

Le bien-être scolaire à l'écoute

Comment favoriser le bien-être des élèves au service des apprentissages ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Arlinda Salihu**

Sous la direction de : **Agnès Brahier**

Delémont, avril 2017

Remerciements

Pour la réalisation de mon travail, je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de mémoire, Agnès Brahier, pour ses conseils, son orientation et sa disponibilité tout au long de mon travail.

Je tiens également à remercier Jean-Bernard Liengme, l'enseignant qui m'a ouvert les portes de sa classe, tout comme ses élèves qui m'ont accueillie et qui ont participé à mon projet. Sans eux, rien n'aurait été possible.

Enfin, je tiens à remercier très chaleureusement ma famille, mes collègues et mes amis avec qui j'ai eu des débats aussi philosophiques que constructifs sur mon travail et auprès desquels j'ai pu trouver du soutien tout au long de ce chemin.

P.S : Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Avant-propos

Résumé

Ayant eu l'occasion de rencontrer et d'enseigner avec plusieurs enseignants aguerris lors de mes pratiques professionnelles, j'ai pu constater que les pratiques pédagogiques étaient propres à chaque enseignant.

En tant que future enseignante, je suis actuellement en quête d'un idéal professionnel. Après maintes réflexions, je tends à penser que pour moi, l'enseignant idéal est l'enseignant qui est à l'écoute de ses élèves et qui prend en compte leurs besoins tout en respectant sa mission d'instruction.

Ainsi, afin de m'approcher de mon idéal professionnel, l'intérêt de cette recherche est d'aller à la rencontre d'élèves afin de les questionner sur leur bien-être à l'école.

Ma méthodologie sera axée sur la proposition de pratiques pédagogiques répondant aux besoins de ces élèves. Pour mener ce travail à bien, je recueillerai et analyserai qualitativement les données me permettant de concevoir la mise en pratique de pistes pédagogiques concrètes et adaptées à leurs besoins.

L'objectif principal de mon dispositif sera de déterminer ce qui favorise de bonnes relations sociales au sein de l'école et ce qu'il est possible d'aménager au sein d'une classe en vue de favoriser le bien-être des élèves au service des apprentissages.

Cinq mots clés :

- Les apprentissages scolaires
- Le bien-être à l'école
- Le rôle et l'impact de l'école dans le bien-être des élèves
- L'enseignant : sa mission, son rôle et son influence sur les élèves
- Les facteurs influençant les apprentissages scolaires

Liste des figures

Figure 1: Le triangle pédagogique de J. Houssaye (1988).....	9
Figure 2: Les facteurs pouvant influencer l'apprentissage scolaire (Vienneau, 2011)	11
Figure 3 : La pyramide des besoins et de motivation d'Abraham Maslow (1968).....	15
Figure 4 : Les outils de ma collecte de données	29

Liste des tableaux

Tableau 1: Les 7 niveaux de besoins fondamentaux selon Maslow (1968).....	15
Tableau 2: Les 3 grandes catégories de facteurs associés au prédictif du bien-être à l'école selon Kangas et Ruakomo (2010)	18

Liste des annexes

ANNEXE 1 : LE GUIDE D'ENTRETIEN	I
ANNEXE 2 : LE CONTRAT DE RECHERCHE QUI ME LIE AVEC L'ENSEIGNANT DES ELEVES INTERROGES.....	IX
ANNEXE 3: L'AUTORISATION PARENTALE POUR M'ENTREtenir AVEC LES ELEVES	X
ANNEXE 4: LE CONTRAT DE RECHERCHE QUI ME LIE AVEC LES ELEVES INTERROGES	XII
ANNEXE 5 : GRILLE DE COMPILATIONS DE RESULTATS – ELEVE 1/5.....	I
ANNEXE 6 : GRILLE DE COMPILATIONS DE RESULTATS – ELEVE 2/5.....	IV
ANNEXE 7 : GRILLE DE COMPILATIONS DE RESULTATS – ELEVE 3/5.....	VI
ANNEXE 8 : GRILLE DE COMPILATIONS DE RESULTATS – ELEVE 4/5.....	X
ANNEXE 9 : GRILLE DE COMPILATIONS DE RESULTATS – ELEVE 5/5.....	XIV

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE / LE BIEN-ETRE DES ELEVES AU CŒUR DES APPRENTISSAGES	
SCOLAIRES : UNE NECESSITE, UN MOTEUR	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude / L'école : un carrefour aux mille et une issues	3
1.1.2 Présentation du problème / La pédagogie : un enjeu social et politique	4
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche / Le bien-être à la carte dans les classes ?	4
1.1.4 État de la question / La mission et le rôle de l'école dans la favorisation du bien-être des élèves dans les apprentissages	5
1.2 LE BIEN-ETRE SCOLAIRE ET LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES	7
1.2.1 Origine ou bref historique / La place de l'élève à l'école	7
1.2.2 Champs théoriques et concepts / Les apprentissages de la vie à l'école	8
1.2.2.1 La pédagogie : mission, enjeux et objectifs	8
1.2.2.2 Le triangle pédagogique : L'acte pédagogique	8
1.2.2.3 La diversité des apprentissages à l'école	10
1.2.2.4 Les facteurs influençant l'apprentissage scolaire	10
1.2.2.5 L'élève au centre du système scolaire : l'approche humaniste et ses implications éducatives	12
1.2.2.6 La théorie humaniste de la motivation selon Maslow	13
1.2.2.7 Le sentiment de bien-être	16
1.2.2.1. La réussite, son lien avec l'estime de soi et son impact sur le sentiment de bien-être	16
1.2.2.2. Relation enseignant-élève : des relations positives qui incitent le bien-être	17
1.2.2.8 Mesure du bien-être scolaire : facteurs et catégories	18
1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses	19
1.2.4 Controverses et ressemblances entre études	19
1.2.5 Point de vue personnel à l'égard de la théorie	19
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS	21
1.3.1 Identification de la question de recherche	21
1.3.2 Objectifs de recherche	21
2 MÉTHODOLOGIE	25
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	25
2.1.1 Recherche de type qualitatif / L'opinion des élèves	25
2.1.2 Démarche de type compréhensif / Refléter les tendances du terrain	26
2.1.3 Type d'approche déductif-inductif / Investigation sur le terrain : alors, c'est le bonheur l'école ?	27
2.1.4 Enjeu pragmatique / Trouver des pistes concrètes	27
2.1.5 Objectif pratique / Une recherche-action qui a pour but d'influencer ma pratique	28
2.2 NATURE DU CORPUS	29
2.2.1 Récolte des données	29

2.2.1.1	Présentation de mon guide d'entretien	30
2.2.2	<i>Procédure et protocole de recherche</i>	31
2.2.3	<i>Échantillonnage</i>	32
2.3	METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	33
2.3.1	<i>Transcription</i>	33
2.3.2	<i>Traitement des données</i>	33
2.3.3	<i>Méthodes et analyse</i>	34
3	ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	35
	REMARQUES PREALABLES.....	35
3.1	PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE.....	36
3.1.1	<i>Objectif n°1 : Déterminer ce qui peut favoriser de bonnes relations entre les pairs et entre l'enseignant et l'élève</i>	36
3.1.1.1	Les relations entre pairs : importance, perception et impact d'après les élèves	36
3.1.1.2	Les relations enseignant-élève : importance, perceptions et impact.....	42
3.1.2	<i>Objectif n°2 : Répertorier les besoins des élèves en termes d'aménagement de la classe</i>	48
3.1.2.1	Les composantes de la classe de rêve d'après les élèves interrogés.....	48
3.1.2.2	Les TICE en classe : existence d'une réelle demande	49
3.1.2.3	La disposition des bancs dans la classe	49
3.2	CE QUE J'EN RETIENS DE MA RECOLTE DE DONNEES ET CE QUE JE PROPOSE POUR FAVORISER LE BIEN-ETRE DES ELEVES DANS LES APPRENTISSAGES	50
3.2.1	<i>Analyse et proposition de pistes pour favoriser de bonnes relations entre pairs et entre l'enseignant et l'élève (objectif de recherche n°1)</i>	50
3.2.1.1	Favoriser de bonnes relations entre pairs	50
3.2.1.2	Favoriser de bonnes relations entre l'enseignant et l'élève.....	53
3.2.2	<i>Analyse et proposition de pistes pour aménager sa classe afin de favoriser le bien-être des élèves (objectif de recherche n°2)</i>	56
4	CONCLUSION	61
5	BIBLIOGRAPHIE	63

INTRODUCTION

Mon intérêt pour la favorisation du bien-être au service des apprentissages scolaires remonte à des expériences vécues lors de mes deux dernières années de formation. Lors de pratiques professionnelles, j'ai rencontré beaucoup d'élèves et d'enseignants uniques et très différents qui ont peu à peu forgé mon identité professionnelle. En effet, chaque classe fréquentée connaissait une ambiance de classe, un aménagement et un fonctionnement de travail différent. Ainsi, je me suis rendu compte ô combien le métier d'enseignant était un métier varié, car chaque élève est unique et que chaque enseignant l'est aussi.

Ainsi, dans l'idée de forger ma propre identité professionnelle d'après mes propres convictions, j'ai décidé de me lancer dans un mémoire de Bachelor ayant pour thème la favorisation du bien-être au service des apprentissages scolaires, car je soutiens le fait que de se sentir « bien » favorise la qualité des apprentissages et d'après moi, un bon enseignant se doit d'être bienveillant et à l'écoute de ses élèves.

Au travers de mon expérience sur le terrain, j'ai pu observer que les élèves n'ont pas beaucoup l'occasion d'exprimer leurs sentiments, leurs besoins et leurs craintes, face à la classe ou à l'école. La possibilité de s'exprimer est faible ou devrais-je dire les outils scolaires ne permettent pas aux acteurs de s'exprimer afin de pallier à leurs besoins.

Pour ce mémoire, j'ai envie de donner la parole aux élèves et connaître leurs besoins et leur point de vue au sujet du bien-être scolaire. Pour ce faire, j'ai organisé mon travail en deux parties distinctes. Une première partie théorique, dédiée à l'approfondissement de mes connaissances sur les apprentissages scolaires et l'acte pédagogique en lui-même puis, une deuxième, davantage orientée vers la pratique et le terrain, reposant sur ma propre étude dédiée au sentiment de bien-être auprès d'élèves et l'influence qu'il a sur les apprentissages scolaires. Cette deuxième partie conclut ainsi sur des propositions de pratiques pédagogiques qui, je l'espère, fourniront mon bagage professionnel.

Déterminée à être à leur écoute afin d'améliorer leurs conditions d'apprentissages, ma question de départ est la suivante : « Comment favoriser le bien-être des élèves au service des apprentissages ? »

1 PROBLÉMATIQUE

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche / **Le bien-être des élèves au cœur des apprentissages scolaires : une nécessité, un moteur**

1.1.1 Raison d'être de l'étude / **L'école : un carrefour aux mille et une issues**

Considérée comme un lieu essentiel et propice au développement des croyances personnelles et des capacités cognitives, l'école est un lieu important dans la vie des individus. En effet, c'est un endroit rempli d'émotions et d'aspirations.

Quotidiennement, l'école est le lieu où se jouent, de manière cruciale, la *reconnaissance*, les *apprentissages* et la *citoyenneté*, particulièrement pour les élèves qui ne bénéficient pas d'autres lieux de *valorisation* par rapport à ce qu'ils sont, font, connaissent et découvrent. La raison d'être de toute institution d'enseignement est de transmettre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-agir, des savoir-être, des savoir-vivre-ensemble, voire des savoir-devenir aux apprenants qui la fréquentent (Vienneau, 2011). L'école n'y échappant pas, ces apprentissages sont au cœur de la mission scolaire et affectent, j'en suis sûre, de près ou de loin la notion de bien-être chez les élèves. Voilà pourquoi je décide de m'intéresser à la favorisation du bien-être dans les apprentissages.

De fait, si l'on pense que l'on passe en moyenne 1'520 jours¹ de son existence sur les bancs de l'école primaire, il me semble évident que l'école soit un lieu clé pour chaque individu et que sa relation à l'école favorise (ou défavorise) sa qualité de vie de manière globale. Il en résulte que le bien-être des élèves et les facultés qu'ils développent face aux apprentissages sont une variable importante à considérer, non seulement parce qu'elle est liée à d'autres variables caractérisant leur adaptation sociale, mais également parce qu'elle renvoie à des préoccupations éducatives globales visant le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie (Gibbons & Silvia, 2011).

En effet, véritable stimulateur intellectuel et émotionnel, je suis d'avis que le sentiment de bien-être est fondamental et bénéfique au développement personnel et propice aux apprentissages. C'est donc une véritable mission et un devoir pour le corps enseignant de le favoriser dans sa classe.

En tant que future enseignante, je sais d'ores et déjà que mon rôle sera non seulement d'apporter un enseignement de qualité à mes futurs élèves, mais aussi de leur servir de mo-

¹ Calculé sur la référence moyenne de 38 semaines d'école par année scolaire ; multiplié par 8 (nombre d'années d'école primaire)

dèle en leur donnant envie d'apprendre et surtout en favorisant leur bien-être dans les apprentissages, dans leur vie quotidienne.

1.1.2 Présentation du problème / **La pédagogie : un enjeu social et politique**

Dans le conscient collectif, des élèves bien dans leur corps et dans leur tête sont des enfants réceptifs aux enseignements prodigués, capables de faire de leur mieux et de se montrer aussi brillants en tant qu'élèves qu'en tant que citoyens. C'est pourquoi le bien-être des élèves à l'école est aujourd'hui un véritable enjeu social. Mais est-ce réellement le cas ?

La question du bien-être scolaire est très en vogue en Amérique du Nord et dans les pays scandinaves. En effet, alors que la Suisse se pose des questions et hésite à réformer le système scolaire depuis des décennies, la Suède, elle a décidé d'agir concrètement sur le terrain. Pour ne citer qu'un exemple parmi d'autres, la Suède a aboli le système de note en 2010 jugeant que les notes sont un obstacle à l'apprentissage. Alors qu'un grand nombre de chercheurs doutent du fait que ces réformes puissent vraiment contribuer à améliorer la qualité des connaissances des élèves suédois, la chercheuse scandinave Marianne Molander Beyer affirme que les notes en elles-mêmes seraient un obstacle à l'apprentissage et au développement d'un enfant. Elle affirme également, lors d'une interview avec *les Cahiers pédagogiques* en octobre 2013, que l'école suédoise est [une école qui donne confiance en soi, qui ne pratique pas de sélection précoce, qui réduit les inégalités, et où la pédagogie n'est pas « un gros mot »]. Mais alors, qu'en est-il en Suisse ?

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche / **Le bien-être à la carte dans les classes ?**

D'après moi, le métier d'enseignant et le métier d'élève connaissant aujourd'hui une « conjoncture » délicate. Ayant effectué plusieurs mois de stages dans différentes écoles pendant ma formation à la Haute École Pédagogique, j'ai pu rencontrer des élèves connaissent de plus en plus tôt des épreuves (ou challenges) majeures : l'évolution informatique et les conflits générationnels (parent-enfant), la redéfinition de normes familiales qui ne facilite pas la collaboration école-maison (familles reconstituées, monoparentales, polyethniques, etc.), la compétitivité précoce, l'inégalité sociale (notamment les enfants allophones issus de l'immigration), la course à l'efficacité et bien d'autres encore. Dans ce monde où l'on cherche constamment la performance et l'excellence des résultats de plus en plus tôt, j'ai pu constater que certains élèves développaient des angoisses et des blocages dans leurs apprentissages scolaires (déjà en premier cycle d'école primaire) et cela m'a laissée complètement abasourdie.

