qui était ...
- 225

³ Nom d'emprunt

⁴ Nom d'emprunt

- Ok oui ouais...
- 230 • Comme je te dis, là on est dans de la pathologie. C'est ça qui est différent quand même. Mais oui et puis je sais qu'elle avait cette technique, je ne crois pas que c'est cap sur la confiance mais, il devait se tapoter la main. Je ne sais pas si tu connais mais...
- C'est pour se détresser ?
- 235 • Oui, je ne sais pas si ce n'est pas ... bref il y avait des tapotements à faire et elle utilisait ça avec lui. Il faisait tant de fois, il devait compter... C'était une technique quoi. Et c'est très rigolo parce que mon fiston-là qui est en 3H à Châtillon, il a eu et il est en train de vivre des ateliers de gestion des émotions. Et il m'a parlé, c'était la semaine dernière, mercredi passé. Et puis, il a parlé qu'il fallait se tapoter les mains...
- 240 ○ Ah oui en cas de stress ou comme ça...
- C'est assez rigolo quoi.
- 245 ○ Et puis par rapport à l'environnement est-ce qu'il y a des choses qui ont été mises en place pour rassurer l'élève ? Aussi par rapport aux autres élèves ? Est-ce qu'il y a des choses qui ont été instaurées pour qu'il se sente en confiance justement ?
- 250 • Alors, on avait fait... Parce qu'il était suivi par une ergothérapeute et puis il y avait l'idée d'un coin calme donc on avait fait une petite cabane pour qu'il puisse être dans son cocon et puis aller se réfugier.
- Il y allait ?
- 255 • Bof, en fait pas vraiment. Il n'aimait pas trop être différent. Il n'aimait pas faire pas comme les autres tu vois... C'était un peu... Ouais finalement ça n'a pas forcément fonctionné. On avait vraiment essayé, je te dis, plein plein de choses.
- 260 ○ Des choses qui ont fonctionné y'a pas ... ? D'une manière générale pour les autres élèves, pour favoriser justement le sentiment de sécurité est-ce qu'il y a des choses que tu mets en place ?
- Alors moi, parce que là j'ai une élève, la maman elle dit qu'elle est hypersensible. Je crois que c'est ce terme.
- 265 ○ Oui.
- Elle est arrivée en début d'année scolaire, la maman elle est venue me parler. Et puis elle me disait : « oui écoutez Laura⁵ ce n'est pas la première fois qu'elle n'a pas envie de venir à l'école ». Et puis voilà, là c'est vrai que moi ça m'a beaucoup touchée parce que moi je n'aime pas ça... J'ai du mal à supporter que mon élève, c'est clair, d'un coup tu te dis « mince, en fait, mon élève il n'est pas bien. ». Enfin là tu te dis, tu te remets trop en question, c'est culpabilisant. J'ai parlé à la maman, je lui ai dit : « Mais est-ce que c'est en lien avec sa relation avec moi tout... ». Et puis, moi je me rassure déjà, j'essaie de vérifier, vérifier si c'est le problème relationnel déjà et là en l'occurrence, ce n'était pas avec moi...
- 275 ○ Et ça tu vérifies avec l'élève ou avec les parents ?
- Alors j'essaie déjà dans la relation que je construis avec mes élèves d'être attentive à chacun. Bon là j'ai une situation pas facile, mais de créer un lien, un lien particulier avec chacun. Et puis les petites attentions, les sourires, je trouve que c'est très important tout ce qui est communication non-verbale. Pour moi, c'est vraiment hyper important... et les renforcements positifs aussi. Mais voilà toujours, je trouve qu'il y a un juste-milieu à avoir, parce qu'après quand ils sont trop en confiance, ça devient dans la classe, ça devient compliqué. Il y a vraiment un juste-milieu à sentir. Ouais entre garder le cadre et puis être bienveillant.
- 280

⁵ Nom d'emprunt

- 285
- Et donc ce n'était pas un problème avec la relation ? Avec les élèves ?
 - Non, pas du tout. Mais par contre oui, avec Ludivine, avec l'autre enseignante spécialisée.
- 290
- C'est seulement les jours où elle venait l'enseignante spécialisée ?
 - Ah alors ouais. Mais Ludivine suivait aussi son frère et du coup tu vois il y avait aussi, elle avait aussi entendu le négatif de son frère. Donc dans quelle mesure, elle était influencée tu vois ce que je veux dire. Mais c'est vrai que souvent elle sortait elle travaillait à l'extérieur mais elle n'était pas toute seule, il y avait aussi une autre élève de la classe Cléo⁶. Et puis Laura elle se sentait mieux quand il y avait Cléo. Ouais, elle sentait que ce n'était pas pareil que la relation Ludivine-Cléo elle était différente de la sienne tu vois, du coup voilà.
- 295
- Vous avez fait quoi du coup pour agir sur ça ?
- 300
- Franchement hyper compliqué. Déjà c'est super, la maman m'en a parlé. Après je lui ai dit « mais moi vous savez ce qui est le plus simple c'est que vous en parliez avec Ludivine directement ». Parce qu'il faut en parler directement avec les concernés et éviter la triangulation, surtout. C'est vrai que j'ai beaucoup appris, c'est ça qu'il faut essayer aussi : inviter les enfants quand il y a un problème avec les autres aussi...
- 305
- ...qu'ils disent directement à la personne ? Oui..
 - Ouais je trouve. Et puis après elles ont discuté : l'enseignante spécialisée et la maman. Mais c'est revenu, c'est encore problématique. Donc là, la maman, à un moment donné, elle est revenue avec ça. Et là je lui ai dit « Écoutez, là je crois qu'il faut aller voir la directrice. » Et puis la directrice, elle a observé d'autres enseignantes, on était en entretien de réseau, pas du tout pour cet élément en question. Et puis là je crois qu'elle a bien observé. Après elle a eu un entretien avec elle et elle a un peu remis les points sur les i sur certaines choses.
- 310
- Elle a remarqué ce qu'il pouvait poser problème à l'élève ?
 - Peut-être ouais. Elle a identifié certains comportements qui peut-être pouvaient nuire dans la relation, donc voilà.
- 315
- Ça pourrait être quoi par exemple ?
 - Par exemple, être trop négatif. Tu vois... Elle lui a dit que Ludivine avait dit que du négatif. Et puis pour Ludivine, ça a été un moment très dur à vivre. Et elle c'était la réalité. C'était dire les choses telles qu'elles étaient.
- 320
- Ah donc elle elle pensait que c'était la bonne solution de dire.. ?
 - Oui en l'occurrence, elle disait les difficultés de l'élève. C'était une élève qui était chez une logopédiste et puis en 5H elle ne sait pas lire, donc voilà, c'est vraiment compliqué. Elle a vraiment des grosses difficultés. Mais c'est vrai qu'elle n'a peut-être pas relevé que, peut-être pas beaucoup relevé qu'elle a des compétences sociales super tu vois ...
- 325
- Oui, il aurait fallu tourner ça de manière positive.
- 330
- Mais après on était aussi dans l'idée que : « Est-ce qu'on fait un bilan pour une demande MAR ? ». Donc il y avait un enjeu important, tu vois.
 - Puis, au niveau de la classe, il n'y a rien eu besoin de mettre en place pour cette élève ? En classe ça allait ?
- 335
- 340

⁶ Nom d'emprunt

- 345 • Non ouais ça allait. Ouais ça allait. On n'a pas non... Par contre ce que je voulais dire au sein de l'établissement, je trouve qu'on est beaucoup là-dedans. On avait déjà un projet d'établissement où on essayait de favoriser la relation entre les grands et les petits par exemple : faire des activités, il y avait un rituel de semaine de l'expressions avant Pâques et puis là on mélangeait tout le temps les petits et les grands et on faisait des activités cool. Et c'est vrai qu'on voyait que les enfants avaient un plaisir monstre. Là on a revu, il y a eu le covid et puis il y a eu une situation où on avait notre collègue Sylvie⁷ qui avait été malade et qui avait dû être remplacée. Et en fait, il n'y avait pas de remplaçants. Du coup, on s'était réparti ses élèves. Puis dans mes 5H dont l'élève que je te parlais, il y avait dans ma 5H des petits de l'école enfantine qui sont venus. Mais ils ont eu un plaisir monstre ces gamins à être ensemble parce qu'en fait ça faisait tellement longtemps qu'on pouvait plus se mélanger. Alors les activités interclasse justement comme ça... Je pense que ça ça peut aider les enfants que ça stresse parce qu'ils n'ont pas l'habitude mais je pense qu'ils apprennent aussi, au fur et à mesure que les expériences se reproduisent.
- 355 ○ Du coup, il y a eu des formations, des MEAM ou des choses comme ça par rapport à la thématique du bien-être ?
- 360 • Je réfléchissais...
- 365 ○ Ou est-ce que toi tu as eu des formations continues ? Ou est-ce que t'as eu des ressources, des logiciels, ... ?
- 365 • J'avais un livre qui s'appelait calme et concentré comme une grenouille quelque chose comme ça...Je ne sais pas si ça te dit quelque chose ?
- 370 ○ Ah oui, c'est de la relaxation ?
- 370 • Oui, il y a de la relaxation... Mais en fait, pour finir je ne l'ai pas trop utilisé. On nous l'avait conseillé, je crois. Moi je travaillais en 1-2H, c'était une psy qui me l'avait conseillé mais pour finir je n'avais pas... Je m'attendais à mieux. Enfin je pensais que ça m'aiderait plus. Par contre quand j'étais à Lully là, on avait pas mal développé de choses au niveau de la métacognition et puis des petites stratégies pour apprendre à déstresser les élèves avant les évaluations. Tu sais on faisait des « huit couchés ». Ça c'était une belle ouais, des chouettes choses au niveau pédagogiques qu'on avait développés oui.
- 375 ○ Ok, et là il y avait eu des formations, enfin il y avait eu des MEAM là autour ?
- 380 • Ouais on avait on avait eu quelqu'un qui s'était spécialisé dans telle et telle thématique et puis ça avait été le sujet d'une réunion. Ouais ça avait été sympa ça. Tu vois après je suis arrivée ici et puis on a fait d'autres choses et puis du coup je pratique moins ces choses. Je remarque maintenant, ça me manque. Mais ouais je pense que la formation ça serait aidant.
- 385 ○ Ok, et toi comment tu remarques si les élève se sentent bien en classe ? Enfin, par rapport à tes observations, qu'est-ce que tu arrives à évaluer ?
- 390 • Ah alors moi je trouve le sourire quoi. Quand tu vois au niveau, au niveau vraiment, c'est très clair. Une Léa⁸ elle est fermée quoi. Vraiment ça se voit. Pour moi, la communication non-verbale vraiment. Les élèves fermés ou même : on a fini la gym, ils se sont disputés justement enfin j'ai évalué les élèves sur une thématique et puis je les prenais par deux et les autres je les ai mis en autonomie... Et puis du coup, ils voulaient faire une balle au camp, je les ai laissé faire, ils étaient tout content, je voyais que ça marchait bien... Et puis en fait à la fin je pense que ceux qui avaient perdu n'étaient pas contents et ils ont réussi, ils se sont reproché des choses. Et il y a une élève, elle a eu des reproches sur elle et elle n'était pas bien, j'ai vu...
- 395 ○ Tu vois plutôt ça du coup au niveau non verbal ?

⁷ Nom d'emprunt

⁸ Nom d'emprunt

- 400 • Au niveau non-verbal ouais. Et puis que l'enfant il est fermé ouais, surtout ça. Mais après c'est vrai que je pense que ça peut avoir un impact sur les apprentissages. Ça c'est sûr. Je me rappelle, je te parlais avant de l'entretien du poste pour lequel j'ai postulé dans cet établissement. Elle nous avait posé la question, justement, elle avait sorti une situation, plusieurs situations sur des papiers et je devais en choisir une et m'exprimer sur le sujet. Et en l'occurrence, il y avait un enfant. C'est la situation d'un enfant allophone qui arrive dans
- 405 l'établissement et puis que ça jouait pas du tout dans l'école. Et puis ce que j'avais dit à ce moment-là, c'était que nous elle nous a appris quand même, on a un petit peu été dirigés dans l'analyse un peu systémique des situations éducatives. Par exemple, regarder un petit peu l'élève, l'école, qui c'est qu'il a autour, après à la maison comment ça se passe... Et puis toujours plus élargir pour voir un peu, cibler quel est le milieu des problématiques etc.
- 410 ○ Est-ce que t'as l'impression que les parents ils se préoccupent du bien-être de leur enfant ? Ou est-ce que c'est plutôt axé sur leurs notes, ou sur le respect des règles de vie ? Ou est-ce qu'il y a quand même une préoccupation de comment se sent l'élève en classe ?
- 415 • Alors, je pense que les notes sont très importantes, tout ce qui est apprentissage...
- Plus que ... ?
- 420 • Je pense qu'on a l'impression de ça mais, quand ils ont un enfant qui est pas bien, là, ça prend le dessus... Et puis là... Et là, ce qui est très marrant dans le cas de mon élève Laura, je te parlais qui était en difficulté dans la relation avec Christiane ... Donc la maman elle a demandé à arrêter la demande MAO, donc la demande d'aide pour sa fille. Donc elle préfère que ...
- 425 ○ Parce que justement elle, elle ne se sentait pas en sécurité ... ? Elle préfère qu'ait des difficultés plutôt qu'elle ne se sente pas bien ... ?
- Tu vois pour la maman... Là, on lui a dit de bien réfléchir quand même...
- C'est intéressant.
- 430 • « Après moi je ne vois pas le bénéfice. Parce que ma fille elle est trop stressée... »
- ...Elle n'arrive pas à apprendre ?
- 435 • Plusieurs jours avant, elle elle dit déjà : « J'aurais Christiane demain... ». Donc tu vois à quel point ça a un impact oui...
- Vraiment au niveau de la sécurité, c'est plutôt ça ?
- 440 • Au niveau de son bien-être, oui clairement. Après c'est une maman qui est très aussi, qui fait du yoga, aussi qui, j'ai vu sur son statut WhatsApp, elle propose des choses pour les enfants donc voilà, je pense que c'est une maman qui est très à l'écoute.
- 445 ○ Là, du coup, il ne reste pas énorme de temps... Ça passe trop vite... J'ai encore plein de questions mais ce n'est pas grave, c'est intéressant... Mais là, c'est plutôt sur les pistes d'action, ça rejoint en fait la pyramide de Maslow. En fait chaque couleur c'est un étage de la pyramide. C'était pour savoir si tu avais des pistes d'action en lien avec la confiance, par exemple ? Qu'est-ce que tu travailles la confiance en soi avec tes élèves et comment ?
- 450 • L'année passée, on avait un élève qui avait très peu confiance en lui. Il avait toujours besoin de venir se rassurer auprès de nous. est-ce qu'elle est très très peu confiance en lui il avait toujours besoin d'assurer auprès de nous : « C'est juste ? C'est juste ? », tellement il avait peur de se tromper. Et puis on avait proposé un petit « cahier de réussite » : un petit cahier dans lequel il pouvait justement consigner ce qu'il avait bien réussi. Et chaque jour, il devait noter quelque chose. Donc après on l'a laissé puis il a vite abandonné. Donc c'est qu'il n'en avait pas besoin.
- 455 ○ Donc c'est lui qui écrivait ? Ce n'est pas du tout vous qui notiez ses réussites ?

- Non, parce qu'aussi on est dans un âge où ils sont capables. Et puis surtout pour pas que ça nous demande une trop grande charge de travail pour nous. Parce qu'on se perd vite, si tu fais dix mille choses, franchement...
- 460
- Mais est-ce que tu avais l'impression de mettre plus de choses en place pour cet élève ? Est-ce que tu le valorisais plus que les autres ?
- 465
- Oui oui, on essaie. Et puis d'ailleurs, je lui disais, ça tu vas pouvoir écrire dans ton cahier justement. Et puis les autres... Ça aiguillait la curiosité.
 - Tu le valorisais auprès des autres aussi ?
- 470
- Devant les autres, oui bien-sûr. J'essayais bien-sûr.
 - Est-ce que lui donnais des autres responsabilités ? Ou est-ce qu'il y avait des choses en lien avec ça ?
- 475
- Alors ouais pour l'élève dont je t'ai parlé qui était, qui avait cette pathologie psychologique-là, lui on le... Les collègues qui l'avaient eu disaient : « Mais nous on le responsabilise » : le menu du jour tu vois... Pour qu'il ait des petites tâches à lui qui le valorisent puisqu'il n'était pas forcément valorisé ailleurs.
 - Est-ce que tu as déjà fait des activités mais pour toute la classe sur la confiance en soi ?
- 480
- Oui j'ai eu fait, bien sûr. Comme ça c'est difficile mais... J'ai aussi utilisé le moyen qui est très bien alors tu dois le connaître... Ça s'appelle « grandir en paix ». Alors ça c'est super.
 - Ah oui, ça j'ai déjà entendu.
- 485
- Ça c'est vraiment un outil. Sinon, moi, dans le cadre du conseil de coopération, dans notre conseil de classe que j'essaie un peu de mettre en place aussi. C'est moi qui avais l'ECR tu sais sur l'horaire et ça tombait sur mes jours. J'avais essayé de mettre en place notre conseil de classe, chose que j'ai jamais trop pratiqué comme tu sais, le conseil de classe québécois, c'est vachement protocolaire, il y a plein de trucs à faire enfin c'est des rôles... Je ne sais pas si tu connais un peu le truc ?
- 490
- Non, pas vraiment.
- 495
- Céline⁹, ma collègue, avait pratiqué de façon très présidentielle, avec un président... Mais tu sais, moi ça ne me correspondait pas. Et puis moi j'avais plutôt justement fait un truc, un cercle de parole où les enfants pouvaient dire... J'avais gardé l'idée justement de billets « doutes », « je félicite », « j'ai une idée » ... Tu pourras regarder, c'est là-bas. Et puis j'avais introduit l'histoire avec les « chauds doudous ». Tu connais les « chauds doudous » ?
- 500
- Mhhh....
 - Alors ça il faut que tu connaisses aussi.
- 505
- Ça me dit quelque chose.
 - « Le conte doux et chaud des chaudoudoux ». C'est vraiment pour travailler l'estime.
- 510
- Je regarderai alors.

⁹ Nom d'emprunt

- J'ai découvert ça à la HEP, je l'ai lu à l'école. Quand j'étais avec ma collègue Sandra¹⁰, on avait aussi... Dans cette histoire des « chaudoudoux », c'est justement des pompons que les gens s'offrent, c'est de la bienveillance en fait...
- 515
- C'est possible que j'ai eu ça moi, à l'école ?
 - Ah bah oui, bien-sûr.
- 520
- Ça me dit quelque chose.
 - Puis les « froids piquants », c'est les méchants...
 - Ça me dit quelque chose, alors je vais aller regarder.
- 525
- Et puis, du coup, j'ai lu cette histoire aux élèves. Et ensuite, j'avais ramené « Loulou », le petit doudou là-bas... Et puis après on l'utilisait pour parler. Et après, j'avais mis en place, en lien avec ça, une activité de « grandir en paix » où ils devaient se dire des choses bienveillantes et puis ça tournait d'élèves en élèves. Et puis, je sais que ma fille avait fait ça aussi, à l'école à Lully. Elle était revenue de l'école avec sa petite lettre où il y avait tout le monde qui avait écrit quelque chose de positif : « Chez toi, j'aime... ».
- 530
- C'est chou.
- 535
- Ouais, c'était super.
 - Ces activités que tu mets en place pour la confiance en soi justement, tu as l'impression que ça a un impact sur les élèves ? Et quel impact est-ce que ça pourrait avoir sur eux ?
- 540
- Je pense que c'est très positif et puis ça leur fait du bien, ça les met en confiance. Oui, je pense que c'est très valorisant. Puis c'est vrai que nous, il y a deux ans, on avait vraiment une classe, il y avait tout qui roulait. Et là tu vois, là je me suis dit, ce matin-là, à la sortie de la gym : « Là il faudrait qu'on fasse quelque chose avec la classe. ». Il faudrait qu'on fasse une activité, tu vois, parce qu'ils se sont finalement disputés à la sortie et puis ils n'étaient pas bien. Donc là, il faudrait que j'essaie d'agencer quelque chose dans l'horaire pour ça.
- 545
- Parce que tu as l'impression que le climat de classe il impacte le bien être des élèves ?
 - On voit bien, oui oui, clairement. Ils étaient, en rentrant à la maison, ils vont être tout tristes. Je sais Maria¹¹, elle est rentrée, elle n'était pas bien. Et puis c'est vrai que moi je n'aime pas quand les élèves rentrent, ne partent pas bien. C'est vrai que c'est mon souci premier quand même j'essaie, mais c'est très difficile avec les apprentissages. C'est un grand défi pour nous.
- 550
- Et qu'est-ce que du coup tu mettrais en place pour favoriser ce sentiment d'appartenance aussi à la classe ? Enfin favoriser un bon climat de classe, un climat sain ?
- 555
- Oui, alors. Je pense que dès le début de l'année, moi je vais rassurer les enfants, par rapport aux... Oui d'essayer de mettre en place un climat bienveillant et positif avec eux. Et puis, ensuite, on avait... Peut-être que Pauline¹² va te parler de ça aussi, mais on avait un, chez elle, elle avait... Je pense que tu as vu, il y avait des enveloppes...
- 560
- Pour le conseil de classe ?
 - Non, pas forcément. Ils pouvaient se faire des petits dessins et puis il y a un responsable dans la classe qui va distribuer, à la récré, les enveloppes. Et puis, ils peuvent se faire des dessins...
- 565

¹⁰ Nom d'emprunt

¹¹ Nom d'emprunt

¹² Nom d'emprunt

Elle n'avait peut-être pas mis ça en place mais moi j'avais fait ça l'année passée dans la classe et puis ça venait justement de Laurence. C'était du positif, justement.

- 570
- S'offrir des dessins ?
 - Oui, s'offrir des dessins ou des petits mots ou voilà... Complètement gratuitement mais par exemple ça... Moi je sais que j'ai aussi suivi justement un cours, c'était en 2008, quand je suis sortie de la HEP. C'était Christian Staquet, c'était « l'accueil des enfants ». C'était un livre qui s'appelait « accueillir les enfants », je crois. Il y avait plein de petits jeux dedans tu vois, que tu pouvais faire justement, la première journée.
- 575
- Et il y a quoi comme activités que tu as retenues justement ?
 - Des activités, il y avait le « coussin volant ». Il y a plein de petites activités, tu vois au début, de « brise-glace » voilà. Activités « brise-glace ». Mais ce livre c'était un peu plus accès pour les secondaires, justement. Mais tu arrivais à prendre des idées pour... Mais c'est vrai que ça en début d'année, je trouve important. Après, il y a aussi les choses, mais aussi il faut du temps... Comme à l'école enfantine, il y avait ces cahiers de trésors avec tous les souvenirs. Alors ça par exemple, ça peut être aussi, je trouve un moyen de valoriser tout le vécu positif de la classe : journée de l'anniversaire, s'ils s'offrent des petits cadeaux d'anniversaire... Au début de l'année, je fais une liste et puis je marque, on tirera au sort qui offrira à qui et puis chacun, le premier brico, c'est un brico tout simple que chacun va s'offrir pendant l'année. C'est toutes des petites choses comme ça qui permettent de créer ce sentiment d'appartenance aussi.
- 580
- 585
- 590
- Et est-ce qu'il y a des choses spécifiques Je ne sais pas si on a encore le temps... Ah oui c'est bon, tu dois aller les chercher à 25 ?
 - Oui après, il faudra que je descende.
- 595
- Alors c'est ma dernière question. Et puis comment tu fais pour favoriser plutôt l'acceptation des élèves et puis le respect envers chacun ? Que les élèves se sentent estimés mais aussi acceptés et puis respectés des autres ?
 - Alors, moi, je leur dis qu'on est tous différents vraiment et puis, c'est mettre en valeur la différence. Et puis, ne pas créer de tabous autour des difficultés scolaires, par exemple, tu vois aussi. Il y a ça aussi, je trouve. Et puis libérer la parole : « Ah oui toi tu es comme ça et puis lui il est comme ça, et puis voilà ». Tu vois libérer la parole et puis pour qu'ils se rendent compte. Et je pense que ce qui est important c'est que nous, on redescende la pression, qu'on ne pourra pas amener tout le monde, au même niveau. Tu vois ce que je veux dire. Et je pense que ça, du moment que, je pense, qu'il y a aussi ça qui est important. Quand toi tu as baissé tes exigences, et que tu acceptes qu'ils sont tous différents, et que ce n'est pas grave, tant pis, c'est comme ça.
- 600
- 605
- Et tu leur dis clairement que ... ?
 - Là, ça m'est arrivé. Voilà : « ce n'est pas grave, tant pis... ».
 - Dédramatiser ?
- 610
- 615
- Dédramatiser vraiment. Mais on a aussi une directrice qui est aussi là-dedans tu vois, qui nous aide à avoir ça et à développer ça. Je pense qu'elle a aussi bien semer, fait le travail, qu'on en soit là, tu vois.
 - Parfait.
- 620
- Ah voilà, ça passe vite.

Transcription interview Éline¹

Je montre les étiquettes avec des thèmes

- 5
- Alors pour une situation de mal-être de l'élève, moi je prendrais le cas d'un élève hyperactif. Du coup, il n'arrivait pas à tenir en place et puis dès qu'on le forçait à rester assis ou comme ça, on voyait qu'il était hyper mal. Du coup, je dirais que je l'ai maîtrisée parce qu'on a essayé de le comprendre et puis de mettre des choses en place par rapport à lui, à son profil. Et puis le fait qu'il puisse aller dehors, jouer avec une balle, qu'il aille des temps de pause, qu'il peut partir un petit peu plus tôt que les autres pour aller se préparer ou bien qu'il puisse changer d'activités ou changer de salle quand il a besoin. Par

10

exemple, si les 4H, ils sont dans une autre salle, lui il peut les rejoindre. Et puis donc oui, il voit autre chose et puis son attention elle est de nouveau captivée sur quelque chose. Là je pense qu'on l'a pas mal maîtrisée parce qu'on évite justement les crises ou les débordements.

15

 - Comment tu vois qu'il est mal lui ?
 - En fait, quand on le gronde parce qu'il faut qu'il reste à sa place, il va commencer à se plaindre, puis il fait « rho c'est tout le temps pareil » et après il commence à pleurer. Et des fois, il devient malpoli aussi.

20

 - Mais est-ce que lui il le dit verbalement, qu'il ne se sent pas bien ou pas ?
 - Par exemple, moi je remarquais par rapport à quand il pleurait. Par exemple, s'il va frapper un élève, parce qu'il n'arrive pas à se contrôler, après je lui demande pourquoi il fait ça et puis souvent il dit : « Je ne sais pas ». Au début, je me disais : « Mais c'est un peu facile de dire « je ne sais pas » ». Mais en fait, il n'arrive vraiment pas à comprendre pourquoi. C'est vraiment des pulsions en fait. Et puis après, il pleure car il s'en veut et il fait des câlins aux autres pour s'excuser enfin voilà. Et en fait, je sentais qu'il était mal, qu'il le vivait mal parce que c'est tout le temps par après en fait qu'il pleure, qu'il s'excuse et puis il est très gentil avec les autres. Mais ouais des fois, il a des pulsions. Et même lui, il dit que c'est, il l'a dit verbalement : « moi ça m'énerve de ne pas pouvoir me contrôler ». Mais il dit des fois : « mais moi je suis con » ou « je n'arrive pas à me contrôler », « je ne devrais pas faire ça ». Enfin il s'en rend compte par après.

25

 - Et puis, est-ce qu'à la maison, c'est la même chose ?

30

 - Euh oui mais par contre, il ne frappe jamais sa sœur. Mais il fait des crises à sa maman. Il peut être des fois, un peu plus virulent avec sa maman aussi. Je ne sais pas s'il vient à la frapper mais des fois c'est vrai qu'elle doit le retenir.

35

 - Et les parents sont conscients de cette situation ? Eux, est-ce qu'ils se préoccupent du bien-être de leur enfant ?

40

 - Alors eux justement ils s'en préoccupent beaucoup. Parce que rien que le fait qu'il soit à part pour aller jouer à la balle, pour eux c'est un problème. Enfin ils aimeraient qu'il soit super bien intégré et puis qu'il soit la même chose que les autres et puis du coup ils s'en préoccupent énormément. Ils peuvent, s'ils avaient l'occasion, m'écrire tous les jours des messages pour savoir comment il va quoi.

45

 - Ok. Donc eux, tu dirais qu'ils se préoccupent plus du bien-être que des notes ou bien ?

50

 - Alors là c'est compliqué à dire parce qu'il est HPI donc qu'il n'a pas de souci au niveau des notes. Mais c'est vrai que le bien-être c'est super important pour eux parce que chaque soir, ils vont demander comment ça s'est passé, essayer de comprendre s'il y a eu des débordements, le rassurer, lui dire ce qu'il doit faire, ce qu'il ne doit pas faire. Donc au niveau du bien-être, j'ai l'impression qu'ils font très attention. Et puis, j'ai déjà eu une réunion avec la maman et puis on disait que ça n'allait pas, qu'il était

¹ Nom d'emprunt

- 55 hyperactif et puis c'est vrai qu'elle a commencé à pleurer... Parce que ça lui faisait du mal pour lui en fait. Et, du coup, on a remarqué...
- 60
- Et les autres parents, de manière générale, tu as l'impression que c'est quoi qui les préoccupent le plus ?
 - Alors, moi, j'ai l'impression que ça dépend des parents mais souvent c'est plus les notes. Ils vont demander : « Mais ça va, à l'école il se débrouille bien ? ». Enfin, par exemple, s'il a des difficultés en français, ils vont arriver à la réunion et ils vont plutôt me demander ça, en premier. Ou bien, si on me dit, ils arrivent à la réunion et je dis : « Du coup, comment vous percevez l'école ? De quoi parle votre enfant ? ». Ils vont dire : « Ah moi je trouve que ça va bien, il a de bonnes notes. »
- 65
- Et toi ça t'arrive de parler du plaisir ou de l'enthousiasme que l'élève a en classe ?
 - Oui, ouais. Pour moi, c'est hyper important parce que je trouve qu'il ne peut pas bien travailler s'il n'a déjà pas de plaisir. Mais c'est vrai que c'est plutôt nous qui devons amener la chose plutôt que les parents.
- 70
- Ouais...
 - Après ça dépend, il y en a quand même 2 ou 3 qui vont nous en parler, s'il y a un problème. Mais s'il n'y a pas de problème, par exemple des disputes avec un élève ciblé, ils ne vont pas demander...
- 75
- Ah oui, ils partent du principe que ça va, ouais.
 - Ouais, exactement.
- 80
- Ok, ouais. Et toi, comment... Enfin est-ce que tu fais des observations par rapport aux élèves ? Des observations qui sont en lien justement avec le bien-être de l'élève ?
 - Ah ce que je peux remarquer ?
- 85
- Ouais ?
 - Alors moi, ce que j'observe d'abord c'est... Bon c'est un peu bête à dire mais le matin, s'ils sont en colonne, s'ils sont en train de sourire et puis si je vois qu'ils parlent aux autres, qu'ils sont un peu excités, je me dis : « ah bon, ça a l'air d'aller. ». Dans la classe aussi, s'ils arrivent à travailler correctement parce que pour moi ceux qui ne se sentent pas bien, ou qui ont eu un problème le jour d'avant avec les parents ou bien à la maison, ou bien même en classe, une dispute à la récré, en fait, ils n'arrivent pas très bien à se concentrer.
- 90
- Ah tu remarques ça à la concentration.
 - Ouais, ils n'arrivent pas bien à se concentrer, ils n'arrivent pas très bien à travailler. Et puis, je regarde aussi beaucoup à la récréation, s'ils ne sont pas tout seuls, s'ils s'amuse.
- 95
- Tu penses qu'il y a un lien du coup entre les relations qu'ils ont avec les camarades et leur bien-être ?
 - Oui, ouais, clairement. Et puis en fait, j'ai des élèves qui sont super timides et qui ne parlent pas beaucoup, et eux, je leur demande souvent : « Est-ce que ça va ? », « Est-ce que tu te sens bien ? ». Et puis je demandais aussi aux parents parce que je trouvais ça bizarre qu'ils ne parlent pas et les parents ils me disaient : « Non mais il est tout le temps comme ça, mais il est super content de venir à l'école ». Donc voilà...
- 100
- Donc tu estimes qu'un enfant comme ça il est heureux ?
- 105

- 110
- Oui, s'il sourit, s'il ose parler en classe, il joue à la récréation avec tout le monde et puis qu'il ne se plaint pas quand il doit travailler, pour moi, oui. Mais après, c'est vrai que des fois ça peut être un peu plus caché quoi.
- 115
- Ok...
 - Mais, je trouve, à part ça, qu'à cet âge-là, ils viennent souvent dire aussi s'il s'est passé quelque chose à la maison. J'ai déjà eu des élèves qui s'étaient fait frapper par les parents ou comme ça, des parents qui disputaient à la maison. Et souvent, l'enfant vient me le dire directement... Mais à des moments improbables.
- 120
- Après, ça tu en parles aux parents ?
 - En fait, ça dépend de ce que c'est. Par exemple, s'il s'est pris une claque, en fait, on laisse passer une fois, puis après on regarde quand même s'il n'a pas des bleus ou bien si ce n'est pas répétitif. Mais après, on ne peut pas non plus...
- 125
- ...Tu ne peux pas trop intervenir sur ça ?
 - Ouais, c'est ça. Mais si c'est des traumatismes, par exemple, il y en avait une, une fois, à la maison, ils avaient cassé de la vaisselle à la maison, ils s'étaient disputés... J'ai appris ça en plein cours de maths, c'était pendant des additions, rien à voir... Et puis elle est venue me dire ça. Et puis du coup, je l'ai un peu réconfortée et puis... Mais je ne peux pas aller dire aux parents : « Il ne faut pas lancer des assiettes contre les murs ».
- 130
- C'est sûr, c'est sûr ...
 - *Je montre les étiquettes avec les thèmes* : Ok, alors là, c'est plus par rapport aux besoins des élèves et puis toi qu'est-ce que tu mets en place en classe, par exemple, il y a sur la confiance en soi, si tu as déjà fait des activités ou sur la sécurité, enfin comment est-ce que tu fais pour que l'élève il se sente en sécurité ? ... Par rapport au confort de l'environnement ou au confort aussi avec les autres élèves pour qu'ils soient rassurés en classe. Là c'était par rapport au sentiment d'appartenance, oui justement, les relations avec les autres, à l'école aussi, si tu donnes des responsabilités, ou si tu fais des projets ou des choses comme ça. Et puis là, c'est comment tu donnes du sens aux apprentissages, comment est-ce que tu t'y prends pour que les élèves soient intéressés et motivés à apprendre. Et puis, là, c'est plus par rapport aux besoins du corps, aux besoins physiologiques de l'élève, comment est-ce que tu prends ça en compte en classe ? Il y a plein de choses, je ne sais pas ce qui t'inspire...
- 135
- 140
- Pour la confiance en soi, moi j'aime bien faire pendant... On a une heure d'ECR (éthique et culture religieuse) où on peut parler de la formation générale en même temps. J'aime bien faire des exercices où ils doivent complimenter les autres ou bien par exemple, dessiner quelque chose qu'ils savent bien faire eux-mêmes. Et puis, aussi, ce que j'aime bien faire, c'est qu'ils s'encouragent entre eux. Par exemple, s'il y a quelqu'un qui arrive faire quelque chose, ils vont s'encourager. Ou bien des fois, je nomme des élèves pour aider d'autres élèves, par exemple, en maths. Je sais que certains, ils sont plus doués en maths, certains plus en gymnastique, certains plus en dessin. Et puis, les valoriser... Ils savent qu'il y a un domaine où ils sont plus doués et qu'ils puissent aider les autres, ça leur donne aussi confiance en eux. Après pour...
- 145
- 150
- Et par rapport à la confiance en soi, tu dirais que tu travailles justement ça de la même manière avec tous les élèves ou est-ce que tu travailles plus ça ceux qui ont justement moins confiance en eux ?
 - Alors, le travail qu'on fait par rapport à « dessiner ce que je sais bien faire », ou bien donner des responsabilités d'aide dans les différentes matières, ça c'est pour tous les élèves. Mais je vais par exemple, plus motiver ou bien faire des commentaires positifs à l'élève qui a moins confiance en lui. Mais dire : « Mais oui tu vas réussir » en fin voilà. Il y a certains qui en ont pas du tout besoin donc...
- 155
- 160
- Mais comment est-ce que tu repères si un enfant il a confiance en lui ou pas ?