Parmi les enseignants expérimentés que j'ai rencontrés, beaucoup m'ont dit que leur métier n'était plus le même qu'il y a une vingtaine d'années et que les réglementations scolaires et

le rapport avec les parents avaient énormément changé leur manière d'enseigner. Soucieux du bien-être des élèves et des futurs enseignants, ils m'ont presque tous conseillé de « faire de mon mieux avec ce que je pouvais ». Ce genre de réponse résonne en moi à la fois comme un cri de découragement et d'encouragement pour les futures générations d'enseignants.

Lorsque je parle de bien-être scolaire, je fais étonnamment beaucoup sourire mon entourage. De fait, ils me considèrent régulièrement comme « une utopiste hippie à la Rousseau ». Au fond de moi, j'ai comme l'impression que dans l'inconscient collectif, il faut indéniablement « souffrir » pour réussir dans cette société jugée élitiste. Je ne partage en rien cet avis et mon ambition sera d'inverser cette tendance dans mes futures classes afin de favoriser le bien-être de mes élèves dans leurs apprentissages.

1.1.4 État de la question / La mission et le rôle de l'école dans la favorisation du bien-être des élèves dans les apprentissages

L'idée de bien-être dans les apprentissages m'a toujours plu. En effet, je fais partie des personnes qui aiment apprendre sans en avoir réellement conscience et c'est l'objectif que je me fixe pour mon entrée en fonction : faire progresser les élèves de manière douce, de manière à favoriser leur réussite, sans qu'ils aient à « souffrir » pour y arriver.

Pleinement consciente que l'école est un lieu d'instruction publique, j'insiste également sur le fait que l'école est actrice dans bien d'autres domaines d'apprentissage. De fait, bien que l'enseignant détienne l'autorité dans sa classe, c'est bien l'enfant qui est au centre du système éducatif. En Suisse, l'éducation est du ressort de l'État, de l'entrée à l'école obligatoire jusqu'au degré tertiaire. L'école publique assume ainsi gratuitement la mission d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les enfants scolarisés en Suisse. Ces missions primaires paraissent bien définies et réalisables. Cependant, ces finalités globales ne peuvent viser uniquement le développement de capacités cognitives et culturelles, même si cet objectif est, bien évidemment, essentiel. En effet, de nos jours, l'éducation et la formation doivent corrélativement veiller à l'épanouissement des personnes afin qu'elles puissent jouir de leur potentiel et vivre pleinement leur vie et, dans la continuité, participer activement et sereinement à la vie économique et sociale.

Comme avancé par Agnès Florin (2011), l'enjeu pour l'éducation et la formation des adultes de demain réside dans la capacité à considérer les enfants comme des *acteurs de leur propre développement*.

Le rôle des enseignants serait ainsi de les aider dans le développement de leurs compétences cognitives, expressives et sociales, tout en favorisant leur bien-être dans un monde en pleine évolution sociale, économique et technologique. Pour fait, bons nombres d'acteurs

pédagogiques et de formateurs considèrent aujourd'hui que la réussite de leurs élèves renvoie également à leur bien-être dans leurs contextes de vie (à l'école en particulier), corrélativement à leurs performances académiques. Je partage tout à fait cet avis et m'engagerais personnellement pour cette cause.

Connaissances, capacités, compétences, savoir-faire, savoir-être, objectifs, exigences... Autant de termes qui désignent ce que l'école doit transmettre. Mais que recouvrent exactement ces termes ? En enseignant tout savoir comme culture, l'école inscrit son projet dans une perspective qui, sans nier sa dimension « sociale », lui donne une signification civilisationnelle, voire anthropologique, et permet de répondre à la question que posait déjà le philosophe français Olivier Reboul il y a quelques années : « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? Ce qui libère et ce qui unit, ce qui unit et ce qui libère ». (Meirieu, (2017))

1.2 Le bien-être scolaire et les apprentissages scolaires

Afin de mieux cerner les apprentissages scolaires et leur impact sur le bien-être des élèves, j'ai décidé de m'intéresser de plus près à l'acte pédagogique en lui-même en développant dans un premier temps le concept de *l'apprentissage scolaire*. Le but étant, par la suite, de déceler la manière dont le bien-être pourrait être favorisé dans les apprentissages.

"Un chantier immense, mais combien exaltant nous attend! Au 19e siècle, nous avons eu besoin d'apprendre à lire et à écrire pour répondre aux défis des temps nouveaux, aujourd'hui nous avons besoin d'apprendre davantage: apprendre à vivre ensemble, apprendre à créer du lien à partir de l'initiative de chacun, rendu à sa véritable humanité." (Charles Rojzman, 2001)

1.2.1 Origine ou bref historique / La place de l'élève à l'école

Enfant avant d'être élève, quelle est la place de l'élève à l'école aujourd'hui ? Beaucoup de nos aïeux ont une conception très utilitaire de l'école. En effet, leur idée première de l'école était de former les enfants à devenir des employés, avant même de les former à devenir des élèves. Comme cité par Rojzman (2001), il n'est plus l'heure de s'inquiéter des intérêts de la société industrielle, mais l'heure de s'intéresser au développement personnel de chaque élève.

Philippe Perrenoud, illustre sociologue suisse, met en lumière les dures exigences du *métier d'élève*. Il met également un accent sur le fait qu'aucun enfant ne choisit d'aller à l'école, cette démarche lui étant imposé. De fait, passer du rôle « d'enfant » au rôle « d'élève » n'est pas chose facile pour tout le monde. D'après Perrenoud (2004), apprendre (à l'école) c'est persévérer, construire, désirer, prendre des risques, interagir, changer pour exercer un drôle de métier, mobiliser et faire évoluer son rapport au savoir. De fait, il suggère que si « tous les enseignants avaient conscience de la complexité des processus en jeu, il y aurait moins d'échec scolaire, de douleurs et de tensions dans la vie des enfants, des familles et des classes » (p.9)

Afin de favoriser le bien-être des élèves dans les apprentissages scolaires, Perrenoud (1994) conseille alors aux enseignants de...

- Donner l'opportunité à l'élève d'être le sujet actif de son apprentissage (le maître n'étant plus le seul "dispenseur" de savoir) ;
- l'importance des interactions sociales dans la construction des apprentissages ;
- Le décroisement des disciplines ;
- l'ouverture de l'école sur la vie et l'expérience quotidienne ;
- La valorisation de l'autonomie ;

- L'importance de la motivation, du plaisir, de l'envie de découvrir, contrairement au jeu « de la carotte et du bâton ».

Ces conseils nous renvoient directement à l'acte pédagogique en lui-même et aux notions d'apprentissages.

1.2.2 Champs théoriques et concepts / Les apprentissages de la vie à l'école

1.2.2.1 La pédagogie : mission, enjeux et objectifs

Aujourd'hui, si l'on peut définir la *pédagogie* comme « art et science de l'éducation des enfants » (Legendre, 2005, p. 1007) ou comme « toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages chez autrui » (Raynal & Rieunier, 2009, p. 332), on admettra que ce terme évoque une pratique professionnelle autrement plus complexe et exigeante (Benett & Rolheiser, 2006).

En effet, il n'existe pas une seule manière d'enseigner, tout comme il n'existe pas un seul modèle d'école. Pour tout enseignant, le processus d'enseignement-apprentissage se concrétise par le choix d'une démarche pédagogique. Cette démarche fait appel à des méthodes pédagogiques (liés notamment aux divers courants pédagogiques évoluant au travers du temps), qui entraînent diverses *stratégies d'enseignement* et mènent elles-mêmes à l'organisation d'activités ou de situations d'apprentissage (Vienneau, 2011).

Comme appuyé par Vienneau (2011), l'ensemble de la démarche pédagogique peut être définie comme l'ensemble des interactions ayant pour but d'alimenter et soutenir la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle est composée de trois étapes : la préparation de la situation d'apprentissage, la réalisation de cette situation et l'intégration des apprentissages effectués.

Avant de parler concrètement d'apprentissage scolaire, il est important de définir l'acte pédagogique qui inclut l'enseignant, l'élève et le savoir.

1.2.2.2 Le triangle pédagogique : L'acte pédagogique

Jean Houssaye (1992), chercheur en sciences de l'éducation, a défini l'acte pédagogique comme étant le résultat de trois processus: enseigner, apprendre et former. Ces derniers étant reliés à trois « sujets » : le pédagogue/l'enseignant, l'élève et le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est le sujet qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'élève, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique. Ce *savoir* pouvant définir des savoirs, des savoir-faire, des savoir-agir, des savoir-être, des savoir-vivre-ensemble, voire des savoir-devenir.

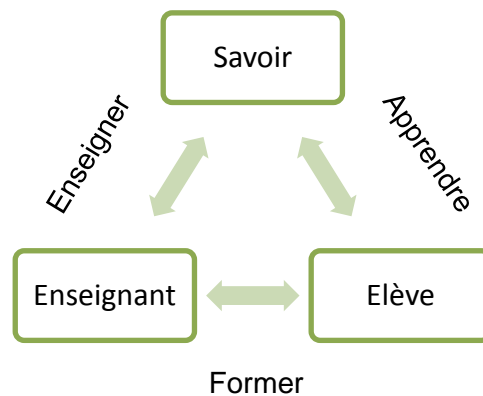


Figure 1: Le triangle pédagogique de J. Houssaye (1988)

Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient *l'enseignant* avec le *savoir* et qui lui permet d'ENSEIGNER, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient *l'enseignant* avec *l'étudiant* et qui permet le processus FORMER, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que *l'élève* va construire avec le *savoir* dans sa démarche pour APPRENDRE (Houssaye, 1988). On connaît aujourd'hui ce modèle sous le nom de triangle pédagogique.

Notons que la théorie du triangle pédagogique fait remarquer qu'en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments (enseigner, apprendre, former) sur trois, ce qui exclut systématiquement le troisième élément. L'élément exclu prend ainsi « la place du mort ou du fou » (inactif, observateur, s'ennuie, ne fait rien) ou, à défaut, se met à faire une activité tierce (distraction, déconcentration, amusement, absence). Par exemple, dans l'axe d'enseigner, les deux « sujets » actifs sont *l'enseignant* et le *savoir*. Ainsi, l'élève joue le mort ou le fou. Il n'est ainsi pas acteur de la relation, mais observateur passif ou voir même perturbateur. Même si elle peut paraître péjorative, cette position n'est fatalement pas toujours regrettable. Elle peut en effet être utile pour relâcher la pression, à condition qu'elle ne dure pas longtemps et qu'elle soit admise.

Cela dit, s'il l'on souhaite suivre les conseils de Perrenoud (2004) en terme de favorisation du bien-être des élèves dans les apprentissages scolaires, il serait préférable que l'enfant soit le sujet actif de son apprentissage. Ainsi, que la place du mort ou du fou soit prise par l'enseignant et non pas par l'élève.

Concentrons-nous maintenant plus précisément sur les apprentissages scolaires.

1.2.2.3 La diversité des apprentissages à l'école

L'apprentissage fait entièrement partie de la vie. En effet, l'apprentissage humain est considéré comme la vie elle-même. Mais alors, en quoi consiste plus spécifiquement l'apprentissage scolaire ?

Tout d'abord, l'apprentissage scolaire peut être défini comme le processus interne et continu par lequel l'apprenant apprend par lui-même sa connaissance de soi et du monde en dehors de son environnement familial, ce qui lui permet de favoriser son développement personnel. Ce processus interne non observable est interactif et alimenté par les interactions sociales *entre pairs* et par *la médiation de l'adulte*. En plus d'être interactif, il est également cumulatif et constructif, car toutes nouvelles connaissances viennent enrichir la structure cognitive de l'apprenant (Vienneau, 2011). Ce dernier s'engageant *cognitivement* et *affectivement* pour apprendre. L'apprentissage scolaire est également un processus de nature culturel et multi-dimensionnel qui intègre le savoir, le savoir-faire, le savoir-être, le savoir-vivre ensemble, le savoir agir et le savoir devenir. Les dimensions de la personne apprenante sont ainsi engagées en vue de l'acquisition, de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs. Nous pouvons ainsi affirmer qu'il existe en réalité maints apprentissages à l'école (et pas seulement l'addition, la dictée et la conjugaison des verbes...) !

En pédagogie, d'après la taxonomie de Bloom (1969), les objets de l'apprentissage sont classés en trois domaines interactifs : le domaine cognitif, le domaine socioaffectif et le domaine psychomoteur. De plus, ces domaines comprennent six types d'apprentissages: le «se rappeler », « comprendre », « appliquer », « analyser », « évaluer » et enfin, « créer ». (Anderson & Krathwohl, 2001) ; eux-mêmes traités dans cinq types de capacités : les habiletés intellectuelles, les informations verbales, les habiletés motrices, les attitudes et les stratégies cognitives. (Gagné, 1972). Chaque élève ayant des prédispositions qui lui sont propres dès la naissance, on affirme ainsi que les élèves ne sont pas tous identiquement prédisposés aux apprentissages.

1.2.2.4 Les facteurs influençant l'apprentissage scolaire

Plusieurs facteurs peuvent influencer positivement ou négativement, l'apprentissage scolaire. On peut énumérer des facteurs tels que le milieu familial, le niveau socio-économique, le degré d'instruction des parents, la motivation ou l'intelligence de l'élève, son intérêt pour la matière, ou la qualité de sa relation avec l'enseignant. À cette liste, déjà exhaustive, on ajoutera aujourd'hui des variables comme la qualité des stratégies d'apprentissages utilisées, le type d'intelligence (Gardner, 1983), le style cognitif ou le style d'apprentissage de l'apprenant, voire le degré de compatibilité entre style d'apprentissage et style d'enseignement (Vienneau, 2011).

À noter qu'il convient de distinguer *les facteurs externes* et *les facteurs internes* influençant la qualité des apprentissages. Il est depuis longtemps connu que les facteurs externes exercent une influence déterminante sur l'apprenant. Par « facteurs externes » on entend ici tout aspect de l'environnement physique et humain qui exerce une influence directe ou indirecte sur l'un ou l'autre des facteurs internes de l'apprentissage ou sur une combinaison de ces facteurs chez l'apprenant (Vienneau, 2011). On peut notamment citer l'influence des pairs, les attitudes des parents à l'égard de l'école, le niveau socio-économique de la famille, les conditions du bâtiment scolaire, la ressource de matériel didactique à la maison ou en classe. Les facteurs internes sont quant à eux relatifs aux facteurs personnels de l'élève-apprenant qui influencent directement son apprentissage : aptitude, disposition affective, disposition cognitive et apprentissage acquis. En interaction constante avec les facteurs externes à l'apprenant, ces facteurs internes évoluent constamment (Vienneau, 2011).