- 165
- Alors, déjà, s'il vient demander 5 fois... Je donne une fiche et puis il vient demander 5 fois, si c'est juste.
 - Ah ouais ouais !
- 170
- ... S'il a bien compris la consigne, s'il n'ose pas trop lever la main pour donner une réponse, aussi s'il s'efface face au groupe et aussi s'il n'ose pas souvent prendre des initiatives, ils n'osent pas dire ... Je ne sais pas moi, des fois il y a des élèves, des fois, rien que pour faire des équipes, ils disent : « Ah moi je fais une équipe » ... « Ah non, bah on ne t'a pas demandé ». Mais certains ils ne demandent jamais...
 - Ah ouais, ceux qui sont moins entreprenant c'est peut-être qu'ils ont moins d'estime personnelle.
- 175
- Ouais, un peu plus introverti aussi.
 - Ouais...
- 180
- Et puis, pour favoriser le sentiment de sécurité... En fait, ils savent qu'ils peuvent venir, qu'ils peuvent raconter tout ce qu'ils veulent. Enfin qu'ils peuvent venir me raconter tout ce qu'ils veulent. Donc ça, ils sont au courant, donc ils n'ont pas trop de peine à venir me le dire. Après c'est vrai où il y a des moments où on est plus tendus car il y a des trucs à faire ou comme ça, on peut leur dire : « Écoute ce n'est pas le moment ». Et puis du coup, ils ne vont pas revenir la fois d'après... Donc ça il faut faire gaffe aussi,
- 185
- c'est des choses des fois, je n'ai juste pas le temps de les écouter et puis du coup, je peux les remballer un peu et puis ça les bloque.
 - Du coup, c'est quoi pour toi, les clés pour une relation pédagogique saine ? Enfin, une relation de confiance, du coup, avec l'élève ?
- 190
- Moi, je pense déjà c'est le respect. Parce qu'il y a beaucoup de profs, ils veulent se faire respecter, mais eux, ils ne respectent pas les élèves. Par exemple, rien qu'humilier un élève... Si j'ai un problème avec un élève, on ne s'entend pas sur quelque chose et puis il ne respecte pas les règles ou comme ça, la plupart du temps, je vais essayer de le prendre à l'extérieur pour lui expliquer. Et vraiment, ne pas lui crier dessus, dans un premier temps. Mais ne pas lui crier dessus et lui expliquer calmement les choses et tout simplement le respecter parce que pour moi, ce n'est pas vraiment une hiérarchie de « ils nous doivent le respect, c'est des enfants ». Pour moi, c'est du respect dans les deux sens. Je pense déjà, dès qu'on respecte un enfant et qu'on est juste avec, je pense que là, la confiance elle est déjà pas mal établie. Et puis aussi, les écouter... Je ne sais pas, pas tout le temps leur dire « Ah non, ce n'est pas le moment », « Ah non, c'est la pause », « Ah non, on est en train de faire autre chose ». Enfin on peut dire ça, par exemple, si on fait des maths mais après il ne faut pas oublier qu'on lui a dit ça et le rappeler...
 - Donc vraiment être à l'écoute, discuter ...
- 195
- Oui, lui montrer que ça nous concerne, qu'on prend en compte et qu'on l'écoute, pas juste qu'on l'entend et qu'on n'en a rien à battre quoi. Mais après, c'est clair que ...
 - Toi tu arrives à voir s'il a confiance en toi ?
- 200
- Moi je pense que je vois par rapport à ce qu'il me dit...
 - À quel point, il se confie ?
- 205
- Oui, s'il arrive à se confier. Après, il y a des élèves qui n'aiment pas du tout se confier... Mais aussi, en fait, on voit qu'on est un peu leur référence. Aussi, s'ils ont un problème... D'un coup, je ne sais pas, le bus il n'est pas là ou bien, il y a eu un accident, il y a quelqu'un qui est tombé dans la cour. En fait, on voit directement, vers qui il se retourne.
 - Ouais
- 210
- Ouais
- 215
- Ouais
- 220

- Et pour moi, ça, ça veut dire qu'ils ont confiance. S'ils viennent directement, s'ils me regardent directement avant de faire quelque chose...Enfin je pense...
- 225
- Ah ouais c'est sûr ouais...
- Après, je pense qu'à cet âge-là, c'est un petit peu moins compliqué, parce que 6-8 ans, ils sont encore fan de leur maîtresse ou de leur maître souvent du coup...
- 230
- Il y a encore ce côté maternel, j'ai l'impression...
 - Clairement ouais. Du coup, j'ai l'impression, même si des fois, on est méchants avec eux, ils nous adorent quoi. Je pense que c'est plus compliqué avec les grands.
- 235
- Et puis, comment est-ce que tu t'assures que les élèves ils se sentent bien dans la classe, à l'aise et en sécurité ? Enfin est-ce que tu as déjà eu une situation d'un élève qui était, je ne sais pas, angoissé à l'idée de venir en classe ou comme ça ?
- 240
- En fait, j'ai, moi ce que je fais le matin, c'est déjà c'est, enfin ils me font tous un petit check et du coup je les regarde dans les yeux. Et là, souvent, je peux vite voir s'il y en a un qui ne va pas bien. Du coup, s'il ne va pas bien, je vais dire : « Mais ça va ? ». Et des fois il fait : « oui » et je lui dis : « Mais tu es sûr.e ? » et puis après il hoche la tête et puis après, il ne veut pas dire devant tout le monde. Et du coup, je lui propose d'aller en parler dehors. En fait, je n'ai pas eu trop de problèmes avec cette classe parce que je trouve qu'ils sont très... Ils vont vite dire en fait. Ils disent assez rapidement si ça n'allait pas.
- 245
- Ouais...
 - Du coup, en fait, je trouvais que ça se voyait sur leur tête.
- 250
- Tu as déjà eu une situation d'exclusion ou comme ça dans la classe ?
 - D'un élève... Alors c'était un petit peu le cas avec l'enfant hyperactif au début. Et puis, parce qu'au bout d'un moment, les autres ça les embête de se faire taper et puis ils en ont marre quoi tout simplement. Ou bien, ils en ont aussi marre qu'il ait des traitements de faveur. Ouais, il peut sortir jouer à la balle, il a plus d'avertissements que les autres.
- 255
- Donc, ils l'excluaient du coup ?
 - En fait, ils commençaient un peu à dire : « Oh mais Bastien², il peut faire ça... » ou bien à se mettre un peu contre lui : « Mais Bastien, arrête... », ou bien dire : « Rho mais c'est tout le temps Bastien qui fait des bêtises... ». Enfin je pense que c'est quand même une forme d'exclusion, un peu l'exclure du groupe ouais...
- 260
- Du coup, toi tu as entrepris quoi ?
- 265
- On en a parlé une fois quand il était malade. Je leur ai demandé ce qu'il avait Bastien... En fait, je leur ai expliqué un peu son trouble. Parce que pour moi, c'est important qu'ils comprennent que s'il est différent, c'est qu'il a ... Ce n'est pas pour rien et qu'il ne fait pas exprès d'être méchant comme ça et puis que du coup ce n'est pas vraiment de sa faute. Vraiment leur faire comprendre qu'il ne contrôle pas ce qu'il fait. Et puis du coup, après, on a parlé de ce qu'on pouvait faire quand il les dérangeait. Donc on a mis en place un peu des réactions à avoir. Et puis, je pense, rien que le fait de leur expliquer qu'il ne faisait pas exprès et puis qu'il n'était pas forcément heureux comme ça, ils sont devenus quand même beaucoup plus bienveillants.
- 270
- Donc tu as l'impression que ça a été vraiment utile cette discussion ?

² Nom d'emprunt

275

- Ouais, ouais. C'est vrai que si on ne leur explique pas et qu'on se dit que ce n'est pas leurs affaires, en fait, non, ce n'est pas ouais...

280

- Après, il y a des choses que tu as faites en classe, justement avec cet élève aussi, avec tous les élèves pour favoriser le climat de classe en gros, l'ambiance, la dynamique et ... ?

285

- Euh, avec tous les élèves, non, parce que souvent, je le prends à part pour discuter. Et après, il met en place en classe. Je vais le prendre dans le couloir et par exemple, si je vois qu'il frappe un élève, qu'est-ce qu'il pourrait faire au lieu de frapper un élève... Des fois, il vient me taper dans les poings. Mais le problème c'est que le temps qu'il se dise : « je vais frapper un élève, il faut que j'aille vers la maîtresse pour lui frapper dans les mains ... ».

- C'est déjà trop tard... ?

290

- Oui...Mais je trouve que ... En fait, je n'aime pas trop faire des discussions avec tout le monde quand il est là parce que j'ai l'impression un peu qu'on le vise : « Ah mais qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que Bastien ... ? ». J'ai l'impression que ...

295

- Ah mais sans le viser lui, il n'y a pas des activités où vous avez peut-être travaillé indirectement le climat de classe ?

- Ah ouais, alors en fait, on a un livre sur « impatient et le cirque de la vie ». C'est l'enseignante spécialisée qui me l'a donné. Et en fait, c'est un petit lionceau qui est très agité et puis son histoire c'est dans un cirque. Et il y a tout le temps un petit bout de l'histoire et après...

300

- Mais ça c'est quand même un peu visé sur l'élève ?

- Ouais, c'est un peu visé sur lui... Et ouais, du coup, on utilise des animaux pour pas qu'il se sente directement concerné. Et aussi, ça fait réfléchir les élèves et on parle de lui indirectement. Pour l'instant, ils n'ont pas vraiment remarqué qu'on parlait de lui.

305

- Ah ouais ?

- Ouais.

310

- C'est fou !

- Donc...Mais en fait, ils sont tellement : « Ah mais c'est un petit coquin ce lionceau et tout, tu vois... ». Non mais je trouve, les histoires, ça marche pas mal. Ouais, les histoires c'est plutôt cool.

315

- Donc s'il y a un souci avec un élève en classe, tu vas plutôt entreprendre des choses visées sur cet élève ? Enfin comme là, prendre une histoire qui est en lien avec l'élève directement ?

320

- Ouais. Après les autres, par exemple, par rapport à ça, ils sont aussi visés parce qu'ils voient que les autres animaux, ils sont plus patients avec lui parce que lui justement, il est souvent très agité. Du coup, il ne faut pas trop trop l'agiter. Enfin, ils se sentent aussi concernés.

- Et après vous avez une discussion par rapport à ça ?

325

- Oui, ouais.

- Ok.

330

- Mais après, ça dépend de chaque situation. Des fois, si y a des manques de respect, là je pense qu'on mettrait des règles de vie ou on en referait tous ensemble, qu'est-ce qu'on a le droit de faire aux autres ou pas. Mais en fait, ils ne sont pas du tout méchants ou quoi...

- 335
- Tu n'as jamais eu de souci de respect envers les élèves ou quoi ?
 - Non, j'ai eu de la chance, dans mes deux années-là, je n'ai pas eu de réels soucis dans la classe. Ouais, non...
- 340
- Ok, trop bien. Et puis pour toi, le climat de classe ça a un impact sur le bien-être des élèves ?
 - Ah clairement ouais. Je trouve que si le climat n'est pas bon, c'est compliqué de travailler, surtout à cet âge-là, ils peuvent être perturbés par la moindre chose quoi. S'ils ont eu une petite dispute pendant la récréation, avec une autre classe ou comme ça, après on voit directement, qu'il n'arrive pas à se concentrer, ils ont mal au ventre.
- 345
- Il y a des choses au niveau de l'établissement qui ont été entreprises ? Enfin des choses, des projets ou des choses qui font que les élèves puissent sentir qu'ils appartiennent à un groupe enfin, ou même toi, ... enfin je ne sais pas ...
 - Plutôt au niveau du groupe, s'ils ont des soucis entre eux tout ça ou bien ?
- 350
- Oui, aussi ouais.
 - En fait, on a des nouvelles travailleuses sociales maintenant. Et elles peuvent venir en tant que médiatrices.
- 355
- Et s'ils ont des soucis, ils peuvent aller là-bas, aller les voir ?
 - Oui.
 - Ok.
- 360
- Par exemple, dans la classe des 7-8, il y avait un élève qui avait des soucis avec d'autres élèves et c'est elles qui viennent et ils font une sorte de médiation. Puis ça, elles sont arrivées cette année.
 - Et tu as l'impression que c'est utile ?
- 365
- Oui clairement. Moi, j'en n'ai pas eu besoin pour l'instant mais, en fait, ça nous décharge pas mal aussi parce qu'on ne peut pas tout le temps s'occuper de ça. Puis, elles, elles sont vraiment formées pour ça. Elles sont là pour le dialogue, la médiation, tout ça. C'est souvent des éducatrices donc ...
 - C'est bien !
- 370
- Oui, c'est vraiment bien. Ça peut vraiment aider. Mais sinon, des projets d'établissement, non.
 - Non, il n'y avait pas ... ?
- 375
- Non.
 - Parce qu'en fait, il y a déjà eu des MEAM ou des formations ? Enfin, est-ce que tu as suivi des formations continues sur le bien-être ou des choses comme ça ?
- 380
- En fait, j'avais suivi une formation continue sur « gestion de conflits ». Ça pouvait être entre élèves ou entre collègues. Ça m'avait quand même pas mal aidée. Mais après, là, les conflits, à cet âge-là, c'est plutôt : « Ah il m'a poussé... ». Puis, du coup, en fait, on le règle rapidement parce que c'est : « Dis-lui que ça t'a dérangé... » et au bout de deux minutes, ils s'excusent.
- 385
- Ce serait quoi les ressources que tu aurais à disposition si tu étais face à un élève qui se sentirait vraiment mal en classe ?

- 390
- Moi j'essayerais d'en parler avec lui en premier, et puis après, avec les parents aussi. Faire une réunion avec les parents. Et puis, sinon, ouais vraiment utiliser le travailleur social. Parce qu'essayer de régler le problème seul, des fois, ça nous épuise beaucoup et on a quand même beaucoup à côté.
 - Ouais, c'est sûr.
- 395
- Elles sont là, autant les utiliser.
 - Et puis, est-ce qu'il y a des livres ou des choses comme ça, ou des sites, non ?
 - Pour le climat de classe ?
- 400
- Ouais, pour tout ce qui est en lien avec le bien-être de l'élève. Enfin des activités sur la confiance, ou sur ... ?
- 405
- Ah oui, alors il y a « grandir en paix ». Il y a ça. Celui-là (« impatient et le cercle de la vie ») c'est l'enseignante spécialisée qui l'a prêté. Et puis on a aussi des petites cartes, c'est du jeu « dixit ». C'est un jeu de cartes et puis il y a plein d'images différentes et j'ai essayé ça avec mes élèves. Je me disais qu'ils étaient petits, ça allait peut-être être compliqué. Mais en fait, pas du tout. Ils choisissent une image qui décrit comment ils se sentent en classe. Et des fois, ils n'arrivent pas forcément à dire s'ils se sentent bien ou pas. Mais par exemple, il y en a un qui a choisi une montgolfière qui s'envole de la terre et il a dit : « En fait, moi j'ai l'impression un peu d'être dans la montgolfière quand je suis à l'école parce que je n'aime pas trop être à la maison... Parce que mes frères et sœurs, ils m'embêtent. »
- 410
- Wow... !
- 415
- Certains, rien à voir, ils vont te dire : « Ah j'aime bien le sablier parce que je trouve qu'il est cool. »
 - Ah ouais, ils sont encore un peu petits...
- 420
- Mais par exemple, le petit hyperactif, il a choisi celle-là. Donc il y a un lapin avec une épée, devant une grosse porte. Et, il a dit : « Moi, je me sens comme un guerrier qui doit faire beaucoup d'efforts pour réussir à maîtriser mes émotions... »
 - En 3H, qu'il dise ça, c'est fou !
 - Bon il est HPI, mais...
- 425
- Ouais c'est vrai, mais quand même.
 - Mais ouais, certains c'était beau quoi.
 - Donc ça c'était un rituel ou c'était quelque chose que tu as ... ?
- 430
- Alors ça, j'ai commencé il y a quelques semaines et puis je n'ai pas réussi à tous les interroger pour l'instant. Mais, je pense que ça va bien m'aider pour voir comment ils perçoivent l'école et peut-être changer quelque chose.
- 435
- C'est hyper intéressant, oui.
 - Alors oui, on voit, en général, s'ils sont contents ou pas mais est-ce qu'ils aiment vraiment l'école, est-ce qu'ils se sentent vraiment bien, c'est dur à dire.
- 440
- Ouais, c'est hyper compliqué.
 - Et puis même, des fois, pour eux, d'expliquer à la maîtresse...

- 445
- Oui, ils sont petits encore...
 - ... Parce qu'ils ont l'impression que s'ils disent qu'ils n'aiment pas l'école, c'est la mort...
 - Ouais... Qu'est-ce que je voulais te demander ?
- 450
- Mais je trouve que les formations continues, il y en a beaucoup pour gérer la classe. Comme ça, je trouvais que c'était pas mal ces formations continues. Puis après, à la HEP, je ne m'en rappelle plus...
 - Non, en tout cas, moi je ne crois pas que j'ai eu.
- 455
- Non non, on est d'accord. Parce que sinon, ça me serait revenu puis là non...
 - Puis, les MEAM non plus, il n'y a jamais eu ce sujet ?
 - Une fois, on a fait un workshop un peu. On devait discuter entre profs de comment, quelles sont les valeurs de notre établissement. Puis, après, c'est un peu des petits débats sur ça : « Comment instaurer des routines en classe qui peuvent aider au bien-être ou pour que les enfants se sentent bien ? ». Ou bien 7 choses qu'on a faites en classe qui était bien pour les élèves. Mais très rare, et sur 10 minutes quoi, une fois tous les deux mois.
- 460
- Ça ne t'a rien apporté de spécial ou bien ?
- 465
- Ouais, non.
 - Ok... Il y avait ça, par rapport aux besoins du corps... Est-ce que, comment dire, qu'est-ce que tu mets en place en classe pour que les besoins du corps des élèves soient satisfaits ? Tu arrives à comprendre ou pas ?
- 470
- Par exemple, qu'ils aient besoin de bouger ou bien comme ça... ?
 - Oui voilà, plutôt ça.
- 475
- Alors, pas grand-chose honnêtement. C'est compliqué, en plus là, on a une classe assez grande, mais on est 25 donc ... Et l'année passée, j'en avais 23 donc c'est compliqué de prendre en compte... En fait, je ne sais même pas vraiment... Je sais que certains ils ont plus besoin de bouger donc ils iraient dehors mais sinon les autres, je pense qu'ils se forcent à rester en place et à ne pas bouger quoi...
- 480
- Après, je ne sais pas, s'ils ont soif, s'ils ont faim, s'ils ont besoin d'aller aux toilettes... Ça tu autorises à ce qu'ils sortent ?
 - Oui, ils doivent juste me dire avant. Alors boire, ils peuvent aller boire un peu quand ils veulent, enfin ils ont leur gourde de toute façon sur leur pupitre et ça, ça les aide pas mal. Aux toilettes, ils doivent juste me dire comme ça, je sais où ils sont. Mais sinon, si tout d'un coup ils ont besoin de se défouler ouais, ils peuvent toujours aller dans le couloir, mais il y en a très peu qui demandent. Je pense qu'ils sont très disciplinés. Ouais, ils s'adaptent assez facilement.
- 485
- Mais tu penses qu'il y a un impact sur les apprentissages ? Enfin que le corps a un impact ?
 - Là, les enfants qui ... Par rapport à leurs besoins ?
 - Oui.
- 490
- Je pense qu'un enfant qui a besoin de bouger, si on lui demande de rester assis, il va péter un câble.
 - Bah comme le petit qui...
- 495

- 500
- Ouais, par exemple, l'élève qui a les troubles de l'attention, si je lui dis « 2 + 6 », il va me dire « 8 », « 4+4 = 8 », « 5+2=7 », il va tout répondre juste. Au bout de 5 minutes, s'il n'a pas pu bouger et aller se défouler un coup, il dit faux, il dit tout faux.
- 505
- Ah ouais, donc ça a vraiment un rôle.
 - En fait, oui, ça a un impact. Il y en a certains, au bout d'un moment, c'est trop. Puis, des fois, ils viennent me dire : « Là, je n'arrive plus à me concentrer ». Ils peuvent, des fois, aller faire un petit tour, un petit jeu, ou aller lire un livre. Mais c'est vrai que c'est compliqué je trouve pour eux de...
- 510
- C'est vrai que c'est compliqué, surtout quand tu en as 25, de pouvoir répondre aux besoins de tous les élèves...
 - Il faudrait qu'il puisse chacun leur tour aller faire un petit tour dehors.
- 515
- Mais aussi après, ils loupent des apprentissages...
 - Et on ne peut pas tous les contrôler. Après, ce que j'aimais bien faire en stage, avec des plus petites classes, c'étaient des moments de transitions où ils pouvaient faire des petites danses...
- 520
- Là, tu fais des moments de transition entre les cours ?
 - Alors ça, je ne l'ai pas encore fait. On faisait juste, chanter une chanson. On se lève, on chante une chanson. Mais là, je pense que je vais vraiment commencer à, pendant 5 minutes, entre deux cours, ouvrir les fenêtres et qu'ils puissent faire une petite pause. Mais à voir aussi comment ça se passe aussi.
- 525
- Parce que des fois, ils commencent à faire n'importe quoi.
 - Mais ça fonctionne ? Tu as l'impression qu'ils sont plus aptes à apprendre une fois qu'ils ont fait une pause ?
- 530
- Oui, clairement, ouais. Et surtout que je me mets à leur place et je me dis, je n'aurais jamais tenu 2 heures comme ça.
 - Ouais, c'est sûr, c'est sûr...
 - Non non, ça leur fait du bien.
- 535
- Mais là, ce qui t'empêche de faire des transitions c'est plutôt le nombre d'élèves ou bien ?
 - Oui, parce que ça peut vite vite... Et puisqu'ils sont très très excités. Et j'ai quand même 16 garçons. Donc ils sont très excités.
- 540
- C'est énorme 16 garçons...
 - Ça peut vite partir en cacahuètes... Donc des fois, plus longtemps, ils restent assis, mieux c'est pour moi.
- 545
- C'est vrai qu'après, il faut encore recapter leur attention et tout pour qu'ils reviennent.
 - Et en fait, il y en a plein qui sont sensibles au bruit. Et puis moi, ça ne me dérangerait pas forcément qu'ils commencent à parler plus fort et puis bouger dans la classe. Mais certains, ça les perturbe. Ça leur fait mal aux oreilles...
- 550
- Et puis, par rapport à l'autonomie de l'élève, est-ce que tu mets des choses en place ? Bon là, du coup, tu as une classe à double-degré ...

- 555
- Oui, alors on a des routines. Par exemple, comment, si j'ai fait mes devoirs... En fait, je leur donne les devoirs le vendredi et puis après, ils ont toute la semaine après pour le faire et le vendredi d'après, ils doivent quand même me les rendre. Du coup, ils doivent savoir, est-ce que j'ai fait mes devoirs hier soir, oui ? Lesquels ?... Ils doivent les mettre dans les casiers. Donc ça c'est une routine. Ils ont aussi des routines par rapport aux tâches : les distributeurs, celui qui s'occupe du balai, tout ça... Et puis quand ils doivent s'occuper seul, il y a aussi des fois, des listes au tableau sur ce qu'ils doivent respecter. Mais ça
- 560
- c'est encore dur pour les 3H.
 - Ah, tu mets des étapes au tableau puis ils doivent faire plusieurs fiches par exemple ?
- 565
- Oui, mais pour les petits, c'est super dur de faire ça. Et puis bon de toute façon, ils vont venir nous demander, après avoir fini, où ils doivent mettre la feuille et ce qu'ils doivent faire après, alors que c'est noté au tableau.
 - Ok, ouais.
- 570
- Donc je pense que ça prend vraiment du temps ...
 - Mais même en 6H, c'était horrible ça... Ça ne marche même pas...
- 575
- Ca me rassure si les 6H aussi... Parce que des fois, j'ai envie de péter des câbles.
 - Ouais, ouais...Tu te dis, il y a tout qui est écrit au tableau ...
 - Et puis, est-ce que tu leur donnes des responsabilités ou des prises de décisions ... ? Je ne sais pas comment poser la question. Tu vois où je voulais en venir ?
- 580
- Oui, oui. Franchement, pour les décisions, non, c'est assez rare. C'est choisir un jeu ou comme ça, mais ils peuvent des fois, je vais leur proposer, par exemple, plusieurs dessins qu'on pourrait faire et eux, ils décident. Enfin c'est des votes ou comme ça. Sinon, ils adorent avoir des responsabilités mais distributeurs ou comme ça, le gardien de silence, des choses comme ça, ils adorent.
- 585
- Ok ouais.
 - Je trouve que leur donner leurs propres corrigés, quand ils font un exercice. S'ils doivent se corriger eux-mêmes, ils adorent avoir cette responsabilité ou corriger un copain. Ça ils aiment beaucoup aussi. Mais après, sinon choisir d'autres choses, pas beaucoup...
- 590
- Ok. Tu fonctionnes par ateliers des fois ?
 - Oui, ouais.
- 595
- Ok, ouais, ça pourrait rentrer là-dedans aussi. Et est-ce que tu as des méthodes pour pousser plus loin, les élèves qui ont déjà acquis les connaissances demandées ?
- 600
- Alors, moi j'ai déjà des 3H qui savent déjà bien lire qui prennent du coup, des fois, un livre à la maison. Et après, ils doivent venir me le lire en classe. C'est vrai que j'ai un peu honte, souvent on n'a pas le temps de le lire parce que les 3H franchement ça prend du temps à lire, ça prend 20 minutes. Puis, vu que des fois je ne trouve pas le temps...Mais du coup, certains ils peuvent prendre des livres, leur challenge c'est de réussir à lire le livre. Ou bien ils ont des... En fait pour les sons, il y a tout le temps soit des syllabes, des mots ou des phrases. Et c'est vrai qu'en 3H normalement, à cette période-là de l'année, ils ne sont pas censés savoir lire déjà. Et il y en a certains qui savent déjà lire des bouquins donc ils ont
- 605
- les phrases. Donc je différencie par rapport à ça. Et ils me disent : « Ah mais c'est trop compliqué de lire des phrases. ». Mais s'ils lisent des syllabes et ils s'embêtent, donc ils essaient quand même. Ou bien en maths, ils ont des choses plus dures, ou des énigmes un peu, des sortes de sudoku ou bien des choses comme ça. J'essaie tout le temps qu'ils aient au moins un exercice qui les ait poussés plus loin et qu'après, ils puissent faire un jeu ou bien lire, ou bien le dossier d'occupations.
- 610

- 615
- Ah, tu as un cahier d'autonomie qu'ils peuvent faire quand ils ont terminé ?
 - Oui, ouais, ils ont un cahier d'autonomie aussi. Mais je trouve que s'ils n'ont pas au moins quelque chose qui les ont un peu stimulés et puis poussés dans leurs limites, ça ne vaut pas trop la peine quoi.
 - Ouais, ok.
 - Mais après, c'est compliqué quand tu as un double degré et puis, de se dire, je différencie pour les plus forts, ceux qui ont plus de difficultés, plus encore l'autre degré.
- 620
- Non mais il y a tellement...
 - Des fois, je dis : « C'est bon, je n'ai rien prévu d'autre, prends un livre. ».
 - Ou leur cahier d'autonomie du coup.
- 625
- Oui, ouais.
 - Ils ont un différent les 3 et les 4H ?
- 630
- Ouais, ouais.
 - Ok. Trop bien, je crois que tu as répondu à toutes mes questions. Est-ce que tu as encore quelque chose d'autre à m'expliquer ?
- 635
- Yes ! Non c'est tout bon. Mais je trouve que maintenant, les parents, s'il y a des petits soucis, alors vraiment, ils font très attention aux notes et à comment l'enfant travaille en classe. Mais si d'un coup, l'enfant vient se plaindre plusieurs fois qu'il s'est fait tapé ou comme ça, je pense qu'ils s'inquiètent ...
 - En fait, il faut un problème pour qu'ils se préoccupent du bien-être.
- 640
- Voilà, exactement ! C'est ça, s'il ne s'est pas fait, s'il n'y a pas eu une petite bagarre à la récréation ou comme ça, non, ils ne vont pas demander. C'est plutôt moi qui demande : « Vous avez l'impression qu'il aime bien l'école ? ». Puis, ils sont là : « Mais je ne sais pas. ». Enfin souvent, ils ne savent pas vraiment.
 - C'est triste...
- 645
- Ouais, ouais. Non mais c'est vrai qu'en fait, s'il n'y a pas eu de problème précis, ils ne vont pas demander, s'il se sent bien à l'école quoi. Ou bien, ils vont demander : « Est-ce qu'il est sage ? ». Ça c'est la question première...
- 650
- Ah ouais, s'il respecte les règles de vie...
 - Oui, s'il est sage et après je dis que oui. Et après, ils sont là : « Ah ouais, c'est bien, ça c'est mon fils. »...
- 655
- Ah ouais, ce n'est tellement pas le plus important... Enfin bref.
 - Ouais, ouais.
 - Bon alors, merci beaucoup d'avoir répondu à toutes mes questions !

Transcription interview Margaux¹

- 5
- Alors, une situation de mal-être, donc oui, j'ai eu un garçon... Ses parents étaient en pleine séparation, divorce. Du coup, il y a eu vite deux maisons. Et les parents, c'était du dimanche au dimanche. Donc les dimanches, les parents se voyaient pour faire, en gros, l'échange d'enfants et ça se passait toujours très mal. Et puis, en fait, il a pleuré en classe et je suis allée vers lui pour lui demander : « Qu'est-ce qu'il se passe ? ». Et c'est vrai que j'avais une bonne confiance avec lui, donc il m'a parlé de cette situation. Du coup, ce que j'ai mis en place... J'ai d'abord téléphoné à la maman puis au papa pour pas que j'aie de problèmes. Et puis on a fait un entretien avec l'enfant, j'ai vraiment incité l'enfant à dire son mal-être.
- 10
- Et les deux parents ont bien compris la situation et puis ils n'avaient pas remarqué le mal-être de l'enfant. Et avec lui, avec l'élève, j'ai demandé : « Qu'est-ce que tu as besoin pour que ça se passe mieux quand il y a cet échange ? ». Et puis, il a réussi à dire ses besoins. On a, les parents ont entendu et ont dit : « Oui, on va faire en sorte que ça se passe bien. On va respecter. ». Et c'est vrai qu'après, on en a rediscuter et ça allait de mieux en mieux. Donc voilà.
- 15
- Et puis mes critères, c'est : s'il a le sourire, s'il se confie à moi, par rapport à la confiance, s'il se met rapidement au travail, vraiment ouais dans ce sens-là quoi.
- 20
- Est-ce que t'avais l'impression justement que pour cet élève qui n'était pas bien, ce mal-être ça avait un impact sur ses apprentissages ?
- Oui. Oui, dans les résultats, et puis en classe, il allait plus attirer l'attention, on va dire. C'est ça qui m'a mis en alerte.
- 25
- Ok. Ouais. C'était quoi tes ressources pour faire face à ce mal-être du coup ? Où tu as trouvé ces solutions ?
- Par moi-même, je me suis posée mais : « Qu'est-ce que je peux faire pour lui ? » ou si j'étais l'élève : « Qu'est-ce que j'aimerais qu'on fasse pour moi ? ». Plutôt dans ce sens-là, me mettre à la place de l'enfant et puis discuter aussi avec mes collègues pour avoir aussi d'autres solutions, de nouvelles astuces...
- 30
- Parce que vous avez déjà eu des MEAM ou est-ce que tu as déjà suivi des formations continues sur le bien-être ?
- 35
- Euh oui, alors en MEAM oui. Il y a eu des personnes qui sont venues parler oui, du bien-être... aussi de la maltraitance. Mais pas en formation continue.
- Et il y a des choses que tu as retenues de ce MEAM, pour ta pratique ?
- 40
- Oui qu'il ne fallait vraiment pas confondre école et vie privée. Et que souvent ces maltraitances et tout ça, il y avait un impact dans la vie privée et ça, nous, en tant qu'enseignants, on gère que l'école en fait. Qu'il fallait vraiment différencier ces deux choses. On pouvait dire : « voilà, j'observe... » mais on ne peut pas dire : « oui, vous ne regardez que des vidéos violentes, ce n'est pas bien. » ... Parce que ça ne nous regarde pas. Dans ce sens-là...
- 45
- Ok...Du coup, ça concerne plutôt ces questions-là (*montre des étiquettes*) mais est-ce que tu as l'impression que les parents ils se préoccupent du bien-être des élèves, enfin de leur enfant du coup ? Ou est-ce que les entretiens, ils sont plutôt focalisés sur les notes ou le respect des règles ? Ou est-ce qu'il y a quand même une préoccupation du bien-être ?
- 50
- Alors, tout dépend des parents. Il y a des parents, oui, qui prennent en compte comment il se sent et tout et d'autres pas du tout quoi.