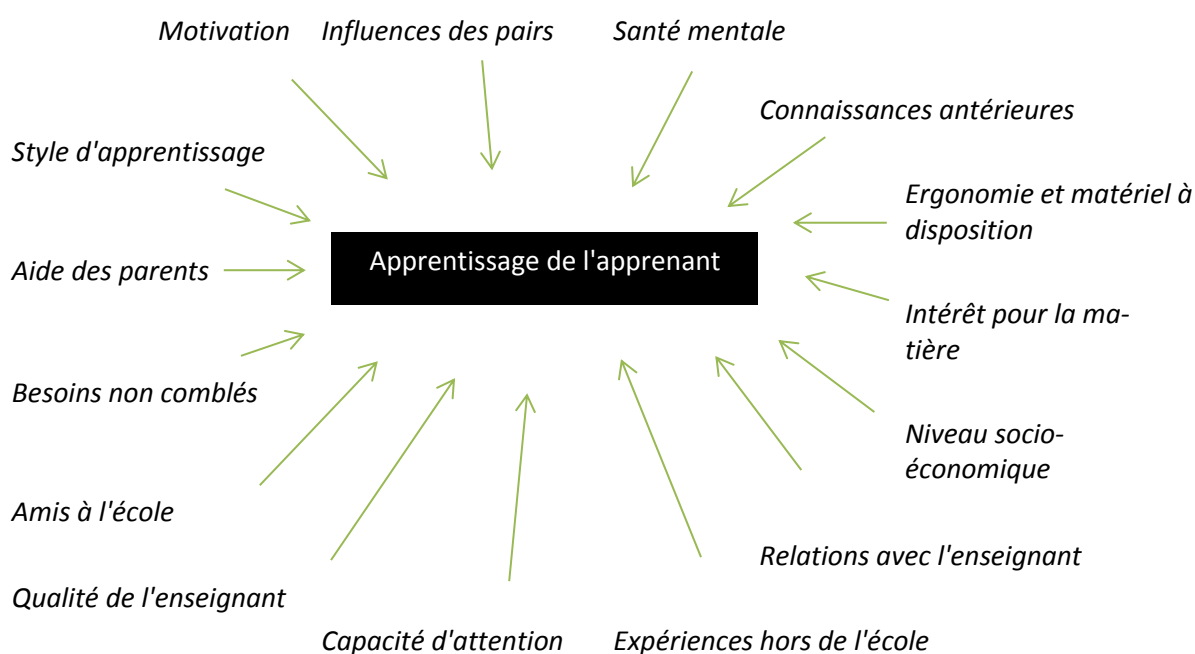


Figure 2: Les facteurs pouvant influencer l'apprentissage scolaire (Vienneau, 2011)

Dans le contexte scolaire, c'est sur ces facteurs internes que l'enseignant aura le plus d'impact et d'influence de par sa manière d'enseigner, d'entretenir des relations avec ses élèves et de proposer des activités diverses et par conséquent, de favoriser le bien-être scolaire. Cela dit, il convient de souligner l'influence déterminante des facteurs externes sur le développement ou l'actualisation des facteurs internes de l'apprentissage. De fait, d'après Vienneau (2011), l'école joue un rôle de facteur social, d'origine externe à l'élève, mais qui est indéniablement reliées à ses facteurs internes. Les facteurs sociaux de l'apprentissage trouvant leurs sources dans le milieu de vie immédiat (famille, parents, amis) et dans l'environnement social et culturel de l'élève (par exemple le milieu socio-économique).

1.2.2.5 L'élève au centre du système scolaire : l'approche humaniste et ses implications éducatives

Comme cité précédemment dans le chapitre 1.2.2.1, le processus enseignant-apprentissage se concrétise pour l'enseignant par le choix d'une démarche pédagogique. La notion de bien-être de l'élève dans les apprentissages s'inscrit totalement dans le courant humaniste et correspond à ma représentation de l'enseignement, voilà pourquoi je décide de m'y intéresser pour ce travail.

Apparue dans les années 1960 en sciences humaines, l'éducation humaniste est une éducation centrée sur la personne de l'apprenant. Dans le courant humaniste, la finalité de l'école réside en la transmission d'un savoir-être visant la pleine actualisation de soi. C'est une pédagogie de la participation et de l'autonomie. De même que le socio-constructivisme, c'est une pédagogie qui s'accorde, sans peine, à reconnaître la valeur pédagogique de stratégies tels que l'*apprentissage par projet* et l'apprentissage coopératif. La visée étant à la fois la favorisation de l'autonomie cognitive, la capacité à résoudre des problèmes et le développement personnel et social de l'apprenant. (Vienneau, 2011)

Surnommée « troisième force en psychologie » par Maslow, *l'humanisme* en éducation reprend à son compte ses pensées ainsi que celles d'autres penseurs tels que Rogers ou Neil et cherche à implanter, dans l'éducation scolaire, les conditions qui favoriseront le développement personnel et l'épanouissement de chaque élève : la valorisation des relations humaines, le respect des apprenants, l'acceptation inconditionnelle de l'autre (le bien-être avec soi et avec l'autre), la liberté de choix, l'expression personnelle, la créativité, et bien d'autres encore.

À titre personnel, j'estime que la dimension humaine est la dimension la plus importante en éducation. Du moins, elle est très importante à l'école primaire. C'est celle-là même qui donne du sens aux dimensions comportementales et cognitives de l'apprentissage. Intimement lié à la notion de bien-être en classe, le courant humaniste est à la source de mes convictions professionnelles, car il reconnaît l'unicité de chaque apprenant (idée de différenciation des apprentissages), vise l'autonomie de ces derniers (liée à la capacité cognitive, émotionnelle et sociale), consolident les valeurs de coopération et d'entraide (savoir vivre ensemble, capacité à développer l'empathie et l'altruisme), le développement personnel et social (affirmation de sa propre personne en dialogue avec le monde qui l'entoure) et enfin, l'ouverture sur la dimension spirituelle (respect des croyances individuelles).

Dans un monde aujourd'hui hyper connecté, je présume que ce courant n'aura de cesse de « revenir à la charge » dans les écoles, car il fait appel au besoin primaire et essentiel de chaque être humain : la connaissance de soi et de l'autre, l'écoute de soi et de l'autre et enfin, l'ouverture au monde par la connaissance.

1.2.2.6 La théorie humaniste de la motivation selon Maslow

Abraham Harold Maslow (1908-1970), illustre psychologue américain, est une figure marquante dans l'humanisme en éducation. Il est pour beaucoup le père de la théorie humaniste de la motivation, représentée sous la forme de sa pyramide des besoins (voir Figure 3 : La pyramide des besoins et de motivation d'Abraham Maslow (1968), à la page 15).

La motivation est un facteur très important à l'école ; elle est très souvent associée au désir d'apprendre². Nous pouvons la définir comme une force intérieure qui provoque ou qui soutient un comportement dirigé vers un but (Vienneau, 2011). Dans le courant humaniste, elle ne serait pas stimulée par des facteurs externes à l'élève (récompenses/ réprimandes - motivation extrinsèque), mais par une conviction personnelle qui aspire au plein épanouissement de soi (venant de l'apprenant lui-même - motivation intrinsèque). Ce qui nous renvoie d'ailleurs à Jean-Jacques Rousseau (1712-1768) qui croyait en la bonté fondamentale de la nature humaine (« l'homme naît bon »), l'homme naît pour s'épanouir dans un bien-être.

Dans sa théorie, Maslow (1954) accorde une place centrale à la satisfaction des besoins inscrits dans l'espèce humaine. Ces besoins constitueraient la source de toute motivation et de bien-être qui se traduisent en comportements. Notons qu'il ne faille confondre intérêt et besoin. Le besoin est défini comme un état de manque, de déséquilibre, ressenti par l'être humain. Cette sensation déclenchant un comportement compensateur visant à rétablir

² « Donnez le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne. » Jean-Jacques Rousseau

l'équilibre (Raynal & Rieunier, 2009). Une fois l'équilibre trouvé, on parle alors de bien-être, d'accomplissement et d'épanouissement de l'être.

La théorie de Maslow (1954) repose sur trois postulats : premièrement, les individus sont motivés par le désir de satisfaire certains besoins, ce qui leur procure une sensation de bien-être et une motivation à « s'accomplir » ; deuxièmement, ces besoins sont hiérarchisés ; troisièmement, les besoins de niveau inférieur d'une personne doivent être satisfaits, au moins partiellement, avant que celle-ci puisse accéder aux besoins de niveau supérieur. Ainsi, les besoins physiologiques de base (sommeil, nourriture), doivent être satisfaits avant de chercher à répondre aux besoins de niveau subséquent (ici, le besoin de sécurité). La pyramide de Maslow (1968) compte en tout sept besoins distincts et interdépendants. Chez l'être humain, le sentiment de bien-être « extrême » est atteint lorsque le besoin au sommet de la pyramide est assouvi, en adéquation avec ceux qui le précèdent. De plus, les besoins physiologiques et de sécurité priment sur tout le reste. Ils représentent des facteurs très importants, car liés à la capacité de survie.

En contexte scolaire, les besoins physiologiques sont en grande partie assouvis par la sphère privée de l'apprenant (comprendre de son propre ressors, de sa famille ou de ses tuteurs). En ce qui concerne les besoins de sécurité, d'appartenance, d'estime et du besoin de s'accomplir : l'école agit comme un rôle d'informateur, d'accompagnateur, de propulseur et de conseiller. (Vienneau, 2011).

La sensation de bien-être et de motivation à s'accomplir étant ressentie lorsqu'un individu satisfait un manque ou un besoin (d'abord physiologiques puis psychologiques), il me semble indispensable de connaître les besoins élémentaires des êtres humains afin de pouvoir transférer ces notions dans les apprentissages scolaires. En effet, nous pouvons sans autres comprendre le fait qu'un élève ait besoin d'avoir bien dormi, d'être nourri et hydraté avant de concevoir toute activité cognitive opérante.

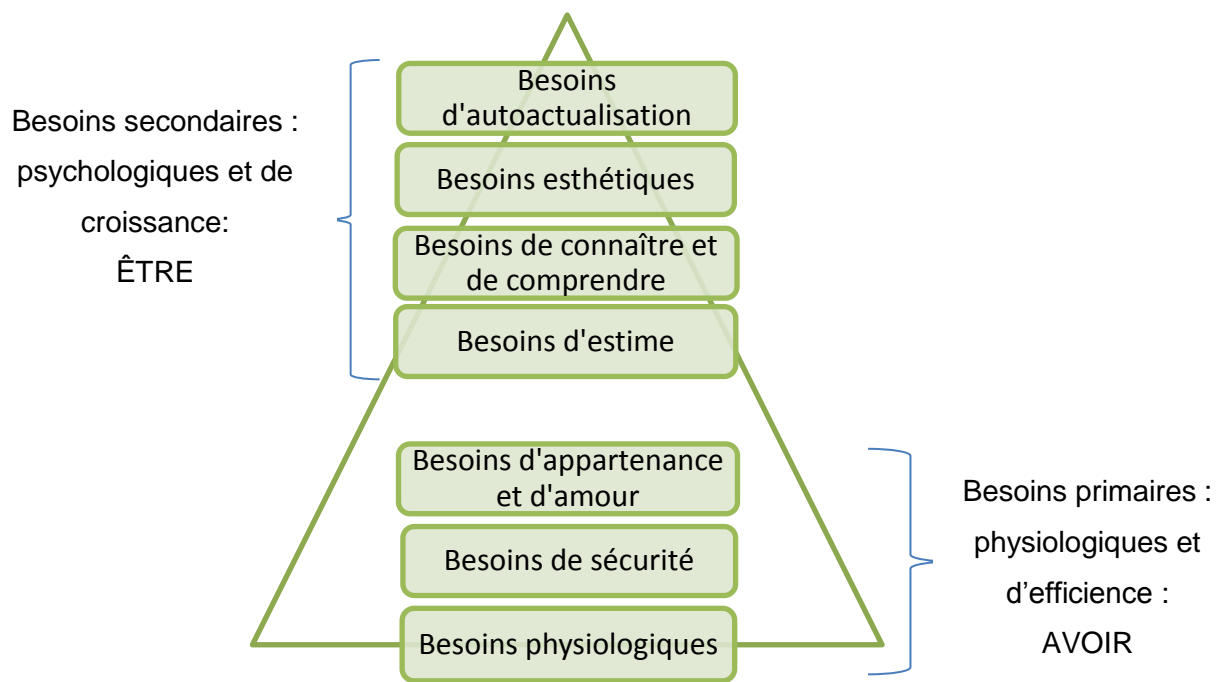


Figure 3 : La pyramide des besoins et de motivation d'Abraham Maslow (1968)

Tableau 1: Les 7 niveaux de besoins fondamentaux selon Maslow (1968)

Besoins physiologiques :	Satisfaction nécessaire à la survie : assouvir sa faim, sa soif, son besoin de repos, sa sexualité et avoir un habitat.
Besoins de sécurité :	Se sentir en sécurité, protégé, faire et être en confiance. Besoin d'ordre et de structure.
Besoins d'appartenance et d'amour :	Besoins sociaux : être apprécié, écouté et compris pour son identité propre (amitié ou amour), appartenance à un groupe, d'une famille.
Besoins d'estime :	Estime de soi : besoin de se sentir intelligent, compétent Estime des autres : ressentir de l'estime de la part des autres (respect, valorisation, reconnaissance).
Besoins de connaître et de comprendre :	Besoin d'être en adéquation minimum avec le monde qui nous entoure, se sentir acteur de sa vie
Besoins esthétiques :	Consolidation du moi intérieur et extérieure par le corps, acceptation de soi, par l'être et l'avoir.
Besoin d'auto-actualisation :	Besoin d'exprimer son caractère unique au travers du potentiel humain (l'intellect, les relations sociales/affectives, capacités créatrices, etc.)

1.2.2.7 Le sentiment de bien-être

De tout temps, l'énigme de ce qui constitue l'essence même du bien-être et de la santé psychologique a fait l'objet d'importants débats (Fromm, 1976). Certains penseurs ont mis l'accent sur le *bonheur* ou sur le *plaisir* comme condition sine qua non du bien-être, tandis que d'autres ont tenu des propos différents ; à savoir que le bien-être implique l'actualisation du potentiel intellectuel humain. Dans ce débat vieux comme le monde, très peu de théories ont cependant étudié de manière concrète et intense les processus dynamiques qui favorisent le bien-être. Il va sans dire que la notion de bien-être est une idée complexe, multidimensionnelle, personnelle et ambivalente. Cependant, l'être humain est biologiquement constitué de plusieurs systèmes nerveux et cérébraux qui agissent initialement selon les mêmes lois sur leurs comportements et leurs émotions. La joie, liée à l'émergence de la vie et au bien-être, est un ressenti important et élémentaire chez les êtres humains. Au même titre que la tristesse, la colère et la peur, ces quatre émotions se regroupent sous l'étiquette d'émotions fondamentales.

Le concept de bien-être scolaire restant ainsi assez flou, il est souvent inspiré par les modèles en santé et associé à la notion de bonheur ou de satisfaction de vie (comme décrit au travers de la théorie des besoins et de motivation d'Abraham Maslow). De manière générale, le bien-être peut être défini comme une sensation agréable procurée par la satisfaction de besoins physiques, psychologiques et émotionnels, exempts de quelconques tensions psychologiques.

Dans ce travail, je pars du principe que le bien-être est du ressort du plaisir, de l'équilibre des besoins élémentaires de l'espèce humaine et de la motivation à trouver cet équilibre (en accord avec la théorie des besoins et de la motivation de Maslow). J'ajouterai également que le bien-être ressort de la réussite, dans l'idée de l'accomplissement de soi.

1.1.2.1. La réussite, son lien avec l'estime de soi et son impact sur le sentiment de bien-être

Comme justement avancé par Delphine Martinot (2001), parmi les nombreuses croyances que nous partageons socialement, l'une d'entre elles concerne l'effet bénéfique de la connaissance de soi et de l'estime de soi sur la réussite de nos projets et de notre vie.

Bien se connaître, c'est être capable de choisir des objectifs adaptés, donc *réalisables*, donc de viser une *réussite elle-aussi adaptée et réalisable*. Ainsi, avoir une bonne estime de soi est censé favoriser notre succès personnel, notre santé, notre réussite sociale.

En Suisse, cette valorisation de la connaissance de soi et de l'estime de soi se manifeste à travers la volonté de créer dans le domaine de l'éducation des programmes favorisant la connaissance de soi et l'estime de soi. C'est notamment le cas de la récente discipline à l'horaire scolaire: la formation générale (FG). De fait, elle regroupe et vise une instruction sur : Les MITIC³, la santé et le bien-être, le développement des choix et des projets personnels, le savoir vivre ensemble et l'exercice de la démocratie et, enfin, une sensibilité sur les inter-dépendances (sociales, économiques et environnementales).

Notons que pour Calsyn et Kenny (1977), la réussite scolaire dépend non seulement des performances passées, mais aussi des conceptions de soi actuelles. Posséder de nombreuses conceptions de soi de réussite pourrait être une pré condition favorable pour l'initiation et la persistance de l'effort dans les situations d'apprentissage et de performance (Helmke & Van Aken, 1995). Autrement dit, les conceptions de soi de réussite reliée au domaine scolaire peuvent influencer la réussite en agissant sur la motivation (Schunk, 1991). Notons que dans le cadre scolaire, les élèves possèdent tous davantage de conceptions de soi de réussite que d'échec (Cambres & Martinot, 1999; Martinot & Monteil, 1995). Cela dit, seuls les élèves de bon niveau scolaire possèdent un schéma de soi de réussite scolaire, garant de l'excellente organisation en mémoire des conceptions de réussite. Parce que les élèves de niveau faible ne possèdent pas de schéma de soi de réussite scolaire, leurs conceptions de soi de réussite sont plus difficilement accessibles.

Ainsi, pour les enseignants, il s'agira de stimuler et guider les élèves positivement et personnellement afin de favoriser leur réussite et leurs ambitions. Comme cité par Lafortune et St-Pierre (1994, p.48), « il revient à tous les enseignants d'intervenir positivement » pour que les étudiants et les étudiantes attribuent autant leurs réussites que leurs échecs à la quantité d'efforts qu'ils ont consentis à la réalisation d'une tâche pour laquelle ils possèdent tous, par ailleurs, les aptitudes nécessaires pour réussir. »

1.1.2.2. Relation enseignant-élève : des relations positives qui incitent le bien-être

Des études rapportent que les enseignants jouent un rôle très important sur le plan de l'adaptation sociale et scolaire des élèves à l'école. En effet, l'enseignant est un réel modèle pour les apprenants. Ainsi, la relation enseignant-élève ressort unanimement dans les écrits scientifiques comme une variable prépondérante ayant des répercussions à de multiples niveaux et venant jouer un rôle déterminant sur le lien que l'élève aura avec l'école, sur son

³ Abréviation de Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication.

rendement scolaire et sur son sentiment de bien-être au plan psychosocial (Fredriksen & Rhodes, 2004).

Selon Fortin, Plante, & Bradley (2011), la relation enseignant-élève serait influencée autant par la structure (statut de l'école publique ou privée et taille de la classe), la composition (appartenance ethnique des élèves et des enseignants) que par le climat de l'école (rendement scolaire, scolarité des parents et sentiment de sécurité au sein de l'école). L'adoption d'attitudes favorables à une relation positive avec les élèves va parfois à l'encontre des règles implicites de l'école, qui favorise plutôt que les enseignants conservent une distance avec leurs élèves. Les opportunités limitées d'interaction avec les élèves sont ainsi une réalité de leur établissement. Notons que pour l'enseignant, le contexte scolaire actuel équivaut à une tâche qui ne cesse d'augmenter. Ce qui leur laisse peu de temps pour des activités plus informelles qui les rapprocheraient de leurs élèves. De plus, le ratio d'élèves au sein des classes est de plus en plus grand, ce qui ne favoriserait pas le développement des relations positives avec leurs élèves.

1.2.2.8 Mesure du bien-être scolaire : facteurs et catégories

Dans le contexte scolaire, le bien-être et la qualité de vie sont appréhendés soit comme la résultante des dimensions spécifiques (tels que le climat de classe, le mode de regroupement des élèves, le sentiment de compétence, etc.) soit sous l'angle de la satisfaction à l'égard de l'école d'une manière globale (par exemple Randolph, Kangas, & Ruokamo, 2009). Toutefois, le nombre et la nature des dimensions étudiées sont variables d'un auteur à l'autre et les raisons plutôt que d'autres sont rarement justifiées. Selon Randolph, Kangas et Ruokamo (2010), il existe trois grandes catégories de facteurs associés au prédictif du bien-être à l'école (très liées à la théorie de Maslow) :

Tableau 2: Les 3 grandes catégories de facteurs associés au prédictif du bien-être à l'école selon Kangas et Ruakomo (2010)

1) Le facteur intrapersonnel	Bien-être psychologique
<ul style="list-style-type: none">• Lié au sexe de l'individu, à la nature de son caractère et de son tempérament,• Lié à l'appartenance culturelle et religieuse (idée personnelle de l'école)• Lié aux facteurs essentiels à l'apprentissage (aptitude, attitude, disposition cognitive et affective, apprentissages acquis)• Lié aux intérêts personnels• Lié à la confiance en soi, en son estime et à son appartenant à un groupe	
2) Le facteur érgonomique	Bien-être matériel
<ul style="list-style-type: none">• Lié aux caractéristiques de la classe ou de l'école fréquentée (luminosité de la classe, disposition des bancs, grandeurs et aménagements des classes et de la cour de récréation, source matérielle à disposition)• Lié au matériel didactiques mis à disposition et en la possession de l'apprenant	
3) Le facteur interperonnel	Bien-être social
<ul style="list-style-type: none">• Lié aux relations avec les pairs et avec le corps enseignant.• Lié aux sentiments de sécurité, d'estime se soi, de valorisation , de confiance et d'accomplissement.	

1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses

Le bien-être dans les apprentissages scolaires est bien plus qu'une simple utopie rêveuse et idéalisée. En effet, en plus d'être accessible et vital, le bien-être renforce l'efficacité cognitive de manière réelle. De fait, les résultats de recherches montrent qu'un élève percevant un bon climat scolaire rapporte de bonnes performances scolaires et un vécu de stress plus faible. Il semblerait dès lors que l'enseignement et/ou les méthodes d'enseignement ne soient pas les seuls facteurs influençant la réussite scolaire et le stress des élèves. La sécurité, les relations ou encore le respect et l'application des règles seraient autant d'aspects favorisant les apprentissages. (Randolph, Kangas, Ruokamo, 2009).

Diverses recherches démontrent que les élèves satisfaits de leur vie scolaire sont plus à même d'accroître leurs ressources personnelles, de développer leurs stratégies adaptatives et de s'engager vers le succès à l'école. A contrario, les élèves insatisfaits de l'école présentent, comparativement à leurs pairs satisfaits, une faible satisfaction de la vie en général et sont davantage disposés à présenter des difficultés physiques et psychologiques (Randolph, Kangas, Ruokamo, 2009). Nous pouvons d'ailleurs avancer qu'il soit fort probable que les expériences vécues par les élèves dans leur classe ou dans la cour de récréation soient susceptibles de jouer un rôle dans leur qualité de vie globale et dans leur développement personnel (Karatzias, Power, Flemming, Lennan, & Swanson, 2002).

1.2.4 Controverses et ressemblances entre études

La définition même du *bien-être* est un sujet à controverses. En effet, il ne connaît pas de définition absolue. Comme toutes les sciences humaines, il n'est pas possible de citer une vérité absolue qui serait appropriée dans tous les cas. Plus les recherches relatives au fonctionnement du bien-être évolueront, plus il sera évident de concevoir un outil pédagogique qui sera adapté spécifiquement à chaque situation.

En ce qui concerne la favorisation du bien-être dans les apprentissages, il ne semble pas y avoir de controverses flagrantes dans les études allant dans ce sens : toutes sont d'avis que le bien-être est un réel stimulateur intellectuel et qu'il est favorable aux apprentissages.

Ainsi, il existe bon nombre de méthodes et de courant pédagogiques qui soient nés dans l'optique de favoriser le bien-être au service des apprentissages. Cela a d'ailleurs récemment été le cas avec la pédagogie de projet, la pédagogie active et de la pédagogie positive.

1.2.5 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

Les notions que j'ai approfondies et lues m'ont été d'une grande aide. Elles m'ont permis de mieux cerner les dimensions des apprentissages scolaires et de l'acte pédagogique ; ce qui m'a été utile pour mieux imaginer la manière dont le bien-être pouvait être favorisé dans les

apprentissages scolaires. Cela dit, je me suis rendu compte que la notion de bien-être scolaire est une notion très complexe et non universelle. De fait, elle est relative à beaucoup de facteurs personnels intimement liés à la sphère privée des élèves et avec laquelle l'enseignant doit s'acquitter. Néanmoins, je reste convaincue que l'enseignant possède un rôle clé dans la favorisation du bien-être de ses élèves.

Ainsi, à ce stade, il manque à mon travail une perception très importante à mes yeux, la perception de terrain. Adeptes du pragmatisme, je ressens le besoin de m'approcher davantage de faits concrets pour présenter des réponses utiles, efficaces et applicables. Ainsi, afin que mon travail ait un fil conducteur, je décide de me fier à des besoins recueillis sur le terrain et ainsi répondre à de réels besoins par ce travail. Comme avancé par Vienneau (2011), il faut que je concrétise ma recherche par le choix d'une démarche pédagogique qui entraînera par la suite ma propre stratégie d'enseignement qui favorisera, je l'espère, le bien-être de mes futurs élèves dans les apprentissages scolaires.

1.3 Question de recherche et objectifs

1.3.1 Identification de la question de recherche

Ce mémoire traite de la favorisation du bien-être au service des apprentissages. Comme je vais bientôt me confronter à la réalité du métier d'enseignante, j'aimerais connaître quelques pratiques et stratégies d'enseignement que je pourrai mettre en place dans ma classe pour mener mes élèves sur les bancs de l'école avec le maximum de quiétude possible.

Ainsi, avant toute chose, afin de me faire une idée du terrain et d'être ainsi au plus près des *réels* besoins des élèves d'aujourd'hui, je souhaite m'entretenir avec quelques-uns d'entre eux afin d'avoir leur point de vue sur la question du bien-être dans les apprentissages scolaires. Comment se sentent-ils à l'école ? Quelle est leur vision du bien-être à l'école ? Comment se perçoivent-ils au sein de leur classe ? Qu'aiment-ils dans les apprentissages scolaires ? Qu'est-ce qui les stimule le plus ?

Deuxièmement, tout en utilisant les concepts théoriques de la favorisation du bien-être dans les classes, je souhaite trouver des stratégies d'enseignement qui favorisent le bien-être. Pour se faire, je compte faire des liens entre la théorie, les besoins réels des enfants rencontrés et les relier à des solutions pédagogiques qui pourraient répondre à ces besoins.

La notion de bien-être me tenant à cœur, je souhaite par conséquent répondre à la question de recherche suivante :

« Comment favoriser le bien-être des élèves au service des apprentissages scolaires ? »

1.3.2 Objectifs de recherche

Afin de répondre à ma question de recherche, l'objectif général de mon travail consiste en la création d'un recueil de pistes pédagogiques favorisant le bien-être dans les apprentissages. Ce recueil d'idées me permettra de commencer ma carrière professionnelle avec des méthodes d'enseignement applicables sur le terrain, qui coïncident avec des besoins réels d'élèves et les représentations que je me fais de la pédagogie.

Ces méthodes d'enseignement auront pour point commun la favorisation de bien-être des élèves dans leurs apprentissages scolaires. Afin de trouver des solutions applicables sur le terrain, je me questionne sur les éléments qui influencent concrètement les apprentissages sur le terrain d'après les élèves. Ce questionnement me semble indispensable pour répondre à ma question de recherche et, par conséquent, il est à l'origine de mes objectifs de recherche.

Ainsi, afin de pouvoir répondre à ma question de recherche, voici les objectifs de recherche que j'ai retenus pour mon travail :

1) Déterminer ce qui peut favoriser de bonnes relations entre les pairs et entre l'enseignant et l'élève.

Relatif au *facteur interpersonnel et intrapersonnel* des élèves, cet objectif me permettra de me rendre compte à quel point ce facteur est important (ou non) pour les élèves et ce qu'il peut engendrer dans les apprentissages scolaires. Finalement, cet objectif de recherche et les réponses obtenues me permettront de réfléchir et de proposer des idées, des pistes que je pourrais mettre en place pour favoriser le bien-être dans les apprentissages au travers des relations sociales à l'école.

Les relations sociales dans le cadre scolaire : quels sont leurs degrés d'importance pour les élèves ? Quelles perceptions les élèves se font-ils de ces relations sociales et quel impact ont-elles sur eux ?

2) Répertorier les besoins des élèves en termes d'aménagement de la classe.

Relatif au *facteur ergonomique*, ce deuxième objectif de recherche me permettra de connaître les composantes d'une classe favorisant le bien-être d'après les élèves et deuxièmement d'après des ressources théoriques. C'est en effet un facteur externe influençant sur les apprentissages qui a son importance dans la perception de bien-être et sur lequel l'enseignant a beaucoup d'influence.

Comme cité dans le chapitre précédent, le principal but de ma recherche est de pouvoir faire quelque chose de réellement concret, qui me sera utile lors de ma pratique professionnelle. Je ne souhaite pas faire de recherches uniquement théoriques et présenter les résultats obtenus. Au contraire, je souhaite répondre à des besoins réels, proposer des pistes et ainsi pouvoir découvrir des pratiques qui favorisent le bien-être dans les apprentissages scolaires. Ainsi, afin de répondre à ma question de recherche, l'objectif général de mon travail consiste à **proposer des pratiques d'enseignement et d'apprentissages qui concourent au bien-être des élèves.**

De fait, cette finalité regroupe à elle seule, de près ou de loin, les trois facteurs de Kangas et Ruakomo (2010) : *le facteur intrapersonnel, le facteur interpersonnel et le facteur ergonomique*. Ainsi, grâce à mes deux objectifs de recherche, je serai à même de proposer des pistes d'action concrètes. Pour ce faire, je creuserai plus en détail la question des méthodes et pratiques d'enseignements qui répondent aux besoins réels des élèves dans leurs appren-

tissages. Il s'agira ainsi de penser à des activités pédagogiques, des types et méthodes d'enseignement qui soient en adéquation avec les intérêts et les besoins des élèves, la favorisation du développement personnel et l'organisation sociale au travers des activités scolaires.