¹ Nom d'emprunt

- 55
- Est-ce que toi tu vas parler du plaisir, de l'enthousiasme de l'élève qui l'a en classe ? Avec les parents, en réunion ?
- 60
- Oui, pendant l'entretien individuel, je parle du comportement, je parle qu'il a du plaisir à venir ou bien : « Ah là je vois que tous les matins à 8h30, l'enfant pleure pour venir à l'école. Qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place pour atténuer ses pleurs », enfin dans ce sens-là. Moi je trouve que c'est important qu'il vienne avec le sourire, en classe. Qu'ils aient du plaisir à venir en classe parce que souvent, ils sont plus dans notre salle de classe qu'à la maison.
- 65
- C'est sûr, ouais.
- 70
- Et ça permet à l'enfant de bien se développer, à mon avis.
 - Donc toi, tu accordes autant d'importance au bien-être qu'aux apprentissages, tu dirais ? Enfin c'est compliqué à dire comme ça...
 - Je dirais ... Je me dis que si l'enfant va bien, qu'il est bien en lui, il va arriver à mieux apprendre ou à mieux entrer dans les apprentissages. À mon avis, il y a quand même une grande importance pour la suite de sa scolarité.
 - Est-ce que tu as des exemples d'activités que tu aurais mis en place en lien avec le bien-être justement ?
- 75
- Il y a « grandir en paix ». Il y a plein d'activités là-dedans, donc je pioche. Par exemple, il y a l'activité « j'ose dire non », ou bien il y a sur les valeurs, dire à un copain : « Je trouve que tu sais bien courir » pour mettre en avant des choses qu'ils savent bien faire, bien maîtriser. Ouais, comment se comporter avec l'autre ou bien quand ça ne me plaît pas, essayer de dire un message clair.
- 80
- Donc ça, vous faites plutôt sous forme de discussion ou est-ce qu'il y a des livres ?
 - Alors, il y a des activités, des petites fiches, des lectures... C'est aussi en plénum. Donc tout est écrit c'est comme Betty Bossy dans ce « grandir en paix ».
- 85
- Ouais ok ! Puis, tu fais cela à quel moment ? Tu fais ça s'il y a un problème dans la classe ou tu fais ça de manière régulière ?
- 90
- Alors, moi, je fais beaucoup sur la leçon « éthique et culture religieuse ». Ou bien si je vois que peut-être pendant plusieurs semaines, il y a un truc qui se passe, je me focalise là-dessus. Ou je prends plutôt un thème qui leur parle, qui ont besoin en ce moment.
 - Ok. Donc surtout le manuel-là « grandir en paix » ?
 - Oui.
- 95
- Alors ça (*montre les étiquettes*), c'est plutôt sur toi, ce que tu mets en place en classe pour favoriser ce bien-être. Après c'est un peu par catégories... Donc là, ce serait plutôt pour donner du sens aux apprentissages, comment est-ce que tu vas motiver les élèves ? Comment est-ce que tu vas faire en sorte qu'ils soient intéressés ? ...Déjà ça, je ne sais pas si tu as une idée ?
- 100
- Alors, là, je les motive surtout en partant des besoins des élèves et puis chez moi, ils osent bouger et je vois que quand ils apprennent en mouvements, en sautant, en courant, en faisant des ateliers vraiment en mouvements, ils arrivent beaucoup mieux à apprendre et à assimiler les nouvelles notions. Ou sinon, par ateliers, ou bien vraiment par manipulations pour aussi vivre les thèmes de sciences. C'est vrai que là, je vais faire sur l'eau, j'ai prévu de faire plein d'expériences pour que ça leur parle, qu'ils voient concrètement, qu'ils essaient. Et puis pour moi, c'est vraiment des méthodes qui motivent l'enfant et qui leur touchent aussi.
- 105
- Tu as l'impression qu'ils sont plus participatifs, s'il y a ces ateliers, des choses comme ça ?
- 110

- Voilà, ouais.
 - Et puis, comment tu fais pour que les élèves ils soient acteurs de leurs apprentissages ? Enfin qu'ils perçoivent vraiment le sens, enfin pourquoi ils apprennent en fait ?
- 115
- C'est aussi de leur poser la question. Après c'est vrai que j'ai des 3H, donc pour certains, c'est encore difficile. Pour eux, c'est encore, l'école c'est des jeux. Alors oui, on peut passer sous des jeux, sous des ateliers, mais il faut qu'il y ait un sens. Et des fois je dis : « Ah mais avec cette activité en mouvement, vous avez travaillé quoi en fait ? ». Et puis là, s'ils arrivent à me dire : « Ah, on a dû additionner des nombres ». Là je me dis : « Voilà, l'enfant il a vraiment compris ce qu'il fallait faire, mais c'était un jeu ». Dans ce sens-là...
- 120
- Et par rapport à ça, ça me fait penser aussi à l'autonomie. Donc toi, qu'est-ce que tu mets en place dans ta classe pour que les élèves soient autonomes petit à petit ?
- 125
- Des exemples concrets : pour les fiches à classer, je mets un petit « c » rouge ou un petit « c » bleu. « C » c'est égal au classeur. Et les couleurs c'est pour les différents classeurs, si c'est français ou maths. Ça, ça les rend autonomes. Il y a les responsabilités, donc : distribuer, nettoyer le tableau, arroser la plante... Ça leur permet de devenir aussi plus autonomes. Il y a aussi le fait que j'explique une consigne, s'ils me demandent : « Ah je dois faire quoi ? ». Je leur dis : « Essaie de demander à un copain. ». Et ça, ça les responsabilise de demander à quelqu'un. Ou je leur donne des petites tâches, enfin ils ont du plaisir à faire ces tâches et ça les rend de plus en plus autonomes. Là, je n'ai pas encore commencé mais je travaille aussi sous forme de classes « demi-flexibles » où ils ont vraiment une fiche avec différentes activités, pendant deux semaines. Et ils doivent faire des activités, pendant ces deux semaines. Mais ils sont autonomes et responsables de choisir l'activité qu'ils veulent. Par exemple, le lundi, un moment classe demi-flexible où ils disent : « ah bah voilà, moi j'ai envie de faire des maths » ou l'autre il dit : « Moi je préfère le français ». Mais à la fin du temps, après deux semaines, ils doivent avoir fait au moins une fois toutes les activités.
- 130
- 135
- Mais c'est des choses où ils doivent s'auto-corriger du coup ?
 - Ça dépend. Je fais des ateliers autocorrectifs ou bien moi je corrige. Ça aussi ça aide, les auto-corrrections ça aide aussi à responsabiliser les élèves. Et se rendre responsables...
- 140
- Et toi, est-ce que ça t'arrive de leur donner des responsabilités, des tâches ? Mise à part des tâches comme distributeurs, etc.
 - Alors, j'ai un élève qui est déjà lecteur, qui est très doué donc il joue le « mini-moi », donc ça c'est aussi une responsabilité.
- 145
- 150
- Tu dis, donc, il va lire les consignes par exemple, ce genre de choses ?
 - Oui. Et il va aider les copains... Là par exemple, là, il faut tout le temps envoyer un message à klapp. Comme là, cette semaine, on finissait le jeu « le coffre à jouets ». Enfin le thème « coffre à jouets ». Mais, je leur ai dit : « Pour demain, ceux qui veulent, vous pouvez amener un jeu ». Du coup, là, je n'ai pas averti les parents. Ils sont vraiment responsables de redire aux parents et de prendre un jeu. Et j'ai vu que ça marche parce qu'il y en a quand même bien la moitié qui ont pris.
- 155
- Ah trop cool !
 - Ou bien de leur dire : « Attention, demain, on a la gym ». Alors des fois, je leur dis : « Je ne vais pas avertir les parents », mais j'avertis quand même les parents... Pour qu'ils osent dire, comme les devoirs, j'explique les devoirs mais ils doivent être responsables. Parce qu'ils savent déjà toutes les consignes. Et comme ça, les parents, ils n'ont plus qu'à vérifier ou bien dire... J'ai des parents en entretien qui m'ont dit : « Ah ouais là, il savait déjà tout, mais il m'a demandé pour la consigne. Il a demandé de lui réexpliquer ».
- 160
- 165

- 170
- D'accord, nickel. Bon ça, ça revient un peu à ce que tu disais avec la classe ... Ah non, ça c'est plutôt sur les besoins du corps... Comment est-ce que tu prends en compte les besoins du corps de l'enfant ? Donc, s'il a envie de bouger, s'il a envie d'aller boire...
- 175
- Comme maintenant, ils ont les tables pour travailler debout, donc ils peuvent travailler debout. J'ai le mobilier pour bouger : des tabourets mobiles, des petites chaises-tables, ils peuvent travailler par terre. J'ai beaucoup de mobiliers qui permettent de bouger en classe. Donc comme ça, ça répond aussi au besoin de bouger...
- 180
- Donc ça, c'est libre ? Quand ils ont besoin de bouger, quand ils ont besoin de s'asseoir quelque part, ils se déplacent comme ça ou ils ont besoin de demander ?
- 185
- Oui. Après, il y a des activités où je leur dis : « Voilà, vous pouvez aller à l'endroit que vous voulez. Mais la règle, c'est que vous fassiez l'activité. » Ou bien si je vois qu'ils ont tous envie de bouger ou bien qu'ils sont un peu endormis sur leur table, je leur dis : « Vous faites 2 tours de bâtiment. » ou bien, on danse un petit coup ou on fait des jumping jack... Voilà, on voit tout de suite, s'ils ont besoin de bouger ou si au contraire, ils ont besoin de se recentrer...
- 190
- Comment est-ce que toi tu vois, s'ils ont besoin de bouger ? Tu vois à leur façon d'être ?
 - Oui, à leur façon d'être, sur leur façon d'entrer dans l'activité. Après, pour la boisson, pour l'eau, ils me demandent d'aller boire. Et puis, des fois, pendant une activité, je vois... On fait une mini-pause boisson. Voilà, je suis vraiment attentive à ça.
 - D'accord. Et puis, là c'est : Est-ce que tu as déjà travaillé, fait des activités pour travailler la confiance en soi avec les élèves ?
- 195
- Avec ces activités de « grandir en paix ». Mais en 3H, je trouve qu'ils sont encore petits. Et je ne sais pas, s'il y a vraiment un impact en fait. Est-ce qu'ils se rendent compte vraiment qu'ils ont une confiance. Moi je leur dis : « Essaie, tu as confiance, tu vas y arriver ». C'est vrai que je verbalise beaucoup.
- 200
- Et comment est-ce que tu fais avec un élève qui a moins confiance en lui par rapport aux autres élèves ? Comment est-ce que tu fais pour valoriser un élève ?
 - Je discute avec lui, je cherche avec lui des outils, des solutions. Et puis, je marque dans les carnets journaliers... Un élève qui a fait beaucoup de progrès en lecture, je mets : « Bravo, bien progressé en lecture. Continue, tu vas y arriver » ... Vraiment des mots, soit verbal, soit écrit. Aussi, dire aux parents...
- 205
- Mais est-ce qu'il y a des choses que tu fais pour un élève, par rapport aux autres élèves ? Enfin pour qu'il se sente compétent ?
 - Alors non... Mais on pourrait s'il y a quelqu'un qui est hyper fort dans un domaine ou qui est hyper intéressé, je ne sais pas... par les dinosaures, faire un exposé sur les dinosaures et puis le présenter à la classe. Ça, ça montre qu'il sait plein de choses et puis ça le valorise.
 - Et puis par rapport au respect d'autrui ? Enfin au respect envers les camarades si tu vois qu'il y a des moqueries ou comme ça, est-ce qu'il y a des choses que tu mets en place ?
- 210
- Là, je stoppe direct. Et puis c'est vrai que là, si je vois qu'il y a de la moquerie, pourquoi pas faire une leçon sur : « Ça veut dire quoi se moquer ? ». Enfin des exemples, enfin qu'est-ce qu'on pourrait faire pour ne pas se moquer, enfin dans ce sens-là. Et puis moi, je leur dis aussi : « En fait, toi, tu aimerais que je me moque de toi ? Que je rigole quand tu te trompes ? »...
- 215
- Ah se mettre à la place de l'autre ...
 - Oui, voilà, ouais. Et je leur dis toujours qu'à l'école, on est là pour apprendre, on est là pour se tromper, qu'on a le droit de faire faux. Et puis c'est vrai que ça, ça les aide. J'ai une élève qui me dit toujours :
- 220

- 225 « Ah mais là, tu as corrigé faux. », « Ah mais c'est bon, j'ai le droit de faire faux. ». Je lui dis : « Oui, tu as le droit ». Enfin, elle, vraiment, elle aimerait que tout soit parfait. Et c'est vrai que des fois, il y a quelques petites erreurs et chaque fois, elle me dit : « Ah j'ai le droit hein ? C'est bon ? ». Et je lui dis que oui...
- 230 ○ Bon c'est vrai que c'est bien de le dire comme ça...Et par rapport au sentiment d'appartenance, comment est-ce que tu fais pour que les élèves ils ressentent qu'ils appartiennent à la classe... ? Enfin comment est-ce que tu favorises l'acceptation de chacun dans la classe ?
- 235 ● Je leur dis qu'on est tous différents. Après, je fais des travaux de groupe et je leur dis que tout le monde a de bonnes idées... On travaille là-dessus, vu que je fais beaucoup d'ateliers en groupe. Je pense que ça met aussi en place cette appartenance. Là, on a bientôt le cortège de carnaval, donc pour le costume, ils s'aident et puis là je montre aussi : « ah bah voilà, c'est peut-être le thème des papillons mais vous avez tous votre manière de décorer votre papillon ». Et puis, au final, vraiment partir d'exemples concrets aussi et des exemples qui leur parlent aussi pour dire : « Bah voilà, il y a des élèves qui ont des lunettes, d'autres ... ».
- 240 ○ Ah ouais, des choses toutes simples mais concrètes... Et au niveau de l'établissement, est-ce qu'il y a des projets qui se font ?
- 245 ● Alors, je vois peut-être, avant les vacances, souvent, on mélange Cheyres-Châbles. On mélange de la 2H à la 8H. Et puis ça fait aussi connaître tout le monde. Ouais, cette appartenance au cercle.
- Ok. Et puis, qu'est-ce que tu dirais que tu mets en place pour créer un climat de classe qui est favorable aux apprentissages ?
- 250 ● Je leur parle, j'essaie d'être vraiment proche d'eux pour qu'ils se confient à moi, pour qu'ils aient une certaine confiance. Il y a aussi des moments où je rigole avec eux. Je pose aussi beaucoup de questions de « Comment ça va à l'école ? », « Ah t'es allé à la piscine ? »...
- 255 ○ S'intéresser à leur vie personnelle ?
- De s'intéresser à leur vie privée et puis ça je trouve que c'est vraiment un bon lien que j'ai avec chaque élève. Et puis, ça leur permet aussi de se sentir important.
- 260 ○ Et est-ce qu'il y aurait d'autres... justement tu parles de la relation. Donc est-ce qu'il y aurait d'autres clés pour favoriser une relation de confiance entre toi et tes élèves ?
- 265 ● Il y a ça, il y a d'être juste aussi, d'avoir un cadre structurant. Parce qu'un cadre, ça permet aussi ce sentiment de sécurité aussi pour l'enfant parce que si on n'a pas du tout de structure, si on ne sait pas du tout où on va, l'enfant ressent... Si on voit qu'une leçon, je ne sais pas du tout où je veux aller, les enfants, ils ressentent en fait. Et puis après, voilà, il y a aussi cet aspect qu'ils n'arrivent pas bien à rentrer dans leurs apprentissages... Donc l'enseignant doit savoir ce qu'elle veut, où elle veut aller avec ses élèves, si elle dit « non », il faut dire « non » jusqu'au bout. Dire « chuchoter en classe », il y a un groupe qui crie, alors là elle dit : « vous chuchotez », elle les reprend et puis le groupe qui crie elle ne dit rien... Il faut être vraiment juste avec tous les élèves et expliquer pourquoi il faut chuchoter enfin vraiment dans cet aspect-là.
- 270 ○ Ouais. Donc tu penses que le fait qu'il y ait une certaine discipline, un certain cadre, ça sécurise les enfants ?
- 275 ● Oui beaucoup.
- Ok. Et pour toi quel rôle, il joue le climat de classe sur le bien-être des enfants ?
- 280 ● C'est très important parce qu'ils sont beaucoup avec les autres, ils sont beaucoup avec moi. Des fois, ils sont même plus avec les copains et l'enseignante qu'à la maison. Ils sont aussi beaucoup à l'AES ou chez

une maman de jour. S'ils arrivent dans un endroit où ils savent ce qu'ils doivent faire, il y a aussi les rituels qui permettent de favoriser cette sécurité.