Notons que ces objectifs ne seront pas forcément complètement atteints après mes entretiens et mon analyse de données (qui serviront surtout à me donner des pistes et à me faire réfléchir), mais c'est une vision globale que j'aimerais atteindre à la fin de ma recherche, pour, je le répète, répondre à ma question de recherche qui consiste à répondre à la question suivante : « **Comment favoriser le bien-être des élèves au service des apprentissages scolaires ?** »

2 MÉTHODOLOGIE

2.1 *Fondements méthodologiques*

Dans ce chapitre, je décris la démarche et les principes méthodologiques de mon dispositif de recherche relatif à ma récolte de données.

Pour ce faire, je présente en premier lieu les fondements méthodologiques dans lesquels je m'inscris au travers de mes recherches (qui me permettront d'atteindre les objectifs cités dans le chapitre précédent). Ensuite, je décris la méthode de recueil de données choisie. Je clarifie et détaille mes choix quant à la population sélectionnée, aux moyens utilisés pour la collecte de données ainsi que le protocole choisit. Pour conclure, je détermine les techniques d'analyse relatives à ma récolte de données.

2.1.1 Recherche de type qualitatif / L'opinion des élèves

Pour répondre à ma question de recherche et atteindre les objectifs fixés pour mon mémoire, j'ai opté pour une recherche de type qualitatif. Comme décrit par Van der Maren (1995), ce type de recherche regroupe un ensemble de techniques d'investigation permettant comprendre certains principes du comportement humain ainsi que les perceptions et les raisons qui régissent ce type de comportement. Ce type de recherche dépend non seulement des auteurs de la recherche, mais aussi des sujets qui participent à la recherche, ainsi que de l'objet étudié. Souhaitant réaliser une recherche visant à comprendre la manière dont les individus vivent et ressentent une situation donnée, je ne me suis pas intéressée à réaliser une recherche quantitative qui a plus tendance à amener à une statistique.

Pour atteindre mes objectifs de recherche, la récolte de données prendra sa source directement chez les élèves. Puisque personne ne peut parler du bien-être dans les apprentissages à leurs places, leurs témoignages relatifs à leur bien-être à l'école seront le point de départ de ma recherche. J'irai à leur rencontre sous forme d'entretien semi-directif et rédigerai un guide d'entretien contenant des questions relatives aux besoins élémentaires des êtres humains d'après la théorie du bien-être et de la motivation d'Abraham Maslow soit : l'opinion générale vis-à-vis de l'école, les relations avec les pairs à l'école, les relations avec l'enseignant-e, l'aménagement de la classe, le sentiment de sécurité, les activités et le travail scolaire.

De fait, les besoins *réels* de ces élèves en termes de bien-être dans les apprentissages me permettront de trouver des pratiques d'enseignement qui me permettront de favoriser le bien-être des élèves dans les apprentissages, autrement dit, à répondre à la question de recherche de mon travail de mémoire.

2.1.2 Démarche de type compréhensif / **Refléter les tendances du terrain**

Ma recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive. Autrement dit, je souhaite connaître et comprendre une facette de mon futur métier par construction d'éclairages interprétatifs liés à des cadres théoriques et à la réalité sur le terrain. Adopter une posture compréhensive suppose une analyse centrée sur la logique individuelle et collective. C'est-à-dire analyser les significations que chacun d'entre nous attribue à son action (buts de l'acteur) et l'activité sociale (liens entre les actions et les réactions des acteurs). D'après Charmillot & Dayer (2007), il faut savoir qu'une démarche compréhensive aura forcément une partie de subjectivité, puisqu'elle dépend de l'expérience vécue sur le sujet par les chercheurs. En effet, les chercheurs dans une telle démarche ne sont pas extérieurs à la recherche, comme le souligne d'ailleurs Schurmans (2008), qui évoque trois raisons à cela :

La première relève du fait que le chercheur fait partie de la collectivité socio-historique qu'il étudie : il est marqué par les institutions qui, forgées par l'histoire, structurent cette collectivité, et il participe, au présent, aux interactions structurantes qui s'y développent. La deuxième est immédiatement reliée à la première : l'identité du chercheur est fruit de son "expérience vécue", tout au long de sa trajectoire biographique. Cette expérience vécue se construit dans un double mouvement : l'extériorité affecte la personne, participant ainsi à la constitution de l'intériorité; et l'intériorité, se constituant en permanence, affecte la personne. La troisième raison est une conséquence des deux premières : le mouvement d'intériorisation de l'extériorité affecte, à son tour, l'extériorité par le fait de la participation de la personne à l'interaction; celle-ci est, pour autrui, un autrui qui affecte. (p. 95)

Dans cette démarche, Kaufmann (2008) ajoute que les entretiens ne sont jamais tous identiques puisque l'enquêteur doit saisir les propos de l'enquêté pour pouvoir poser des nouvelles questions. Ainsi, toujours selon cet auteur, dans l'entretien compréhensif, il est nécessaire de faire preuve d'empathie et de curiosité (ce qui est très personnel, donc variable d'un individu à l'autre). Notons qu'il est également nécessaire pour l'enquêteur de laisser ses opinions et catégories de pensées de côté tout en faisant preuve de présence et d'engagement, afin que l'interviewé puisse se livrer en toute honnêteté avec lui-même. Il délaisse ainsi l'idée de satisfaire les attentes de l'interlocuteur avant les siennes et se livre en toute confiance ; élément primordial et notamment nécessaire avec un public d'enfant.

2.1.3 Type d'approche déductif-inductif / Investigation sur le terrain : alors, c'est le bonheur l'école ?

L'observation seule de faits ne conduit pas à une connaissance scientifique. En effet, il faut pouvoir tirer des hypothèses, des liens ou des lois permettant d'interpréter la réalité des faits et dits. Il existe ainsi trois types d'approches pour aborder et interpréter les résultats d'un travail de recherche : l'approche inductive, l'approche déductive et l'approche hypothético-déductive.

Dans une approche inductive, le cadre conceptuel n'est pas défini. L'objectif étant d'aller découvrir, sur le terrain, des éléments à analyser. A contrario, dans une approche déductive, le cadre conceptuel est défini (Van der Maren, 1995). Ainsi, avant même d'aller vérifier sur le terrain, quelques hypothèses et catégories préexistantes peuvent déjà être formulées. Le travail de finalisation consiste à trancher, a posteriori et sur le terrain, si une partie des prédictions étaient fondées, ou non. Enfin, l'approche hypothético-déductive ressemble à l'approche déductive, à la différence que chacune des hypothèses sera singulièrement vérifiée sur le terrain.

J'ai décrit l'approche inductive et l'approche déductive, car dans le cadre de ma recherche, je me situe dans ces deux approches. En effet, je me suis tout d'abord fait une idée théorique de ce qu'était le bien-être et les conditions d'apprentissages scolaires (approche déductive). Suite à cela, j'ai pu élaborer un questionnaire afin de récolter des données ciblées auprès d'élèves. Les données que j'ai récoltées sur le terrain ont suscité des interrogations et des révélations. Ainsi, suite à ces réponses évocatrices, j'ai défini une tournure à mon travail de recherche (approche inductive). De ce fait, je peux considérer que mon approche est à la fois de type inductif (recherche et information brute récoltée sur le terrain) et déductif (liens entre les données récoltées et la théorie, puis a posteriori, théorie complémentaire liée aux données récoltées sur le terrain).

2.1.4 Enjeu pragmatique / Trouver des pistes concrètes

D'après Van der Maren (1995), on distingue quatre finalités principales de la recherche en éducation : les enjeux nomothétiques, axés sur le développement de connaissances théoriques, les enjeux politiques, visant à transformer les valeurs et les pratiques en éducation, les enjeux pragmatiques visant la résolution de problèmes par la recherche de solutions fonctionnelles et les enjeux ontogéniques visant le développement professionnel du praticien.

Mon travail de recherche s'inscrit sans hésitation dans la finalité pragmatique puisque je cherche des solutions concrètes en réponse aux besoins des élèves par le biais de pistes pédagogiques à mettre sur pieds dans mes futures classes.

2.1.5 Objectif pratique / Une recherche-action qui a pour but d'influencer ma pratique

Le but primordial de la recherche pratique en éducation est la reconnaissance des demandes des enseignants et des élèves pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe. D'après Catroux (2002), elle permet au praticien d'apprendre à identifier des besoins tout en restant en contact avec son terrain d'action et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. L'acteur principal de cette recherche peut être décrit sous les termes de « accompagnant-chercheur », « chercheur-accompagnateur », ou « praticien-chercheur ».

Ma recherche s'inscrit totalement dans cette finalité puisque j'ai puisé dans les données récoltées pour déceler les besoins des élèves ; et ce, dans l'idée de me questionner sur la manière adéquate d'y répondre par le biais de pistes concrètes et pratiques.

2.2 Nature du corpus

Ici, je précise ma collecte de données et les étapes qui la sous-tendent.

2.2.1 Récolte des données

Il existe plusieurs outils de collecte de données dans le monde de la recherche : l'observation, le questionnaire et l'entretien. Pour cette recherche, le moyen utilisé pour la collecte de données est *l'entretien* et plus précisément, *l'entretien semi-directif* auprès d'élèves.

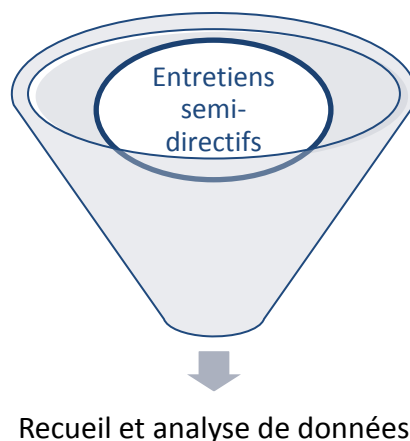


Figure 4 : Les outils de ma collecte de données

De fait, l'entretien me permet de recueillir des propos personnels, précis et approfondis. Aussi, j'ai choisi l'entretien comme outil de collecte, car, contrairement aux deux autres outils, l'entrevue est un dispositif de face à face. Ainsi, je recueille directement les informations et ai la possibilité d'intervenir en cas de besoin. Je peux ainsi relancer ou demander des précisions, et ai également la possibilité d'avoir un accès direct aux sentiments et ressentis des intervenants. De plus, puisque l'entretien se déroule sous forme de dialogue, les personnes interrogées ont tendance à parler de manière plus personnelle et à approfondir davantage que dans un questionnaire. En effet, puisqu'elles s'expriment oralement, elles n'ont pas à faire l'effort d'écrire, de structurer leurs pensées pour s'exprimer, ce qui enrichit les échanges (notamment préconisé avec un public d'enfants).

En ce qui concerne la forme des entretiens, mon choix s'est porté sur *l'entretien semi-directif* plutôt que l'entretien directif (ce dernier fonctionnant à peu près selon les mêmes principes que le questionnaire ouvert). Quivy et Van Campenhoudt (1995) décrivent l'entretien semi-directif comme étant un dispositif ni entièrement ouvert, ni entièrement fermé. C'est-à-dire qu'il n'est pas canalisé par un grand nombre de questions précises. Il y a donc une possibilité pour l'interlocuteur de développer et d'orienter ses propos comme il le souhaite. C'est ain-

si une sorte de dialogue dont on conserve plus ou moins la maîtrise. L'entretien semi-directif me permet donc une certaine liberté. Le déroulement de l'entretien n'étant pas figé, cela implique que je puisse poser des questions de « départ » très ouvertes sur un aspect de mon objectif de recherche et que je laisse s'exprimer librement la personne interrogée. Cependant, cela m'oblige également à préparer un guide d'entretien avec des questions, des attentes de réponses (utiles pour ne pas se perdre en débordant sur d'autres thèmes) et des relances (utiles pour poser une question autrement, avec d'autres mots). De plus, l'entretien semi-directif permet d'approfondir des points auxquels je n'aurais peut-être pas pensé. Il y a bien entendu le guide d'entretien qui mène l'entrevue et qui permet de rester dans le thème, mais la conversation peut s'étendre au-delà et donc fournir des informations supplémentaires, complémentaires et intéressantes.

2.2.1.1 Présentation de mon guide d'entretien

Dans ce chapitre, je vais décrire la constitution de mon propre guide d'entretien. En premier lieu, pour le construire, je me suis basée sur les éléments théoriques développés dans ma problématique. Pour être plus précise, mon guide d'entretien s'est construit d'après la théorie du bien-être et de la motivation d'Abraham Maslow. En effet, j'ai jugé pertinent d'utiliser les composants de sa célèbre pyramide pour constituer les différentes parties de mon guide. De fait, mes entretiens ont pour objectif de connaître le point de vue des élèves en ce qui concerne le bien-être dans les apprentissages scolaires ; ce choix me paraît donc justifié.

Ainsi, les composantes thématiques de mon guide sont les suivantes (voir annexe 1) :

1. Opinion générale vis-à-vis de l'école (relatif aux besoins de connaître et de comprendre, besoin d'auto-actualisation et besoin d'estime de la pyramide de Maslow) ;
2. Relations avec les pairs (relatif au besoin d'appartenance et d'amour ainsi que le besoin d'estime),
3. Relation avec l'enseignant (besoin d'appartenance et de sécurité) ;
4. Aménagement de la classe (besoins physiologiques) ;
5. Sentiment de sécurité (besoins de sécurité) ;
6. Activités et travail scolaires (besoins de connaître et de comprendre, besoin d'auto-actualisation et besoin d'estime).

Les différentes parties de mon guide d'entretien s'organisent de manière à ce qu'il y ait une première question principale d'ordre général, qui permet d'entrer en matière et permettre à l'intervenant de s'exprimer librement et sans grandes restrictions sur le sujet. Puis, comme je souhaite que les personnes s'expriment sur certains points précis me paraissant importants pour atteindre mes objectifs, j'enchaîne avec des questions plus précises et restreintes. Elles

me servent à structurer mon entretien, même si elles ne sont pas forcément abordées dans l'ordre écrit. Ce sont des points de passage « obligé ».

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Qui y aurait-il de mieux placé que les élèves pour parler de bien-être dans les apprentissages scolaires ? Sans doute personne ! Ainsi, pour rencontrer des élèves, j'ai contacté l'enseignant d'une classe de 5H que j'avais eu l'opportunité de remplacer lors de ma pratique professionnelle. Intéressé et enthousiasmé par mon projet de recherche, il m'a autorisée à mener des entretiens avec quelques-uns de ses élèves. Je lui ai alors transmis le contrat de recherche nous liant (voir annexe 2) et ainsi, début décembre 2016, j'ai rédigé un document destiné aux parents des élèves afin de leur expliquer mon projet et leur demander l'autorisation parentale pour m'entretenir avec leur enfant (voir annexe 3).

Dans un deuxième temps, j'ai préparé mon guide d'entretien et me suis entretenue avec cinq élèves ayant obtenu l'autorisation parentale, peu avant Noël 2016. Je n'ai pas choisi d'interroger des élèves en particulier. En effet, j'ai préféré opter pour un tirage au sort puisque je suis d'avis que chaque élève est intéressant et a surtout son mot à dire lorsqu'il est question de bien-être en classe.

En ce qui concerne la planification des entretiens, je pense avoir eu la chance de rencontrer les élèves sur une seule et même journée. Ainsi, plus les entretiens défilaient, plus j'étais performante et efficace dans les interactions. Les entretiens étaient enregistrés à l'aide d'un appareil audio-enregistreur. Au début de chacune de ces entrevues, je transmettais un contrat de recherche à l'élève, nous le lisions et le signions avant de commencer l'entretien (voir annexe 4). J'ai jugé nécessaire de le faire afin de rappeler à l'élève que ce qui était important c'était de dire ce qu'il pensait vraiment et qu'il ne devait en rien chercher à me faire plaisir au travers de ses réponses. J'espère ainsi avoir récolté des réponses franches, spontanées et révélatrices.

En ce qui concerne le contenu des entretiens, j'ai ajusté oralement les questions de mon guide d'après le déroulement de chaque entretien, tout en conservant le fond. C'est indéniablement l'un des principaux avantages de l'entretien semi-directif.

2.2.3 Échantillonnage

Pour ma récolte de données, j'ai rencontré cinq élèves⁴ francophones de 5H :

1. Ruben, 8.5ans
2. Janine, 8ans
3. Diango, 9ans
4. Florent, 8.5ans
5. Anita, 9ans

Ce degré correspondait tout à fait à mon projet de recherche et se révèle intéressant étant donné que je traite de la thématique du bien-être en classe et que cela nécessite une certaine capacité de réflexion personnelle. En effet, le degré 5HarmoS est une année intéressante, car il représente l'entrée en deuxième cycle primaire, cycle crucial pour le développement et l'acquisition de l'autonomie et véritable tremplin pour le développement personnel (pensée réflexive, gestion des émotions, quête d'une identité propre, etc.). Ainsi, j'espère recueillir des informations d'élèves en construction personnelle et ayant une expérience dans les apprentissages scolaires et convenablement assez de recul pour en parler.

Les élèves choisis pour mener cette recherche sont issus d'une école publique du Jura bernois. Pour rappel, le choix des élèves participant à la recherche s'est fait de manière aléatoire, par tirage au sort. De fait, je n'ai pas voulu choisir un genre ou un type d'élève en particulier puisque je juge que n'importe quel élève ait son mot à dire sur le bien-être dans les apprentissages et que chaque avis possède une valeur défendable.

⁴ Afin de garantir l'anonymat des cinq élèves, j'ai utilisé des prénoms d'emprunt.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Afin d'analyser les données collectées lors des entretiens semi-directifs conduits, il a fallu que je transcrive les propos recueillis à l'aide d'un enregistreur audio. Pour ce faire, je me suis imposé un mode de fonctionnement pour transcrire. Afin de préserver l'anonymat des élèves, j'ai utilisé des noms d'emprunt. Afin de rendre la transcription plus agréable à la lecture, j'ai décidé de ne pas transcrire l'entretien mot à mot, jugeant que cela n'était pas utile ni bénéfique pour ma recherche. De fait, je souhaite prioritairement recueillir l'avis des élèves et non pas faire une analyse formelle de leur discours. Ainsi, je n'ai pas retranscrit les hésitations ou les mots familiers tels que « euh » ou « ben » par exemple. Par contre, lorsqu'il y a eu de longs silences, ou des hésitations, je les ai signalés par le signe [...] ou [hésitations]. J'ai tenu à les signaler, car un long silence ou une hésitation peut indiquer une difficulté à répondre ou une réflexion.

Dans les documents de transcriptions, les questions que j'ai posées sont alignées tout à gauche de la transcription. Les réponses de l'élève sont quant à elles décalées sur la droite. De plus, en transcrivant, je n'ai pas gardé le discours oral tel quel, mais ai fait des phrases correctes à l'écrit. Par exemple, si la négation manquait, je l'ai ajoutée à la transcription.

Après avoir retranscrit mes entretiens, j'ai commencé par l'opération d'imprégnation des données, bien que cette étape ait cependant déjà été instinctivement faite lors des transcriptions. En effet, pour pouvoir retranscrire les entretiens, j'ai écouté les entrevues à plusieurs reprises, afin de ne rien omettre. Notons cependant, que lors de cette phase de transcriptions, j'étais davantage focalisée sur les paroles des intervenants, et non sur le contenu de leurs dires. Ainsi, avant de commencer l'opération d'étiquetage des données, il m'a paru important de relire les transcriptions, plusieurs fois si nécessaire, afin de comprendre le sens de tous les propos. Une fois cette étape terminée, j'ai pensé à une manière de classer mes observations en mettant un dispositif en place pour faire ressortir certaines données que j'ai jugées pertinentes, évocatrices et sur lesquelles me baserai pour mon analyse des données collectées.

2.3.2 Traitement des données

Afin de traiter les données récoltées, j'ai décidé de trier le contenu des entretiens par objectif de recherche. Je souhaite en effet analyser les entretiens d'après les deux objectifs de ma recherche, car cela me semble plus pratique et adapté pour maintenir une cohérence dans mon travail. Pour rendre le tri du contenu des retranscriptions plus intelligible, j'ai regroupé les deux objectifs de recherche dans un seul et même tableau. Ainsi, j'ai décidé d'attribuer

une couleur pour chaque objectif et ai coloré le contenu des transcriptions par objectif auquel il se rattache, donc par sa couleur attirée, afin de les répertorier dans mon tableau plus facilement. Ainsi, dans le tableau (un par élève), j'ai mentionné les passages intéressants et évocateurs cités par les élèves (voir annexes 5, 6, 7, 8, 9).

2.3.3 Méthodes et analyse

Comme évoqué dans le chapitre précédent, l'analyse des données recueillies s'est faite grâce à des grilles de compilations découlant de mes transcriptions. Ces grilles d'analyse m'ont permis de trier les données recueillies par objectif de recherche. Ainsi, ma méthode d'analyse est de type thématique. En effet, j'ai construit mes grilles d'analyse par section relative à chaque objectif de recherche, ce qui implique des cases distinctes et complétées par les informations thématiques appropriées (voir annexes 5, 6, 7, 8, 9).

Pour résumer, je me suis tout d'abord intéressée aux réponses relatives aux relations entre pairs, puis aux relations entre enseignant-élève et, finalement, aux réponses relatives à l'aménagement de la classe.

De plus, j'ai ajouté une section nommée « Objectif général ». Cette section est une composition des deux premiers objectifs et a pour but de répondre à ma question de recherche, soit favoriser le bien-être des élèves au service des apprentissages. Ainsi, aux propos des élèves, s'ajouteront mes propositions pour favoriser le bien-être dans les apprentissages scolaires. Ces propositions seront liées à la théorie thématisée dans ma problématique et parachevées d'éléments théoriques complémentaires. Ainsi, j'ai également mentionné les liens théoriques de ma problématique qui se rattachent au contenu de chaque objectif. Ce procédé me permet de créer des liens entre la théorie et les données récoltées sur le terrain et d'en constater les compatibilités ou les divergences. Pour chaque thème, j'ai également noté des extraits ou des courts résumés du contenu des entretiens avec les élèves qui me paraissent les plus évocateurs ou les plus explicites pour illustrer des propos lors de l'analyse.

J'ai décidé de procéder ainsi, car je souhaite analyser le contenu des entretiens tout en pouvant le relier à un objectif, puisque les réponses recueillies sont à la source de mon travail de recherche. À partir des données ainsi recensées, regroupées et catégorisées, j'ai pu organiser et commencer mon analyse de recherche.

3 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce troisième chapitre, j'analyse et traite les données récoltées sur le terrain selon un découpage par objectifs de recherche. Notons que ce découpage suscite ainsi des sous-chapitres hiérarchisés d'après les réponses récoltées auprès des élèves interrogés. Pour chaque subdivision, je présente d'une part les données recueillies qui me semblent révélatrices et pertinentes et d'autre part, je les analyse en les confrontant avec les propos d'auteurs cités dans ma problématique. L'objectif visé étant de trouver la meilleure réponse à ma question de recherche. Ainsi, à la fin de ce chapitre, je prends finalement position et propose une ou plusieurs pratiques d'enseignement qui me paraissent les mieux adaptées pour répondre à ma question de recherche, soit comment favoriser le bien-être des élèves au service des apprentissages.

Remarques préalables

Avant de vous présenter les résultats obtenus lors de mes entretiens, il me paraît important de spécifier quelques points. Les résultats que vous lirez ci-après sont classés selon mes deux objectifs de recherche inspirés par la théorie et par les informations que j'ai recueillies sur le terrain.

De plus, les propos recueillis reflètent l'avis personnel des élèves interrogés et ne peuvent ainsi être considérés comme une vérité absolue ou une généralité. Les déductions personnelles présentées à la fin du chapitre découlent des entretiens réalisés et de mes propres observations. Ce sont donc des avis personnels, qui me semblent le plus à même de répondre à ma question de recherche, mais en aucun cas ne constituent un mode d'emploi à suivre à la lettre.

3.1 Présentation des résultats et analyse

3.1.1 Objectif n°1 : Déterminer ce qui peut favoriser de bonnes relations entre les pairs et entre l'enseignant et l'élève.

Dans ce premier objectif, ce qui me paraissait important était de connaître le point de vue des élèves sur leurs pairs et avec leur enseignant, mais également sur le groupe classe, leur sentiment par rapport aux autres et par rapport à eux-mêmes.

Pour essayer de répondre à ce premier objectif de recherche, voici comment j'ai trié et classé les réponses récoltées :

- A. Je me suis tout d'abord intéressée à *l'importance* qu'ils accordaient aux relations sociales dans la classe : est-ce important pour eux d'avoir des amis à l'école ? De bien s'entendre avec leur enseignant ?
- B. Puis à la manière dont ils *percevaient* les relations entre pairs : comment serait leur camarade de rêve ? Comment imagineraient-ils leur enseignant de rêve ? Est-ce qu'une bonne ambiance est importante à l'école ?
- C. Et, finalement, à *l'impact* que ces relations sociales avaient sur eux : est-ce que les relations sociales ont un impact sur leur envie de venir à l'école ? Sur leurs apprentissages ?

Voici donc les résultats classés par catégories :

3.1.1.1 Les relations entre pairs : importance, perception et impact d'après les élèves

L'IMPORTANCE DES RELATIONS ENTRE PAIRS

Lors de mes entretiens, tous les élèves ont été unanimes : avoir des amis à l'école est *important*.

Important, car d'après leurs dires, les amis leur apportent de l'aide, du soutien moral, et des moments de plaisirs par le jeu et le fait de plaisanter, passer du bon temps. Néanmoins, pour certains élèves, les pairs symbolisent également des sources de conflits et de souffrance persistantes. En effet, parmi les 6 élèves questionnés, 3 affirment être touchés et moralement fatigués par les conflits répétés qui règnent et persistent dans la classe (notons que ces mêmes élèves sont couramment impliqués dans les bagarres).

« Et ben des fois je n'aime pas me bagarrer ; mais Dylan⁵, Dylan après des fois il me cherche et puis la 4^e fois qu'il me cherche j'en peux plus et je commence à m'énerver contre lui. » Florent, 8.5ans.

Les élèves qui se sont plaints de ces conflits affirment également que ces bagarres leur donnent moins envie de venir à l'école. On peut donc imaginer que c'est une situation qui les touche et qui a une répercussion sur leur vie privée, au-delà de leur présence à l'école.

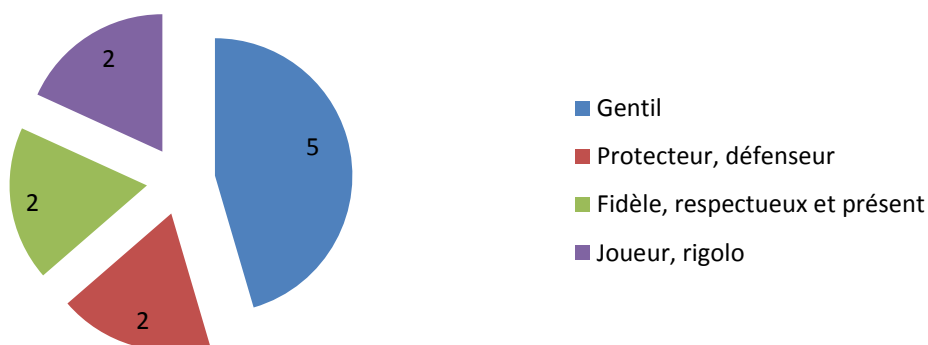
En effet, lorsque j'ai demandé aux élèves de me citer certaines choses qui ne leur donnaient pas envie de venir à l'école, un élève a répondu : « ...quand à la gym, F*, il n'arrête pas de réclamer. ». Par ces dires, on peut constater et supposer que l'envie de venir à l'école ne se limite pas uniquement à l'enseignant et aux activités proposées, mais que les relations sociales entre pairs ont également un réel impact sur leur épanouissement scolaire. En effet, comme évoqué par Vienneau (2011) et mentionné dans ma problématique, on constate que les amis à l'école et l'influence des pairs sont effectivement des facteurs externes ayant une influence sur les apprentissages.

⁵ Prénom d'emprunt

LA PERCEPTION QU'ILS ONT DES RELATIONS ENTRE PAIRS

Chaque individu à sa propre perception des relations sociales. En effet, elle est très souvent d'ordre culturel et caractériel. Ainsi, j'ai jugé intéressant de m'intéresser à la perception que les élèves avaient du camarade de rêve, de l'ambiance de leur classe et de la manière dont ils se sentaient perçus par leurs camarades. Voici les différentes facettes du camarade de rêve :

Quelles sont les caractéristiques du camarade de rêve?



Le camarade de rêve aurait ainsi une caractéristique universelle d'après les élèves que j'ai sondés. Pour la citer, la principale caractéristique serait sa *gentillesse*. Mais ce n'est pas tout, voici certaines autres caractéristiques du camarade de rêve...

" Un ami qui me protégerait, qui jouerait tout le temps avec moi, qui habiterait tout près de chez moi et qui serait gentil. " Ruben, 8.5 ans

" C'est quelqu'un qui te défend et qui ne te laisse pas tomber pour des gens qui donne de l'argent pour faire une bande. Il est gentil, protecteur, qui ne dit pas de gros mots, mais assez protecteur et aussi rigolo. " Diango, 9 ans

« ...gentil avec moi, qu'il me parle toujours et qu'il ne me laisse pas toute seule...et qu'il joue avec moi. » Janine, 8 ans

« Il me respecterait et serait gentil puis ce sera mon ami et qu'on n'ait jamais des conflits. » Anita, 8.5 ans

Hormis la notion de gentillesse, on peut donc relever d'autres caractéristiques du camarade de rêve soit un protecteur, défenseur, un compagnon fidèle, présent, respectueux et enfin, un camarade de jeu.

LA PERCEPTION QU'ILS ONT DE L'AMBIANCE DE LA CLASSE

Sur cette question, tous les élèves ont été unanimes : une bonne ambiance de classe est importante.

Importante, mais pourquoi ? C'est une question qui suscite une réflexion assez profonde sur l'interdépendance de soi-même à l'autre et dont il est intéressant de discuter avec les élèves. Voici certains avis sur la question :

D'après Anita, une bonne ambiance de classe, ça « aide tout le monde » et cela influence sur la motivation à venir à l'école et à travailler :

« Oui, je pense être plus motivée à travailler (dans une bonne ambiance de classe). Parce qu'en fait après sinon tu te dis que l'école ça devient de moins bien et que c'est pour se battre... » Anita, 9ans.