- 285
- Il y aurait quoi comme rituels par exemple ?
- 290
- Par exemple, ils arrivent en classe et ils prennent leur fiche et ils doivent écrire deux nouveaux mots, ça c'est pour entraîner la production écrite. Tous les vendredis, on écrit les devoirs. Vraiment aussi, les objets ne bougent pas de place. Ils savent, ça permet aussi de responsabiliser l'élève. Tous ces petits trucs quoi.
- 295
- Et puis, est-ce que tu as déjà eu un cas d'un élève exclu ou qui se faisait rejeté ?
 - Oui, elle se faisait beaucoup moquer. C'était un peu le bouc émissaire.
- 300
- Donc là, tu as mis quoi en place pour cette élève ?
 - J'avais discuté avec la classe, j'avais pris une activité de « grandir en paix ». J'avais pris les élèves vraiment qui se moquaient de cette personne, de discuter avec eux. J'avais fait aussi de comment elle, elle se sent. Du coup, par exemple, le lundi, jusqu'à la récré comment elle se sent : smiley vert pour bien, orange moins bien...
 - Et puis, elle osait te dire comment elle se sentait ?
 - Oui. Et puis, il y avait aussi cette communication avec les parents.
- 305
- Et il y a quoi, tu dirais, qui a marché avec cette élève, qui a fait qu'elle soit moins exclue ?
 - C'est de discuter, cet aspect un peu médiateur, de confiance. Elle osait venir quand ça n'allait pas.
- 310
- Et puis par rapport aux autres élèves, il n'y a rien de spécial ? Il n'y a pas une activité spécifique que tu as fait que tu as remarqué que ça a eu un impact sur les élèves ?
 - Ça date déjà de 4-5 ans, du coup je ne me souviens plus. Après, ils ont grandi aussi, ça change aussi, ils sont partis à Cheyres, du coup c'est différent quoi. Je sais qu'il y a encore des soucis avec cette élève. C'est vraiment dommage. Après, il y a aussi certains comportements qui influencent les réactions des autres aussi.
- 315
- Ah oui, qui ne vont pas dans son sens, enfin qui n'aident pas non plus ?
- 320
- Oui. C'est triste et horrible à dire mais certains comportements attirent ces moqueries.
 - Et là, c'était quoi l'activité de « grandir en paix » que tu avais faite justement ? Tu te rappelles ?
 - C'était quelque chose sur la moquerie ou le respect, le respect envers les autres oui.
- 325
- Et c'était quoi ? C'était un jeu de rôle ou une discussion ?
 - Alors oui, on était parti sur des images, sur une lecture, sur une mise en situation. Oui, des jeux de rôles pour qu'ils se rendent compte, qu'ils soient eux aussi actifs de cette scène.
- 330
- Et puis, qu'est-ce que tu mets en place pour favoriser un sentiment de sécurité, que l'élève, il se sente confortable dans la classe, autant au niveau de l'environnement qu'au niveau des relations ?
 - Alors, moi j'ai tout ce mobilier. À mon sens, ça permet d'être en sécurité. Cet aspect de juste/injuste et d'être correct envers tous. L'aspect aussi de confiance, de parler, de communiquer avec l'enfant, de s'intéresser à lui, d'avoir un cadre structurant. Oui, tout ça...
- 335

- Et toi, comment est-ce que tu remarques si un élève, il se sent bien dans la classe ?
- 340
- Il va aussi le verbaliser, qu'il se sent bien, qu'il a envie de venir ... Il y a des dessins aussi...
 - Parce que toi, dans tes observations, est-ce que c'est des choses que tu notes ou tes observations elles sont plus basées sur les apprentissages ?
- 345
- Non, alors je note si par exemple, un enfant pleure tous les matins ou bien, un enfant a l'ennui de ses parents ou bien est dans son coin à la récré ou n'ose pas me parler, ou fuit mon regard... Tout ça, je note. Après, si ça arrive une fois, je ne vais pas le noter mais si ça arrive régulièrement, ça va m'interpeler.
- 350
- Eux, ils ont de la facilité à te dire s'ils se sentent bien à l'école ou est-ce que tu as l'impression qu'il y a une barrière par rapport aux élèves ?
 - Là, cette équipe, ils arrivent très bien à dire leurs émotions. C'est vrai que j'ai travaillé avec les émotions : « le loup qui n'arrivait pas à gérer ses émotions ». On a travaillé là-dessus. Et bien dire : « je me sens en colère », « pourquoi je me sens en colère », « qu'est-ce que je peux faire quand je me sens en colère »...
- 355
- Ah oui donc ça c'est quelque chose que tu travailles ... ?
 - Oui, le travail sur les émotions.
- 360
- Ok. Et sinon, est-ce qu'il y a des autres ressources que tu utilises, qui te font penser justement au bien-être ?... C'est vrai que c'est hyper vaste comme sujet et c'est difficile... Je suis sûre qu'il y a plein de choses... Des livres ou des logiciels ou je ne sais pas des choses que tu utilises que tu penses qui peuvent rentrer là-dedans.
- 365
- Oui, il y a des livres qui parlent du bien-être. Ou un livre « câlin avec ma maman ». Dans ce sens-là... C'est vrai aussi, quand ils rentrent en classe, ils peuvent choisir, comment ils me disent bonjour. Donc, il y a énormément d'enfants qui me disent : « un câlin ». Et du coup, moi je fais un câlin parce que je me dis qu'ils en ont besoin. C'est au début de la matinée ou au début de l'après-midi. Après, s'il y a quelqu'un qui est triste, je leur dis qu'il peut venir vers moi. Des fois, ils me demandent : « Je peux avoir un câlin ? ». Du coup, ils ont en besoin alors je leur dis oui
- 370
- Ok. Justement, j'ai beaucoup lu sur le fait que les élèves enregistrent mieux s'ils ressentent des émotions positives. Est-ce que toi tu aurais des astuces, des choses que tu fais pour que l'élève, il s'amuse, il rigole ?
- 375
- Peut-être, certains en mouvement. Ou bien faire par l'émotion des fois. De lire une histoire, on va peut-être lire une histoire mais c'est sur le son « on » ou « ou » puis vu qu'ils vivent vraiment l'histoire, ils arrivent mieux à intégrer.
- 380
- Oui, rendre les apprentissages vivants du coup...
 - Pour ces points d'exclamation, d'interrogation, s'ils vivent vraiment, s'ils mettent en scène, ils arrivent plus facilement à assimiler...
- 385
- Et puis, comment est-ce que tu fais aussi pour pousser plus loin, les élèves qui ont déjà acquis les connaissances que vous êtes en train de voir ?
- 390
- Je leur fais des activités, des défis. Je donne beaucoup de défis plus durs quoi. Et comme ça, ça leur donne à manger et puis ils se sentent importants aussi parce que je réponds à leurs besoins.
 - Donc pour beaucoup d'activités que tu fais en classe, tu proposes des défis en plus pour ceux qui sont plus avancés ?

- 395
- Oui, après ça fait partie de la différenciation. Mais c'est vrai que par exemple, sur l'atelier des sons, j'en ai déjà pas mal qui lisent donc j'ajoute des phrases ou des mots fléchés, des mots mêlés pour qu'ils essaient... Et puis en maths, j'ai un logiciel « go maths » ou bien « logiciel éducatif » et j'augmente la difficulté pour certains élèves. Ou bien je leur donne carrément un autre exercice plus difficile. Et ça, ça les rend fiers.
- 400
- D'accord. Trop cool ! Encore juste par rapport à la créativité, qu'est-ce que tu as l'impression que tu mets en place pour que les élèves, ils soient plus créatifs ?
- 405
- Ils ont un carnet de dessin où ils pourront être créatifs. Après, il y a des leçons de dessin ou de brico où on donne vraiment le thème et après c'est eux qui décident de faire comme ils le sentent.
 - Est-ce que, des fois, tu laisses le choix pour les bricolages ? Par exemple est-ce que tu proposes plusieurs idées et ils sont libres ?
- 410
- Alors, à la fin de l'année, on va partir sur des boîtes de conserve et il y aura juste le thème du robot. Après, ils auront la possibilité de faire un grand robot, un petit robot, enfin avec le matériel qu'ils veulent... Vraiment leur projet.
- 415
- Ok, trop bien ! Est-ce que tu aurais des autres choses dont ...
 - Non c'est tout bon.
...

Transcription interview Pauline¹

Je montre les cartes sur la table et les décris.

- 5
- Alors, je pense que pour savoir si un enfant est bien, finalement tu l'as beaucoup dans ta classe, tu l'as depuis le début de l'année, tu vois comment il fonctionne. Je pense que c'est l'observation finalement. Parce qu'un élève qui va changer, tu vas le trouver moins souriant, tu vas voir qu'il s'investit moins dans son travail... Là, il faut peut-être te dire, y a peut-être quelque chose. S'il ne se sent peut-être pas au top de sa forme, moi je pense que c'est pas mal par l'observation que j'arrive à me dire qu'il ne va pas bien.

10

Dans ce cas-là, du coup, je vais plutôt... Je vais le prendre, je vais l'écouter, savoir lui, me raconter ce qu'il se passe à l'école, à la maison, comment il se sent. Et puis, là, je vais prendre un moment pour vraiment l'écouter. S'il y a vraiment quelque chose qui le travaille, il va certainement m'en parler et puis je pense qu'à ce moment-là, il va se sentir un peu reconnu, finalement dans sa souffrance. Simplement déjà de ce dire : « Il y a quelqu'un qui voit que ça ne va pas, il y a quelqu'un qui m'entend et qui a vu ». Il va se sentir un peu reconnu quand même dans sa souffrance.

15

 - Ok oui.
 - Si c'est une question par exemple, un problème avec des camarades, je pense aussi de ne pas dire devant tout le monde, mais prendre les deux directement ensemble. Je pense que c'est important de prendre que l'enfant en question, lui demander lui, qu'est-ce qu'il a essayé déjà lui par lui-même, ce qui a fonctionné, qu'est-ce qu'il a envie de tenter lui-même et s'il a besoin que moi je lui propose des pistes ou pas. Dans ce domaine-là, je partirais vraiment par rapport à l'enfant au départ.

20

 - Et tu as l'impression que l'enfant arrive à te dire à toi, à verbaliser comment il se sent ?
 - Alors, j'en ai eu déjà quand même plusieurs qui ont pu verbaliser.
 - Ils arrivent à te dire comment ils se sentent, quels sont leurs besoins ou comme ça ?

25

 - Ouais. Moi, j'ai une fille cette année justement dans ma classe où justement je trouve qu'elle a beaucoup changé... Toute façon tu la connais toi.

30

 - Par rapport à la séparation des parents ?

35

 - Oui, par rapport à la séparation des parents. Déjà, l'année passée, elle était souriante, elle était super performante à l'école. Ça, elle est totalement restée performante mais c'est plus du tout la même personne. Ce n'est plus la même énergie, ce n'est plus le sourire. Et puis quand je l'ai prise, je lui ai dit : « il n'y a quelque chose qui ne va pas ». Et elle m'en a parlé. Elle m'a dit qu'elle n'était pas bien. Je lui ai demandé ce qu'elle avait besoin, comment ça se passait elle... Et on a aussi essayé d'en parler. Après, voilà, j'ai rencontré les parents pour voir eux, comment ils la sentaient à la maison. Et puis je lui ai redit qu'elle pouvait toujours venir m'en parler.

40

 - Du coup, tu as entrepris des choses à l'école, pour elle ? Est-ce que tu as mis des choses en place pour qu'elle se sente mieux ? Ou avec la famille... ?

45

 - Si tu veux finalement, ces soucis qu'elle avait à la maison, je trouvais que ça engendrait des soucis aussi avec ses camarades avec qui elle s'entendait bien avant. Il y avait maintenant des petits accrocs, des petites chicanes. Alors on en a parlé, voir qu'est-ce qu'il se passait, avec qui. Et après, on a décidé... Je lui ai demandé si elle avait envie qu'on en parle avec les personnes concernées. Donc on a pris les personnes concernées. Les deux groupes, c'était elle si on veut et deux autres filles. Les deux ont trouvé que l'autre avait changé finalement. Elle, elle trouvait que ses deux copines avaient changé puis ses deux copines avaient trouvé qu'elle avait changé. Donc après, elles ont pu exprimer pourquoi elles trouvaient que l'autre avait changé et en quoi ça les dérangeait. Et puis après, elles ont dû trouver un

50

¹ Nom d'emprunt

- 55 terrain d'entente. La première fois, ça n'a pas été. Alors, premier jour voilà, elles ont essayé « on est super amies, on est meilleures amies ». En fait, ça n'a rien donné.
- Donc il y a des choses plus concrètes que vous avez mises en place après ?
- 60
- Alors après elles ont décidé... Moi je les ai revues séparément. Et puis elles ont décidé finalement qu'elles allaient pendant quelques temps, pas essayer de capter tout le temps l'autre. D'essayer de trouver d'autres personnes avec qui jouer.
- Mettre une distance pendant un certain temps ?
- 65
- Oui, mettre momentanément une distance. Franchement c'est ça qui a fonctionné. Maintenant, depuis qu'elles ont décidé de mettre de la distance chacune, ça va bien. Elles se parlent correctement. Je trouve que ça a quand même réglé ce problème-là. Mais pour la fille en question, son problème de la maison, ça ne s'est pas réglé.
- 70
- Et par rapport à ça, elle était plus irritable ?
- Ah oui, oui. Alors, elle était vraiment... Ce que les autres racontaient ce n'était pas la personne que je connaissais. Elle avait quand même quelques réactions qui étaient différentes.
- 75
- Donc toi, là, les solutions tu dirais que c'était vraiment de parler avec l'élève, avec les parents et aussi avec les autres camarades ?
- En fait, je trouve que chez les parents, quand tout va bien finalement, ce qui leur importe, eux, à l'école, c'est les notes. S'il y a un problème, par contre, c'est quand même le bien-être de l'enfant.
- 80
- Donc sinon, tu as l'impression qu'aux entretiens, ça ne parle pas forcément du plaisir ou de l'enthousiasme qu'a l'élève en classe ? C'est seulement si tout à coup, il y a un problème ?
- S'il y a des enfants qui arrivent tout bien à l'école, les parents ils nous disent : « Ah ouais mais il est tellement content de venir à l'école, ça se passe bien avec ses copains... ». Et puis, après ils parlent aussi de comment ça fonctionne dans la classe, que ça leur convient. Oui, ils en parlent quand même.
- Ah quand même.
- 90
- Mais je trouve qu'il y a quand même un problème pour cette élève en question par exemple, la maman quand elle est venue au départ, elle m'a dit : « Ah je sais pourquoi vous nous convoquez ». Puis je dis : « Ah oui ? ». Et puis, elle me dit : « Pour un saut de classe ». Et je lui dis : « Non, ce n'est pas pour un saut de classe, c'est pour autre chose ». Et après : « Ah oui, je sais pourquoi ».
- 95
- Ah ouais, il y a quand même une priorité sur les notes.
- Oui quand même. Après, c'est ce qu'on a dit, effectivement, cette fille, elle a beaucoup de facilité mais ce n'est peut-être pas le moment de faire un saut de classe. C'est quand même rester pour les parents et pour moi, finalement, le plus important, c'était quand même qu'elle se sente bien. Et puis après, on pourrait voir ce qu'il se passe pour le reste.
- 100
- Mais toi, quelle importance est-ce que tu accordes au bien-être et quels liens tu vois entre le bien-être et les performances à l'école, les apprentissages ?
- 105
- Moi, je dirais finalement, le bien-être c'est ce qui est le plus important à l'école. Finalement, il y a des élèves qui ont des difficultés, voilà, ils ont des difficultés mais s'ils sont bien à l'école, ils vont progresser. En fonction de leurs difficultés, de l'endroit où ils en sont, ils vont continuer à progresser. S'ils ne sont pas bien, non, finalement, ils vont avancer mais disons que ce qui est le plus important, c'est qu'ils soient bien. Alors, c'est clair qu'il y a des gens qui sont doués, qui vont bien, qui sont heureux, c'est le top. Mais
- 110

après, ceux qui ont plus de peine, on les aide dans les apprentissages. Mais après, l'important c'est qu'ils soient bien. Vraiment, je trouve que c'est primordial.

- 115
- Et puis, est-ce que vous avez déjà eu des formations continues ou alors des MEAM sur le bien-être ?
 - Oui, alors les formations qu'on a eues, c'était une fois... Virginie², elle nous avait souvent parlé de Emmanuelle Piguet, Piquet.
- 120
- Ah oui, Piquet.
 - Je ne sais jamais si on dit Piguet ou Piquet...
 - Nous on avait lu un livre sur ça.
- 125
- Comment ne pas être un prof idéal ?
 - Oui, exactement.
- 130
- Moi je l'ai aussi lu. Du coup, j'avais lu ce livre et après, il y avait aussi écrit sur le 180 degrés.
 - Ah oui, le virage à 180 degrés.
- 135
- Ce virage à 180 degrés finalement. Suite à ça, Virginie, elle avait suivi une formation, donc notre directrice puis elle avait proposé à ceux qui voulaient, qu'elle, elle allait nous donner une formation un petit peu courte là-dessus. Ça s'appelait « apaiser les souffrances à l'école », quelque chose comme ça. Donc là, moi j'avais trouvé super.
 - Et là, tu as retenu quoi pour ta pratique ?
- 140
- Pour ma pratique, disons, quand tu as essayé mais que certains enfants... Souvent, tu vas dans un sens puis des fois, ça marche. Dans le sens, ce qu'on a l'habitude... Ça fonctionne. Puis d'autres, pas du tout. Des fois, tu mets en place des choses qu'habituellement tu fais, ça ne fonctionne pas et puis tu dis : « Eh bah ok, il faut vraiment que je fasse le contraire. »
- 145
- Justement ce virage ?
 - Oui, vraiment ce virage. Il faut partir dans l'autre direction et des fois, ça fonctionne. Mais ce n'est pas facile, je trouve de partir dans l'autre direction. Surtout que c'est très souvent contraire à ce que tu es.
- 150
- Oui bien sûr et c'est du tout au tout.
 - Ouais vraiment, c'est du tout au tout. Ils disaient aussi dans « Comment ne pas être un prof idéal ? » ...
 - Je ne sais plus l'exemple qu'ils donnaient.
- 155
- Aussi finalement, des fois, tu vas dans leur sens et des fois dire : « Ah bah non, on va faire autrement ».
 - Et ça tu as l'impression que ça marche quand justement tu as tout essayé et que tu mets en place ce virage à 180 degrés ? Tu as l'impression que ça fonctionne ?
- 160
- Alors moi j'essaie mais je trouve que pour moi, ce n'est pas naturel du coup, j'ai beaucoup de peine à le faire quand même. Donc pour l'instant, je n'ai pas tellement de recul puis me dire : « Alors ça, ça a vraiment fonctionné ». Voilà, mais j'y pense.