Deux autres élèves ont une vision très pragmatique sur la question :

« Que tout le monde soit content et que quand il rentre il ait encore envie de venir à l'école. Pas qu'il se décourage et qu'il ne fasse pas ses devoirs, qu'il ne s'en fiche pas totalement. » Diango, 9ans.

« Ça sert à travailler plus vite, et puis ne pas être en retard ! » Florent, 8.5ans

L'un d'entre eux a également répondu que cela lui procurait de la *joie*. Par ces dires, on peut avancer qu'une bonne ambiance en classe peut favoriser le bien-être des élèves dans les apprentissages et tout bonnement favoriser les apprentissages en apportant de bonnes conditions de travail.

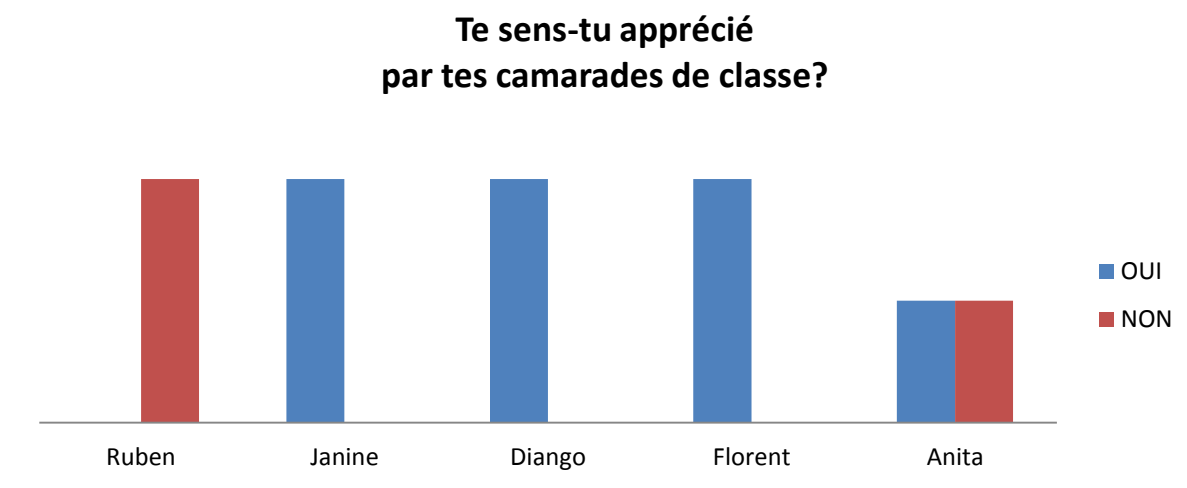
Lorsque je leur ai demandé quels étaient les ingrédients pour avoir une bonne ambiance en classe, j'ai pu observer beaucoup de réflexions et d'hésitations dans les éléments de réponse.

« La gentillesse, et je sais plus. Des devoirs pas trop difficiles, ni trop faciles. [Hésitations] Des gens qui ne se tapent pas... des choses comme ça. Des gens qui sont ouverts, pas forcément ouverts, mais qui parlent. » Diango, 9ans.

Par ces éléments de réponses, on peut éventuellement conclure que les enfants ont une vague idée d'une bonne ambiance de classe, mais que cette notion reste abstraite pour eux. C'est tout à fait compréhensible puisque travailler et se questionner sur l'ambiance de classe exige la prise en compte de la totalité temporelle de la vie de la classe, ce qui n'est pas chose facile pour des élèves de cet âge. De plus, imaginer une bonne ambiance consiste à

avoir au préalable « un idéal d'un groupe humain ». Or, à cet âge, je ne pourrai avancer qu'ils aient tous le bagage, et le recul nécessaire.

LA PERCEPTION QU'ILS ONT D'EUX-MEMES DANS LA CLASSE



La relation à l'autre impacte indéniablement sur la relation à soi-même et vice-versa. Je me suis intéressée à ce sujet afin de percevoir les éventuelles sensibilités et préoccupations des élèves.

Trois élèves sur cinq ont affirmé qu'ils se sentaient appréciés par les autres élèves de la classe. Une élève a répondu que cela dépendait des élèves et le second a répondu négativement à cette question. Cet élève est victime d'un harcèlement lié à son physique (oreilles décollées) et vit très mal les moqueries de ses camarades de classe au quotidien.

« Eh ben... ils disent que j'ai des oreilles de macaque et puis tout ça... ! »

Florent, 8.5 ans

Ce même élève a également été le seul à affirmer qu'il était difficile de se faire des amis à l'école.

« Non, ce n'est pas facile ; mais... après quand on est habitué⁶, oui. ».

Florent, 8.5ans

Au travers des éléments de réponses liés à cette question, j'ai pu me rendre compte ô combien la nature de caractère et l'acceptation du soi de chaque élève étaient décisifs dans les

⁶ Pour cet élève, le fait d'être « habitué » définit le fait d'avoir réussi à se faire des amis.

relations entre pairs. En effet, une des élèves, apparemment très sûre d'elle et de tempérament extraverti, a même pu m'expliquer la marche à suivre pour se faire des amis à l'école :

[Non, enfin oui c'est facile. On peut juste demander : « comment tu t'appelles ? T'as quel âge ? T'habites où ? » Et après on parle toujours : « est-ce que ça va ? » et après on peut devenir des meilleures copines!]

Janine, 8ans

A contrario, un autre élève, plus introverti, a affirmé que la barrière de la langue lui avait rendu la tâche plus ardue. À son arrivée en Suisse, il a connu des difficultés à se faire des amis puisqu'il ne pouvait pas communiquer avec les autres élèves et qu'il ne se sentait pas assez à l'aise pour aller à leur rencontre. Sans l'aide d'un camarade soucieux de son bien-être, il évoque le fait qu'il n'aurait jamais appris le français et eu la possibilité de se faire des amis aussi rapidement qu'avec son premier ami. Ce fait évoque directement le point suivant, soit *l'impact* des relations entre pairs sur les apprentissages.

L'IMPACT DES RELATIONS ENTRE PAIRS SUR LES APPRENTISSAGES

Comme évoqués par Vienneau (2011), les apprentissages scolaires sont très variés. En effet, à l'école on n'apprend pas uniquement des savoir-faire, mais également des savoir-agir, des savoir-être, des savoir-vivre-ensemble, voire des savoir-devenir. Bien que l'enseignant ait pour mission d'instruire les élèves, il est fort important de se rendre compte que les élèves s'instruisent également les uns les autres. En effet, les relations entre pairs ne se résument pas uniquement à être ami ou ennemi. Comme évoqué par Vienneau (2011), les pairs possèdent également une fonction à part entière dans l'enseignement. Ainsi, d'après certains élèves, les amis à l'école servent également grandement lors des apprentissages.

C'est le cas notamment pour l'élève mentionné précédemment qui nous dit que l'un de ses camarades a été un réel tremplin pour son intégration sociale :

« ... y a un ami qui était, une personne qui était venue et c'était une personne de mon âge. Et après, il m'avait appris à parler en français, il m'a demandé si je voulais devenir son meilleur ami et j'ai dit oui.. » Ruben, 8.5 ans

En effet, qui de mieux placé qu'un enfant pour choisir les mots justes et le vocabulaire approprié pour apprendre à un autre enfant à parler une nouvelle langue et créer ainsi un pont culturel ?

Pour d'autres, les pairs régissent comme des informateurs et rendent service en cas de besoins relatifs aux devoirs, à la matière étudiée :

« Parce qu'au cas où j'aurais oublié d'écrire les devoirs et je ne sais pas qu'est-ce qui aurait, je pourrais, bah par exemple appeler M* pour lui demander. » Ruben, 8.5 ans

« Par exemple, tu peux aller faire les devoirs avec eux, si tu ne comprends pas tu peux leur poser des questions... »

D'autres en revanche jouent un rôle de pacificateur et de médiateur...

[Oui c'est dommage les bagarres. Il y a des fois où je dois intervenir, mais E***, elle n'arrête pas de me dire « Mêle-toi de tes affaires ! »] Ruben, 8.5 ans

Dans ce chapitre, j'ai constaté que pour les élèves, les pairs ont en vérité plusieurs casquettes :

- « l'ami de cœur » avec qui on échange les plaisirs de la vie : plaisanteries, jeux, soutien moral, respect, protection et fidélité mutuels, etc. ;
- « l'ennemi » : le semeur de troubles qui chamboule notre quiétude et vient nous provoquer, nous blesser et nous coupe même l'envie de venir à l'école ;
- l'ami dit de « fonction » qui nous permet de nous intégrer, qui nous protège et nous épaula et sur lequel on compte pour ne pas se retrouver tout seul ;
- L'ami-enseignant qui nous explique, qui nous informe sur les devoirs.

Ces notions sont très révélatrices et concordent avec les propos de Perrenoud (2011) qui souligne l'importance des interactions sociales dans la construction des apprentissages.

Je constate également que le fait d'avoir des amis est réellement important pour les élèves et que l'ambiance de classe a un réel impact sur leur bien-être à l'école et à la maison. Ainsi, je suis d'avis qu'il est du ressort de l'enseignant de proposer des activités et un environnement de travail favorisant de bonnes relations sociales en classe.

3.1.1.2 Les relations enseignant-élève : importance, perceptions et impact

L'IMPORTANCE DE L'ENSEIGNANT

Relatif aux domaines cognitif et socioaffectif ainsi qu'à leur propre expérience du « métier d'élève » à l'école, je me suis intéressée à l'importance qu'ils accordaient à l'enseignant dans la classe. Les élèves ont été unanimes, l'enseignant a un rôle important dans la classe.

D'après certains de leurs dires, on comprend que l'enseignant a une posture d'autorité nette et un réel pouvoir sur leurs agissements et leur motivation à travailler en classe. On constate alors qu'il a une position centrale, déterminante dans les apprentissages scolaires.

« ... Parce que si on ne l'écoute pas, après on peut se faire renvoyer. Et les devoirs c'est important, sinon on n'apprend rien. » Diango, 9ans

Je me suis ensuite intéressée aux rapports qu'ils entretenaient avec leurs enseignants. Plus précisément, je leur ai demandé si les relations qu'ils entretenaient avec eux étaient importantes pour leurs apprentissages et pourquoi. Voici les éléments de réponse :

La plupart des élèves reconnaissent que le fait d'entretenir de bonnes relations avec l'enseignant favorise un meilleur apprentissage. Cela dit, on sent également les peurs de représailles liées à l'autorité du maître de classe :

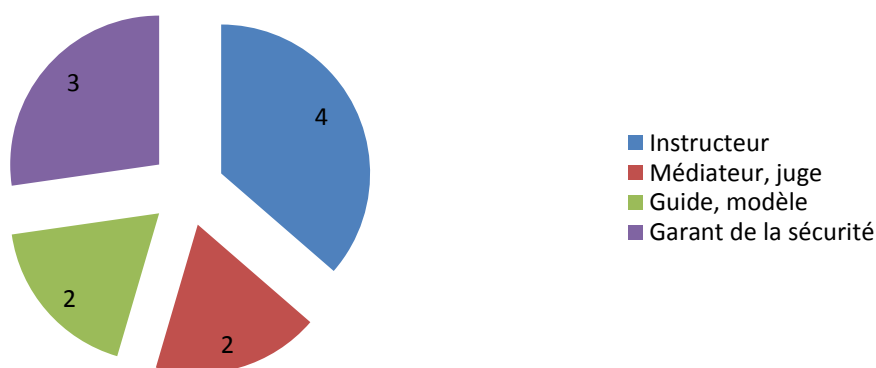
« Si tu ne t'entends pas après, si une fois tu te bats, et bien ça va devenir ta faute ! » Anita, 9ans.

LA PERCEPTION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT D'APRÈS LES ÉLÈVES

Après m'être intéressée à l'importance de l'enseignant dans la classe, je me suis questionnée sur la manière dont ils percevaient le métier d'enseignant et voici leurs réponses :

D'après eux, l'enseignant a principalement le rôle et la mission de leur apprendre des notions (instituteur), mais également de régler les conflits (médiateur, juge), de garantir la sécurité et également de leur servir de guide pour aller en balades ou au bord du lac.

Les facettes de l'enseignant d'après les élèves



Intéressons-nous à la caractéristique « Garant de la sécurité ». Sur les cinq élèves questionnés, trois m'ont fait part de leur sentiment d'insécurité à l'école. La principale cause de ce sentiment est l'absence des enseignants pendant les récréations lorsque les bagarres éclatent entre pairs. Pour appuyer ces propos, voici la réponse de deux élèves après que je leur ai demandé s'ils se sentaient en sécurité à l'école :

« [Hésitations] Mmh.. Ça va ! Si on me tape à la récré, il n'y a presque jamais des profs dehors... » Florent, 8.5 ans

« ... des fois les profs ils s'en fichent. Ils disent qu'ils viennent, mais finalement ils ne viennent pas. » Diango, 9 ans

Lorsque je lui demande s'il lui arrive de demander de l'aide auprès des enseignants, Florent me répond :

« Oui, mais ils ne sont pas toujours là. Des fois ils ne sont pas là et des fois les Allemands ils viennent dans notre classe pour nous taper et ça, ça ne me fait pas très en sécurité. Et puis en plus, quand ça sonne il n'y a pas les profs. Ils sont presque toujours à la salle des maitres et ils viennent à la fin de la bagarre. » Florent, 8.5 ans

À ce propos, un autre élève désigne l'attitude qu'un bon enseignant devrait adopter dans ce cas de figure d'après lui :

« ... quand il y a des bagarres, il ne dit pas qu'on doit régler ça tout seul parce que si l'autre ne veut pas nous parler, il va encore plus nous taper.. !... » Diango, 9ans

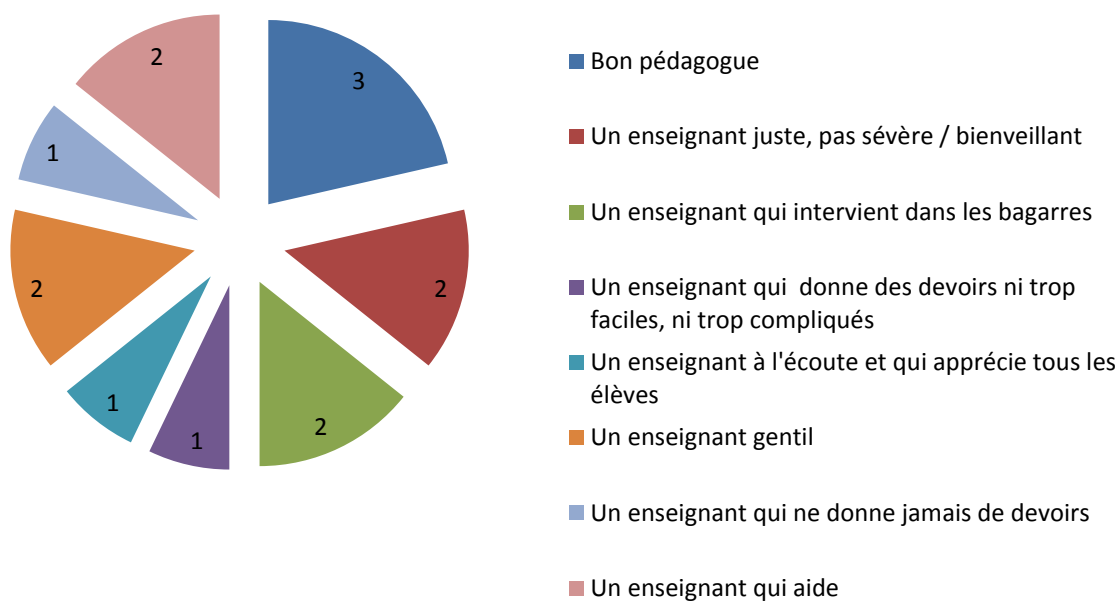
Je suis d'avis que les enseignants sont responsables du sentiment de sécurité des élèves à l'école, cela dit, je trouve également que les élèves sont responsables de leur propre sécurité. En effet, afin de faire régner un sentiment de sécurité généralisé, il incombe aux élèves de respecter les règlements scolaires et aux enseignants de les faire respecter. Bien sûr, dans la pratique, il existe toujours des entraves aux règlements, mais il est, à mon sens, important de sensibiliser les élèves à leur devoir de propre sécurité et surtout à les rendre autonomes dans la gestion de conflits. En effet, d'après moi, l'un des principaux apprentissages à l'école est l'apprentissage du savoir-vivre-ensemble. La gestion des conflits est un tremplin indéniable vers l'apprentissage de la citoyenneté, le respect et l'empathie de soi et de l'autre.