² Nom d'emprunt

- 165
- Ok ouais, c'est intéressant. Et il y a d'autres choses dont vous avez parlé avec Virginie ?
 - On avait aussi été suivre Nancy Gaudreau... Je ne sais pas si tu as entendu.
- 170
- Oui, c'est quand j'étais là !
 - Ah mais oui, tu étais là. Donc moi j'avais suivi deux fois.
 - Mais ça c'était sur la discipline non ?
- 175
- Ouais, c'était pour gérer la classe mais il y avait aussi l'importance du bien-être de l'enfant finalement. Il y avait aussi dans la formation. Il y avait la mise en place dans ta classe, la mise en place des règles de discipline, il y avait aussi le bien-être de l'enfant, finalement. Il faisait aussi partie des 5 points importants qu'elle disait pour qu'une classe fonctionne bien, le bien-être de l'enfant était important. De tenir compte de cet élément-là dans la classe.
- 180
- Ok. Et il y avait un lien entre la discipline et le bien-être de l'élève en classe ?
 - En tout cas, elle quand elle nous parlait, en fait quand elle mettait en place des règles, si elle tenait vraiment comme elle avait dit... « On avait vu une photo », « tu avais voté ça, tu étais d'accord avec cette règle, va t'y référer », « regarde, tu avais accepté, donc maintenant tu la mets en place ». Et puis, l'enfant, finalement, il comprenait parce qu'il était acteur, il avait voté cette loi, ils avaient décidé en début d'année que ça se passait comme ça donc oui. Finalement oui, il était bien parce que ça respectait quelque chose qui avait été mis en place, c'était une règle. Oui, je pense que la discipline, c'est important pour le bien-être de l'enfant.
- 185
- 190
- Ok.
 - Il faut avoir des règles au départ, et puis... Pour moi, je pense que c'est important.
- 195
- *(Je montre les cartes)* Alors ça, c'est plutôt sur ce que tu mets en place, en classe pour les élèves. Là, c'est par rapport aux besoins physiologiques de l'enfant, enfin les besoins du corps, de bouger, d'aller aux toilettes, d'aller boire... Ça c'est vraiment basique. Donc là qu'est-ce que tu mets en place pour répondre à ces besoins ?
- 200
- Oui, on met en place pas mal de choses finalement. On voit tout à coup, quand les enfants sont fatigués à leurs places, là tu te dis : « arrêtons ».
 - Comment est-ce que tu vois ?
- 205
- Ils bougent dans tous les sens, ils changent de positions, ils se vautrent sur leurs bureaux, les pieds qui bougent... Là, tu dois te dire, c'est le moment d'arrêter. Tu stoppes : « On va faire autre chose ». On va se déplacer, faire une chanson, faire bêtement des pompes... avec des livrets. J'ai déjà eu fait quand tu étais là ?
- 210
- Euh non, ça ne me dit rien.
 - Des fois, je fais des pompes avec les livrets où ils se déplacent par deux, ils s'interrogent... Ouais, de bouger c'est important. Apprendre en bougeant. Ou des fois, j'ai eu fait, quand j'étais à Ménières, où il y avait un peu moins de monde, les livrets dans les escaliers, ils sautaient dans les escaliers et ils faisaient le livret de 2, 3... Et tu te dis que c'est le moment qu'ils apprennent mais en bougeant. Tu sens que c'est le moment, que ça ne va pas. Ou alors quand il y en a 7 qui vont aux toilettes à la suite... Tu te dis : « Ah ouais... ».
- 215
- Il faut faire une pause, une transition, ouais.
- 220

- Ils vont défiler les uns après les autres parce qu'ils ont besoin de bouger, c'est juste ça.
 - Donc pour répondre aux besoins de l'enfant de bouger, donc ce serait de faire des transitions, des pauses en mouvement ?
- 225
- Soit des pauses en mouvement ou alors une leçon en mouvement, tu peux faire une leçon vraiment. Toi tu avais aussi fait d'ailleurs quand tu étais venue.
 - Oui 2-3 choses... Et j'ai lu aussi beaucoup de choses sur le fait que l'enfant, il retient mieux quand les apprentissages ils sont associés à des émotions positives en fait. Enfin le plaisir et tout ça. Du coup, qu'est-ce que tu mets en place pour justement, que l'élève retienne mieux, que les apprentissages soient associés à des émotions plutôt positives ?
- 230
- Je pense qu'il faut varier les manières d'enseigner, apprendre par le jeu... Parce que justement, ils sont encore en âge où ils aiment bien jouer. Des fois, ils ne se rendent même pas compte, ils sont tout contents de faire un jeu mais en fait, c'est un jeu pour apprendre quelque chose. Et puis, je trouve que ça c'est important. C'est important aussi finalement de varier les manières d'enseigner ...
- 235
- Et, comment est-ce que tu fais pour favoriser le sentiment de sécurité en classe, autant au niveau de l'environnement qu'au niveau des relations ? Que l'élève se sente en confiance ?
 - On avait fait une fois, c'était dans notre projet d'établissement, un questionnaire où les enfants avaient dû répondre eux, s'ils se sentaient en sécurité dans la classe... Oui on avait fait dans le cadre d'un projet d'établissement. Tous les élèves avaient dû passer le questionnaire. C'était spécialement des croix. Et c'était assez bien fait parce qu'on avait fait que ce n'est pas : « Si je mets toutes les croix à droite, c'est que je me sens bien... ». Il fallait vraiment lire, comprendre ... Avec les copains comment ça se passait ? Sur le chemin de l'école, est-ce que tu es en sécurité ? À la maison ? Ça, ça avait été hyper intéressant finalement.
- 240
- Et, suite à ces résultats, vous avez mis des choses en place ?
 - Oui, enfin on avait mis des choses en place afin de ressortir où les enfants ne se sentaient, en général, pas en sécurité.
- 245
- Et c'était où ?
 - C'était au bus. Souvent, c'était à l'attente du bus, souvent quand les enseignants n'étaient pas là en fait.
 - Il y a moins un cadre en fait.
- 250
- Ouais où il y avait moins de cadre. C'était quand même ressorti là que c'était là qu'il y avait plus de soucis, où les gens ne se sentaient pas très bien. Du coup, on avait mis justement des enseignants qui allaient vers le bus chaque fois. Ça c'était quand même ressorti. Moi qu'est-ce que je mets en place pour qu'ils se sentent en sécurité ? J'ai l'impression que c'est assez naturel, je n'arrive pas tellement à dire.
- 255
- Ou sinon, je pense qu'il y a aussi un lien avec la relation que toi tu as avec les enfants. Donc comment est-ce que tu fais pour que l'élève ait confiance en toi ? Ça revient à parler de la relation pédagogique. Pour toi, quelles sont les clés pour une bonne relation pédagogique ?
 - C'est peut-être la mise en place du conseil de classe, du petit carnet de conversations qu'on a entre l'enseignant et l'élève. Je ne sais plus si je t'avais parlé de ça ?
- 260
- Non, ça ne me dit rien ça.
 - Ah non ?
- 265
- Non, j'ai loupé quelque chose...
- 270

- 280
- En fait, les élèves, ils ont un petit carnet et s'ils veulent me parler de quelque chose mais qu'ils n'osent pas me parler comme ça, directement, ils peuvent m'écrire dans ce petit carnet. Après, ils viennent me le poser chez moi, dans mon casier. Et moi, je récupère, je regarde ce qu'il m'a noté et je lui réponds.
- 285
- Donc tu écris aussi ?
 - Oui, moi j'écris aussi. Et puis là, moi je leur écris, suivant le problème, je leur demande s'il a envie qu'on en parle que les deux, s'il a envie qu'on en parle avec les personnes concernées... Enfin ça dépend le problème qu'il y a quoi. Ou dans la classe : « Qu'est-ce que tu proposes de faire ? »... Donc on a ce petit lien vraiment entre nous deux, entre l'enseignant et l'enfant.
- 290
- Ah c'est bien !
- 295
- Et le conseil de classe, c'est dans la classe. Et maintenant, Virginie a mis en place le conseil des élèves qui est finalement aussi pour le bien-être, que ça se passe bien, dans le bâtiment, entre les différentes classes. « Quels sont les besoins des élèves ? »... Donc ça je pense que ça fait partie aussi, de montrer aux élèves qu'on se soucie de leur bien-être, dans la classe, dans l'établissement. Et puis d'ailleurs, on prépare toujours en classe, le conseil des élèves. On revient sur les points qui avaient été dits lors du dernier conseil. On regarde si ça a été fait, qu'est-ce qu'on en pense et quelles sont les choses positives qui se sont passées depuis, ou des choses négatives...
- 300
- Donc, c'est à ce moment-là que les élèves expriment leurs besoins en fait ?
 - Oui. C'est vraiment le besoin de l'établissement. Notre classe disait qu'ils avaient des soucis avec certains garçons de 7H pour le foot. Comme ce n'était pas la seule classe qui en a parlé, ils en ont en parlé justement au conseil des élèves...
- 305
- Puis ils ont entrepris quelque chose au niveau de l'établissement, au niveau du conseil des élèves ?
 - Du coup, ça c'était le dernier conseil, donc je ne sais pas ce qui va se faire à ce niveau-là.
 - Ok.
- 310
- Finalement, c'est eux qui proposent, c'est eux qui disent les difficultés, ils en discutent au conseil, on en discute dans chaque classe... Ils ont dit que ça se passait vraiment bien.
 - Et comment est-ce que tu fais en classe pour favoriser l'acceptation de chacun, le respect aussi ?
- 315
- Ce n'est pas toujours facile le respect des autres, je trouve. Des fois, des enfants, ils rigolent quand quelqu'un fait vraiment faux. Alors, j'essaie, quand vraiment ça se passe... Je ne veux pas que ça se passe mais quand ça se passe, j'essaie de passer ça un peu sous le ton de la rigolade et on rigole d'autres choses par après. Essayer de calmer et, après on reparle du problème, vraiment de ce qu'il s'est passé là, que quelqu'un a le droit d'avoir des difficultés ou comme ça... Souvent, ils sont quand même, en tout cas dans ce groupe-classe, ils sont quand même assez choux parce que souvent, ils disent : « Ah oui, c'est vrai ».
- 320
- Ils arrivent à se mettre à la place de l'autre ?
- 325
- Moi je trouve quand même, pas mal. Pas toujours, après je ne veux pas dire que c'est des anges...
 - Assez ! Et tu as déjà eu une situation d'un élève exclu, rejeté ?
- 330
- Alors, rejeté des autres ?
 - Oui, rejeté des autres élèves.

- 335
- Alors, il y a un enfant qui était un peu autiste Asperger. En fait, c'était un peu compliqué. La maman, elle avait toujours l'impression que tout le monde était toujours contre lui. En fait, ils avaient été au Portugal, ça avait été très compliqué, il avait été harcelé, il y avait eu dénonciation à la police. Partout où ils allaient, ça ne s'est jamais bien passé. Là pourtant, on avait fait beaucoup de choses pour qu'il soit intégré : à une récré, il jouait avec tel groupe, à une autre récré, il jouait avec un autre groupe, on le laissait faire certaines choses qu'on ne laissait pas faire à d'autres. Enfin parce qu'on savait qu'il avait besoin de bouger, qu'il avait besoin d'aller au corridor... C'était ok pour les autres, on en avait vraiment parlé. Et finalement, ils ont redéménager. Et la maman m'a dit : « Vous savez pourquoi on part ? » et je lui ai dit : « Non, je pensais que vous aviez trouvé un autre logement ». Et elle me dit : « Non, non, c'était surtout parce que c'était compliqué avec les garçons de votre classe ».
- 340
- 345
- Il n'y avait pas eu de discussions avant ?
 - Si si, elle venait souvent se plaindre et on mettait chaque fois quelque chose en place. Ce n'est pas toujours facile d'avoir des enfants qui sont comme ça différents. Je trouve, les autres, ils doivent faire beaucoup d'efforts. Des fois, ils en font et des fois, c'est plus compliqué. Mais, on essayait chaque fois d'en rediscuter, de trouver des solutions. Et cet enfant, j'avais eu des nouvelles de sa nouvelle classe et c'était la catastrophe.
- 350
- Ouais, donc il n'y avait pas de solution lié à son trouble ?
 - Il n'y avait pas de solutions, c'était compliqué. Je trouve que l'inclusion c'est super mais il faudrait qu'on soit, qu'on ait plus d'aides finalement, d'accompagnements dans les classe.
- 355
- Ah donc là, c'était vraiment lié à son trouble ?
 - Oui, vraiment, c'était lié à son trouble.
- 360
- Et toi, tu avais mis quoi en place, tu as des exemples de ce que tu avais mis en place pour l'intégrer ?
 - Justement, le fait d'en discuter : « Qu'est-ce que toi tu as besoin ? ». On lui demandait. Et on décidait : « Qui serait d'accord de jouer le lundi, le prendre dans son groupe ? ». Pas que ce soit toujours les mêmes qui le prennent. On avait vraiment essayé de varier les personnes qui le prenaient pour jouer. Et pendant l'école, s'il avait besoin de faire du bruit ou comme ça, il avait le droit de sortir, il pouvait aller un petit moment dehors...
- 365
- Donc il avait quelques privilèges, en quelques sortes ?
 - Oui, il avait quelques privilèges. On avait la porte ouverte et on avait une table devant la porte, dans le corridor et il travaillait là. Et des fois, il me faisait signe qu'il voulait revenir. Et quand il voulait aller dehors, il pouvait sortir.
- 370
- 375
- Est-ce que tu avais l'impression que cet élève était mal en classe ?
 - Moi, je trouvais que cet élève n'était pas si mal mais c'est surtout la maman qui disait qu'il était mal. Elle trouvait qu'il n'était pas bien accepté. Mais oui, il était différent mais après je ne savais pas trop comment, quoi faire de plus.
- 380
- Dans ce genre de situations, c'est quoi tes ressources ? Tes aides, tu les trouves où ?
 - Alors après lui, il était suivi en psychologie aussi et puis les aides, j'en parlais... On a de la chance, on a une Virginie, notre directrice qui est très... Pour elle, c'est très important le bien-être de l'enfant donc elle essaie aussi de nous trouver des solutions. Donc, j'en avais parlé avec elle, avec la psychologue. C'était ça la ressource que j'avais. Et après, tu essaies avec l'élève et avec tout le groupe-classe... Et puis le valoriser. Chaque fois qu'il faisait quelque chose de bien, on le valorisait. Pendant le COVID, il avait fait... Ses parents n'ont pas voulu qu'il vienne quand on a repris l'école... Ils avaient trop peur du COVID... Et
- 385

- 390 puis, du coup, il avait travaillé un exposé. Et quand il est revenu, un après-midi, il nous l'a présenté. C'était vraiment le mettre en valeur, de raconter comment il avait vécu ce COVID, ce qu'il faisait à la maison. Et il avait présenté son exposé et on avait essayé de le mettre en valeur, relever tous les points positifs, tout ce qu'il fait bien.
- 395
- D'ailleurs, par rapport à la confiance en soi, du coup, tu as déjà fait des activités spécifiques en classe pour justement améliorer la confiance en soi des élèves ?
 - Avec les documents un peu officiels, « graine de vie », non...
- 400
- Euh, on m'a parlé pas mal de « grandir en paix » ...
 - Ouais, « grandir en paix », oui, c'est celui-ci. On a eu fait, parce que chaque année, on fait cette semaine un peu spéciale, avant Pâques où on décroïsonne et on fait des activités avec d'autres classes. Par exemple, l'année passée, on avait fait avec la classe, on a fait une activité de gym avec les petits de l'école infantine. Alors c'était nos élèves qui avaient dû faire les activités, prévoir les postes, s'entraîner aux postes. Et après, ils avaient dû prendre des petits et faire les postes avec eux, pendant la semaine spéciale.
- 405
- 410
- Ah ouais c'est cool ! Justement, par rapport aux projets d'établissement, est-ce qu'il y a d'autres projets qui pourraient renforcer le sentiment d'appartenance ? Ou même dans la classe, des projets que tu fais ?
 - Tu dis genre comme ... ?
- 415
- Comme le décroïsonnement ou des choses comme ça ?
 - On a aussi fait plein de fois des spectacles. Mais alors, ce n'était pas avec tout l'établissement, on était peut-être trois classes. On a eu fait avec des classes d'autres cercles. Donc de faire un spectacle où tu découvres les enfants finalement qui ont des difficultés scolaires et quand tu fais un spectacle...
- 420
- Ils ont d'autres compétences ?
 - Oui, ils ont d'autres compétences. Finalement, tu les vois autrement. Et puis pour eux, c'est hyper valorisant. Ils sont sur scène et ils ont leur rôle à tenir. Je pense que c'est de les mettre aussi dans d'autres positions que simplement être à l'école en tant qu'élèves, à redonner des notions qu'on vient de leur enseigner. On a découvert des enfants, trop bien, c'est super.
- 425
- Chouette !
- 430
- Et puis, ils avaient fait de la pub à leur famille. Tout le monde était là pour les voir, c'était super. Ils sont mis en valeur.
 - Et par rapport à la confiance en soi aussi, comment est-ce que tu fais pour qu'un élève se remette rapidement d'un événement négatif ? Justement pour travailler cette compétence, enfin la résilience d'un enfant ? Je ne sais pas... S'il a une mauvaise note ou quelque chose comme ça, qu'il se remette rapidement de ça et qu'il puisse aller de l'avant.
- 435
- 440
- Si c'est par exemple pour une note, c'est de le prendre, de lui dire : « Regarde ça, c'est vraiment super. Là tu as bien réussi » et « Peut-être ce domaine-là, c'est un peu plus compliqué alors on va retravailler ça ». Lui donner finalement des pistes pour s'améliorer. Et relever tout ce qui était bien. Parce que finalement c'est vrai que quand on donne une note, même celui qui a 4, il a déjà 66% de juste.
 - Oui bien-sûr.
- 445
- Donc des fois, lui, le 4, il se dit, c'est le drame. Mais finalement, il y a déjà beaucoup de juste.

- Ressortir le positif...
- 450 • Oui, c'est peut-être de relever, ce qui a été bien fait. Tout ce qui était bien et que les autres choses finalement, il a tout donné pour ça, ça c'est vraiment super et le reste on va le retravailler. Essayer un peu de dédramatiser ce qui ne va pas et plutôt en avant ce qu'il va bien.
- 455 ○ Est-ce que tu as des autres exemples de renforcements positifs que tu ferais avec des élèves qui ont moins confiance en eux ?
- Je ne sais pas. Je ne sais pas ce que je fais d'autre.
- 460 • Est-ce qu'il y a des élèves que tu valorises plus que d'autres ? Si un élève a moins confiance en classe, est-ce que tu vas faire des choses en plus que pour les autres élèves ?
- 465 • Peut-être le guider un peu plus quand il est dans une tâche, passer vers eux en fait, quand on est en classe. Ne pas rester à son bureau, passer vers eux, voir ce qu'il se passe, donner un coup de main parce que des fois, il faut juste le petit coup de pouce à un certain moment et après il peut démarrer. Lui donner des ressources, lui dire : « Ah ouais, là, tu peux aller chercher là », « Regarde là, il y a peut-être une aide possible ». Les guider un peu, celui qui n'arriverait pas à démarrer ou tu vois qu'il est en difficultés.
- Et sinon, comment est-ce que tu renforces l'autonomie des élèves ?
- 470 • Alors, je dois dire qu'on en a discuté dernièrement avec des collègues et on disait que quand on a des classes à deux degrés, par exemple, c'est un des côtés positifs.
- Alors oui, ça oui.
- 475 • Vraiment parce qu'alors, on sent que les élèves, ils sont beaucoup plus autonomes que dans une classe à un degré.
- Oui, ils doivent aussi se débrouiller par eux-mêmes.
- 480 • Et puis par contre, quand tu as une classe à un degré, c'est vrai qu'on a tendance à trop être derrière, à trop ... Après, je pense qu'il y a des enfants qui ont besoin encore d'être guidés et puis d'autres pas du tout. Mais par contre, tu peux leur dire : « Ça tu es capable de faire. Comment tu peux faire ? ».
- 485 ○ Est-ce qu'il y a des rituels justement que tu mets en place qui pourraient favoriser cette autonomie ?
- Un journal de bord.
- Comme tu m'avais parlé, tu m'avais montré une fiche que tu allais peut-être remettre en place ...
- 490 • Ouais justement, où tu mets les activités, ce qu'ils doivent faire et après, c'est à eux de se débrouiller, d'organiser, de choisir quelles activités ils ont envie de faire. Des fois, de choisir, ça leur fait du bien. Parce qu'il y a des élèves qui adorent faire des jeux et d'autres pas du tout par exemple. Donc, ils peuvent choisir...
- 495 ○ Toi tu appelles ça comment déjà ? Un plan de semaine ?
- ... Un plan de travail.
- Ah oui ouais. Donc ça, ça pourrait rentrer là-dedans.
- 500

- Oui, pour les enfants, pour les rendre autonomes. Finalement, ils savent ce qu'ils doivent faire et ils peuvent s'organiser comme ils veulent. Peut-être aussi faire des différences entre : « Ça c'est obligatoire et ça tu fais si tu as le temps, tu n'es pas obligé de le faire ».
- 505
- Et est-ce qu'il t'arrive de donner des responsabilités aux élèves ?
 - Dans l'organisation de la classe, il y a les tâches... Ce qui n'est pas acquis dans ce groupe d'ailleurs.
- 510
- C'est vrai qu'on ne faisait pas hyper souvent.
 - Après justement, c'est de lui dire, quand il fait un exercice : « Tu peux aller chercher des renseignements à quelque part. Où est-ce que tu peux aller chercher ces renseignements-là ? ». C'est aussi de leur dire : « Tu peux faire, tu arrives seul ». De temps en temps, leur rappeler : « Comment tu pourrais faire toi ? », « Quelles propositions tu me donnes pour réussir à faire telle ou telle tâche ? »
- 515
- Ok. Et sinon ce serait quoi tes astuces pour que les élèves voient du sens à leurs apprentissages, qu'ils soient motivés et intéressés ?
- 520
- Genre on a été lire, on a lu pendant le temps de l'Avent, tous les jours, un enfant devait lire une histoire à la classe des 3H. Donc ça, ça a mis du sens dans l'apprentissage du texte de lecture finalement. Ça c'était vraiment super. Ils se sont entraînés. Certains, ils étaient incroyables. Ils étaient prêts, certains ils avaient même mis le bonnet de Noël...
- 525
- J'avais parlé de ça avec Murielle³ et elle m'a dit que c'était trop chouette, que ça avait bien fonctionné.
 - Ouais. Et là, finalement ça mettait du sens à la lecture.
 - Donc plutôt favoriser des situations concrètes ?
- 530
- Oui des situations concrètes. C'est comme quand tu fais un spectacle, les enfants ils doivent apprendre du texte... Déjà, il y a la lecture, après il y a la manière de se déplacer... Enfin là, je trouve que là tu mets du sens un peu à : « Pourquoi j'apprends à lire ? », « Pourquoi j'apprends à mémoriser ? ». Ou le chant, de mettre en scène un chant aussi, ça donne beaucoup de sens.
- 535
- Et sinon, quelles sont tes méthodes pour pousser plus loin un élève qui a déjà acquis les bases, enfin les connaissances que vous êtes en train d'apprendre ? Pour créer ce conflit cognitif ?
- 540
- Du coup, leur donner un petit peu plus. Déjà, leur donner des responsabilités, d'aller coacher quelqu'un, lui apprendre à coacher finalement, pas seulement à donner des réponses. Après on a eu fait, des gens qui étaient passionnés par quelque chose, on leur a demandé de faire des recherches dans tel ou tel domaine, un exposé, enfin ce genre de choses.
 - Ok. Est-ce que tu aurais quelque chose d'autre à rajouter ? Peut-être qu'il y a des autres idées qui te sont venues ? Je ne sais pas s'il y aurait des activités que tu aurais mis en place en classe ?
- 545
- J'avais mis en place une fois, je me demande si Sylvie et Lucie⁴ travaillent encore avec ça... Tu sais tu as cinq cailloux et finalement, quand ils faisaient quelque chose de pas bien, tu leur prenais un caillou mais en fin de journée, il fallait mettre tous les cailloux qui restaient dans un bocal. Et si tu veux quand le bocal est plein, ça fait un privilège à toute la classe.
- 550
- Ah ouais, ça c'est cool, j'ai déjà entendu mais chez Anne⁵.

³ Nom d'emprunt

⁴ Noms d'emprunt

⁵ Nom d'emprunt

- 555
- Moi j'ai fait mais franchement, il y a longtemps. Un truc où c'était vraiment coopératif. Après, il y a un danger, c'est que certain enfant si tu leur dis de te donner un caillou, ça ne leur fait rien finalement.
- 560
- Ouais, ces systèmes de discipline, c'est toujours difficile... Pour le climat de classe, il y a des choses de spéciales que tu mets en place ? Des choses que tu te dis que ça fonctionne bien et que tu remets en place chaque année ?
- 565
- Tu vois cette année, j'ai remis en place le système où ils avançaient sur le tableau des comportements mais il y a des fois, même après trois jours, on n'a rien fait... On n'a même pas été noter dans le cahier de devoirs que tout a bien été, on oublie... C'est un peu à double tranchant parce que tu te dis que quand ça ne va pas, tu le remarques, tu te dis : « Ah bah on va le noter dans le carnet de devoirs ». Et quand tout va bien, tu oublies.
- 570
- C'est un peu bête... mais c'est comme ça. Mais après c'est un peu inconscient ce que tu mets en classe pour le climat de classe, tu n'arrives pas à me le dire ?
 - Oui, et des fois, ils ont eu des petits privilèges quand ils ont fait quelque chose de spécial. Le privilège c'est qu'ils peuvent choisir un jeu à la gym... Et j'ai aussi eu fait les privilèges où quelqu'un pouvait choisir et c'était pour toute la classe le privilège
 - Ok.
- 575
- Oui, s'il a fait quelque chose de particulier, il y a eu un événement particulier. On a aussi eu fait pour le calendrier de l'Avent, ils tiraient un privilège après il y avait des privilèges qui étaient pour toute la classe, mais c'est eux qui choisissaient.
 - Ok, c'est cool ça.
- 580
- Oui, c'est aussi pour le climat de classe finalement, tout le monde en profite.
 - Ok. Parfait ! Il y aurait encore d'autres choses dont tu voudrais me parler ?
- 585
- Non... Enfin des fois, j'ai déjà eu pris un élève compliqué, c'est déjà eu arrivé que je le prenne, que je mette son bureau près du mien. Le but, c'est de ne pas stigmatiser quelqu'un dans la classe. Finalement, si on doit tout le temps le reprendre, autant le prendre vers nous et finalement...
 - Mais tu dirais ce n'est pas stigmatiser de le mettre vers toi ?
- 590
- Non parce que du coup, il travaille comme les autres, que de lui dire tout le temps : « Ah mais calme-toi »... Alors que s'il est à côté de toi finalement, tu le touches... Ou avoir des petits codes, un petit peu non-verbaux, tu sais. On avait convenu avec un enfant que si ça n'allait pas, qu'il avait envie de sortir, genre il mettait sa main sur quelque chose et moi c'était un signe. Comme ça, ça ne le stigmatisait pas. Donc je lui disais ok, un signe que c'est bon de sortir. Finalement, on mettait des fois des petits codes avec les élèves qui étaient compliqués.
- 595
- Pour ne pas que tu dises à haute-voix, à chaque fois et que ça le stigmatise ?
- 600
- Oui, comme ça, lui, quand il en pouvait plus, on avait un signe qui faisait que je comprenais ce que ça voulait dire et il sortait, comme ça, ça ne dérangeait personne. Ça passait inaperçu. Lui, il pouvait sortir un moment, ça lui faisait du bien, et après il revenait en classe et ça ne se voyait pas...
 - Ok, c'est bien. Alors merci...
- 605

- 510
- J'ai découvert ça à la HEP, je l'ai lu à l'école. Quand j'étais avec ma collègue Sandra¹⁰, on avait aussi... Dans cette histoire des « chaudoudoux », c'est justement des pompons que les gens s'offrent, c'est de la bienveillance en fait...
- 515
- C'est possible que j'ai eu ça moi, à l'école ?
- Ah bah oui, bien-sûr.
 - Ça me dit quelque chose.
- 520
- Puis les « froids piquants », c'est les méchants...
 - Ça me dit quelque chose, alors je vais aller regarder.
- 525
- Et puis, du coup, j'ai lu cette histoire aux élèves. Et ensuite, j'avais ramené « Loulou », le petit doudou là-bas... Et puis après on l'utilisait pour parler. Et après, j'avais mis en place, en lien avec ça, une activité de « grandir en paix » où ils devaient se dire des choses bienveillantes et puis ça tournait d'élèves en élèves. Et puis, je sais que ma fille avait fait ça aussi, à l'école à Lully. Elle était revenue de l'école avec sa petite lettre où il y avait tout le monde qui avait écrit quelque chose de positif : « Chez toi, j'aime... ».
- 530
- C'est chou.
 - Ouais, c'était super.
- 535
- Ces activités que tu mets en place pour la confiance en soi justement, tu as l'impression que ça a un impact sur les élèves ? Et quel impact est-ce que ça pourrait avoir sur eux ?
- 540
- Je pense que c'est très positif et puis ça leur fait du bien, ça les met en confiance. Oui, je pense que c'est très valorisant. Puis c'est vrai que nous, il y a deux ans, on avait vraiment une classe, il y avait tout qui roulait. Et là tu vois, là je me suis dit, ce matin-là, à la sortie de la gym : « Là il faudrait qu'on fasse quelque chose avec la classe. ». Il faudrait qu'on fasse une activité, tu vois, parce qu'ils se sont finalement disputés à la sortie et puis ils n'étaient pas bien. Donc là, il faudrait que j'essaie d'agencer quelque chose dans l'horaire pour ça.
- 545
- Parce que tu as l'impression que le climat de classe il impacte le bien être des élèves ?
 - On voit bien, oui oui, clairement. Ils étaient, en rentrant à la maison, ils vont être tout tristes. Je sais Maria¹¹, elle est rentrée, elle n'était pas bien. Et puis c'est vrai que moi je n'aime pas quand les élèves rentrent, ne partent pas bien. C'est vrai que c'est mon souci premier quand même j'essaie, mais c'est très difficile avec les apprentissages. C'est un grand défi pour nous.
- 550
- Et qu'est-ce que du coup tu mettrais en place pour favoriser ce sentiment d'appartenance aussi à la classe ? Enfin favoriser un bon climat de classe, un climat sain ?
- 555
- Oui, alors. Je pense que dès le début de l'année, moi je vais rassurer les enfants, par rapport aux... Oui d'essayer de mettre en place un climat bienveillant et positif avec eux. Et puis, ensuite, on avait... Peut-être que Pauline¹² va te parler de ça aussi, mais on avait un, chez elle, elle avait... Je pense que tu as vu, il y avait des enveloppes...
- 560
- Pour le conseil de classe ?
 - Non, pas forcément. Ils pouvaient se faire des petits dessins et puis il y a un responsable dans la classe qui va distribuer, à la récré, les enveloppes. Et puis, ils peuvent se faire des dessins...

¹⁰ Nom d'emprunt

¹¹ Nom d'emprunt

¹² Nom d'emprunt

- 565 Elle n'avait peut-être pas mis ça en place mais moi j'avais fait ça l'année passée dans la classe et puis ça venait justement de Laurence. C'était du positif, justement.
- S'offrir des dessins ?
- 570
- Oui, s'offrir des dessins ou des petits mots ou voilà... Complètement gratuitement mais par exemple ça... Moi je sais que j'ai aussi suivi justement un cours, c'était en 2008, quand je suis sortie de la HEP. C'était Christian Staquet, c'était « l'accueil des enfants ». C'était un livre qui s'appelait « accueillir les enfants », je crois. Il y avait plein de petits jeux dedans tu vois, que tu pouvais faire justement, la première journée.
- 575
- Et il y a quoi comme activités que tu as retenues justement ?
- 580
- Des activités, il y avait le « coussin volant ». Il y a plein de petites activités, tu vois au début, de « brise-glace » voilà. Activités « brise-glace ». Mais ce livre c'était un peu plus accès pour les secondaires, justement. Mais tu arrivais à prendre des idées pour... Mais c'est vrai que ça en début d'année, je trouve important. Après, il y a aussi les choses, mais aussi il faut du temps... Comme à l'école enfantine, il y avait ces cahiers de trésors avec tous les souvenirs. Alors ça par exemple, ça peut être aussi, je trouve un moyen de valoriser tout le vécu positif de la classe : journée de l'anniversaire, s'ils s'offrent des petits cadeaux d'anniversaire... Au début de l'année, je fais une liste et puis je marque, on tirera au sort qui offrira à qui et puis chacun, le premier brico, c'est un brico tout simple que chacun va s'offrir pendant l'année. C'est toutes des petites choses comme ça qui permettent de créer ce sentiment d'appartenance aussi.
- 585
- Et est-ce qu'il y a des choses spécifiques Je ne sais pas si on a encore le temps... Ah oui c'est bon, tu dois aller les chercher à 25 ?
- 590
- Oui après, il faudra que je descende.
- Alors c'est ma dernière question. Et puis comment tu fais pour favoriser plutôt l'acceptation des élèves et puis le respect envers chacun ? Que les élèves se sentent estimés mais aussi acceptés et puis respectés des autres ?
- 595
- Alors, moi, je leur dis qu'on est tous différents vraiment et puis, c'est mettre en valeur la différence. Et puis, ne pas créer de tabous autour des difficultés scolaires, par exemple, tu vois aussi. Il y a ça aussi, je trouve. Et puis libérer la parole : « Ah oui toi tu es comme ça et puis lui il est comme ça, et puis voilà ». Tu vois libérer la parole et puis pour qu'ils se rendent compte. Et je pense que ce qui est important c'est que nous, on redescende la pression, qu'on ne pourra pas amener tout le monde, au même niveau. Tu vois ce que je veux dire. Et je pense que ça, du moment que, je pense, qu'il y a aussi ça qui est important. Quand toi tu as baissé tes exigences, et que tu acceptes qu'ils sont tous différents, et que ce n'est pas grave, tant pis, c'est comme ça.
- 600
- Et tu leur dis clairement que ... ?
- 605
- Là, ça m'est arrivé. Voilà : « ce n'est pas grave, tant pis... ».
- 610
- Dédramatiser ?
- Dédramatiser vraiment. Mais on a aussi une directrice qui est aussi là-dedans tu vois, qui nous aide à avoir ça et à développer ça. Je pense qu'elle a aussi bien semer, fait le travail, qu'on en soit là, tu vois.
- 615
- Parfait.
- Ah voilà, ça passe vite.
- 620