LA PERCEPTION DU BON ET DU MAUVAIS ENSEIGNANT

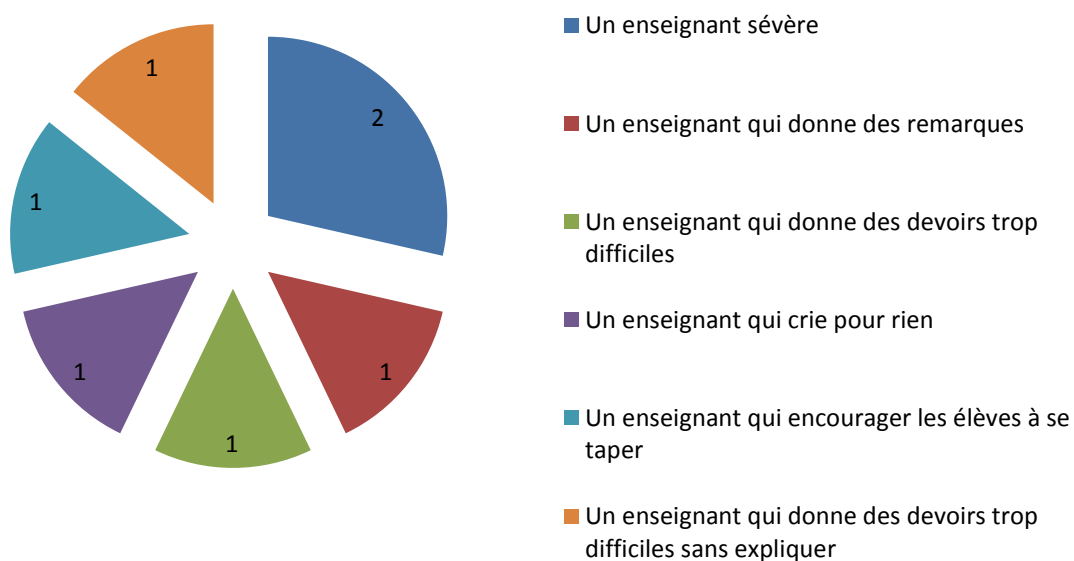
Après avoir saisi la manière dont il percevait l'enseignant, je me suis intéressée à l'idée qu'avaient les élèves d'un bon ou d'un mauvais enseignant et ce qu'ils attendaient de lui.

Voici quelques éléments de réponse :

Caractéristiques d'un bon enseignant d'après les élèves



Les caractéristiques d'un mauvais enseignant d'après les élèves



Dans ces éléments de réponse, si l'on compare le bon et le mauvais enseignant, quelques caractéristiques concordent et m'interpellent :

- 1) La sévérité controversée avec le fait d'être juste. Lié à cela, le fait de crier et mettre des remarques est considéré comme négatif par les élèves.
- 2) Le fait de donner des devoirs trop compliqués est paru comme négatif. Lié à cela, un enseignant aidant et appréciant tous les élèves est considéré comme positif.

Ces éléments de réponse me renvoient directement aux missions primaires de l'école évoquées dans ma problématique soit l'instruction aux savoirs, aux relations sociales par l'apprentissage de la citoyenneté et au développement du soi.

L'IMPACT DE L'ENSEIGNANT SUR LES ÉLÈVES

Je m'intéresse désormais à l'influence que peut avoir un enseignant sur ses élèves. Je n'ai été que peu surprise lorsqu'un élève m'a répondu que son envie de venir à l'école dépendait du rapport qu'il entretenait avec l'enseignant.

« Ça dépend le jour. Parce que des fois la maitresse elle est sévère et on ne sait pas pourquoi. » *Diango, 9ans*

Cet élément de réponse fait tout à fait appel à la personne qui se cache derrière l'enseignant. Personne à part entière avant d'être enseignant, le métier de pédagogue joue souvent entre vie privée et vie professionnelle. Comme pour les élèves, il convient de ne pas confondre le soi personnel et le soi professionnel lorsque l'on est dans l'enceinte scolaire. Ainsi, je trouve qu'il est important que l'enseignant ait une posture positive et bienveillante avec ses élèves, peu importe la situation personnelle de l'enseignant. Crier me semble d'ailleurs ni profitable pour la santé de l'enseignant, ni pour l'élève.

Cela dit, un élève m'a quant à lui affirmé que ses rapports avec l'enseignant ne le préoccupaient pas plus que ça. Lorsque je lui ai demandé si c'était important pour lui de bien s'entendre avec son enseignant il m'a répondu :

« Mouais, bof... l'important ce n'est pas qu'on s'aime entre nous, mais c'est d'apprendre ! » *Florent, 8.5 ans*

On constate donc qu'il y a des élèves pour qui la relation avec leur enseignant a des répercussions directes sur les apprentissages scolaires et d'autres moins. Notons que d'après Vienneau (2011), l'enseignant est bel et bien un facteur externe influençant les apprentissages. D'ailleurs, lorsque je leur ai demandé s'ils apprendraient mieux avec leur enseignant de rêve, ils m'ont tous répondu que oui, et que cela leur ferait davantage plaisir.

Si l'on résume, on constate que l'enseignant est indéniablement un élément déclencheur, charnière et central en ce qui concerne le bien-être au travers des relations sociales à l'école. Il est ainsi impliqué et responsable de :

- La gestion du groupe classe : gestion des conflits, de la sécurité, de la discipline ;
- L'élaboration de l'enseignement prodigué : méthode de travail, charge de travail, thématiques et intérêt des élèves ;
- Sa propre capacité à se gérer personnellement : humeur, caractère, valorisation, coopération, entraide ;
- Répondre à ses fonctions : instituteur, médiateur, accompagnateur bienveillant.

3.1.2 Objectif n°2 : Répertorier les besoins des élèves en termes d'aménagement de la classe.

L'ergonomie est un facteur externe influençant sur les apprentissages qui a son importance dans la perception de bien-être scolaire d'après Kangas et Ruakomo (2010). C'est également un des facteurs influençant l'apprentissage scolaire d'après Vienneau (2011). Au travers de cet objectif de recherche, je souhaite connaître l'avis des élèves sur la question de l'aménagement de la classe afin de comprendre à quoi tendrait une favorisation du bien-être du point de vue des élèves au sujet de l'ergonomie de la classe.

3.1.2.1 Les composantes de la classe de rêve d'après les élèves interrogés

La première question que j'ai posée aux élèves concernait leur classe de rêve. Afin de m'imaginer ce à quoi elle pourrait ressembler, je leur ai demandé de me la décrire et voici quelques réponses que j'ai jugées intéressantes :

« Avec des bancs, des crayons... Enfin tout ce qu'il y a dans une classe »

Anita, 9ans

« Au lieu des chaises y auraient des lits qui seraient attachés ⁷[...] Et au lieu des bancs il y aurait une table à côté avec des Smoothies [...] Elle est énorme, des grandes fenêtres, très grandes, il y a un balcon. » Ruben, 8.5ans

« Alors il y a trois couleurs : rouge, blanc et noir. Et puis, j'enlèverai les bancs et je mettrai comme un truc de jeu sur les ordinateurs et tout. » Florent, 8.5ans

Pour Anita, la première élève évoquée ci-dessus, une classe ordinaire convient tout à fait à l'idée qu'elle se fait d'une classe de rêve. D'après elle, il est important qu'une salle de classe reste « une classe » et ne s'apparente pas à un salon.

A contrario, l'idée du deuxième élève, Ruben, concerne directement son *confort* à proprement parler. On le constate, car il évoque de l'immobilier (des lits attachés : des hamacs, des tables basses...). On peut également souligner l'idée de grandeur de la classe (énorme) et l'apport de lumière grâce aux très grandes fenêtres.

Florent, le troisième élève mentionne quant à lui des couleurs. C'est intéressant, car d'après des spécialistes en aménagement d'intérieur, Heinrich Frieling par exemple, les couleurs ont une réelle influence psychologique sur les êtres humains et le dynamisme des intérieurs. Ce même élève évoque également la présence de matériel informatique. C'est une thématique très en vogue en ce moment et il est intéressant de constater qu'il n'est pas le seul à l'avoir évoqué.

⁷ Par ces propos, cet élève évoque *les hamacs*.

3.1.2.2 Les TICE en classe : existence d'une réelle demande

Deux des cinq élèves questionnés ont fait référence à du matériel informatique tels que des tablettes ou des ordinateurs en classe lorsqu'ils décrivaient leur classe et leur journée scolaire de rêve :

« On prendrait tout ce qu'il y a d'électronique ici. » Janine, 9ans

« ...et on apprendrait sinon avec un "pirateur" qui pirate notre ordi, on pourrait apprendre à le bloquer et qu'il ne nous pirate plus ! » Florent, 8.5 ans

L'arrivée des installations et supports informatiques dans les classes est sujette à beaucoup de débats en ce moment. Suite à ces réponses, on peut constater que c'est une réelle demande de la part des élèves. À mon avis, le matériel informatique peut être bénéfique, car c'est une source de savoirs très riche pour l'enseignant et les élèves. J'aime penser que « tous les moyens sont bons », en revanche, je pense que son utilisation est une question de gestion et d'approche qui est propre à chaque institution et à chaque enseignant.

3.1.2.3 La disposition des bancs dans la classe

La disposition des bancs dans la classe peut paraître anodine, mais plusieurs théoriciens évoquent l'importance de ce facteur dans la notion de bien-être.

Un seul élève a évoqué la question de la disposition des bancs dans la classe lorsque je lui ai demandé comment il imaginerait sa classe de rêve :

« Je ferai un rond pour que tous les élèves puissent se parler, mais pas non plus trop fort... » Diango, 9ans

En revanche, un élève a quant à lui évoqué le fait qu'il apprenait mieux lorsqu'il était seul à un banc :

«...je ne serais pas à côté de quelqu'un. Quand j'étais tout seul, je travaillais beaucoup mieux ... » Ruben, 8.5 ans

On constate donc que l'aménagement de la classe et la disposition des bancs a une influence sur les apprentissages scolaires. D'ailleurs, preuves à l'appui lorsque je leur demande s'ils pensent qu'ils apprendraient mieux dans leur classe de rêve:

« Oui, ça me ferait plaisir. » Janine, 9ans

« Oui et bien tant qu'on fait des devoirs et qu'on travaille ça serait une bonne idée, mais en même temps pas. Parce qu'on travaille quand même, mais c'est mal poli d'être couché devant les gens. » Diango, 9ans

3.2 Ce que j'en retiens de ma récolte de données et ce que je propose pour favoriser le bien-être des élèves dans les apprentissages

Dans ce sous-chapitre, je vais tenir compte de toutes les informations obtenues lors de ma récolte de données ainsi que des lectures que j'ai achevées. Le but étant de trouver des pistes d'action (au moins une par objectif de recherche) qui correspondent au but principal de mon travail, à savoir répondre à ma question de recherche :

Comment favoriser le bien-être des élèves au service des apprentissages scolaires ?

Autrement dit, par le biais des pistes d'action proposées ci-dessous, je tente de rester la plus objective et générale possible. Chaque dispositif proposé tente de favoriser le bien-être de manière globale et non universelle.

Je rappelle que j'ai essayé de répondre au mieux à ma question de recherche, tout en sachant qu'il n'y a pas de « réponse absolument juste et universelle » et que je ne détiens pas la vérité absolue.

3.2.1 Analyse et proposition de pistes pour favoriser de bonnes relations entre pairs et entre l'enseignant et l'élève (objectif de recherche n°1)

3.2.1.1 Favoriser de bonnes relations entre pairs

D'après les données récoltées, j'ai pu constater que les relations entre pairs avaient beaucoup d'impact sur les apprentissages scolaires. En effet, l'intégralité des élèves sondés n'aime pas les conflits, souhaite une bonne ambiance dans la classe et sait idéaliser un camarade de rêve. Mais alors, pourquoi ne pas leur enseigner et leur donner pour mission de devenir eux-mêmes ce camarade de rêve ? Ou plutôt, comment leur permettre de le devenir (s'ils ne le sont pas déjà) ?

D'après moi, la solution se trouve dans le travail de la *cohésion du groupe classe*. De fait, véritable instruction à la citoyenneté, la classe est un lieu de cohabitation où le respect et la tolérance de soi et de l'autre sont essentiels. Par cohésion, j'entends également « efficacité collective ». En théorie, un groupe peut être qualifié de cohésif uniquement lorsque ses membres prennent plaisir à se côtoyer (cohésion sociale – par exemple dans le but de s'entendre avec les pairs ou du moins les respecter) et s'ils œuvrent en même temps à l'atteinte d'un but collectif (cohésion opératoire – par exemple dans l'objectif de ne pas se bagarrer, de se respecter et de s'entraider). Afin d'œuvrer dans un but commun, il faudrait

que les élèves partagent des valeurs collectives (par exemple le consentement à respecter les règles de vie de la classe afin de favoriser une bonne ambiance). Pour former une cohésion de groupe, il faut que chaque membre partage ces valeurs, s'y retrouve, et s'épanouisse au travers d'elles (les règles de vie pouvant être écrites et consenties par toute la classe). Cela permettra alors de renforcer l'homogénéité du groupe dans son savoir-être et renforcera par là même, sa cohésion par le savoir-faire. D'après Rutter (1983) il ne suffit pas de considérer la classe comme un groupe pour tout expliquer et il n'y a pas qu'une seule attitude qui soit efficace. En effet, en fonction des âges, des objectifs poursuivis, on adoptera des techniques et des attitudes adéquates.

D'après moi, afin de créer et renforcer cette synergie de groupe (de cette classe en tout cas), je pense qu'il serait avantageux d'instaurer des moments de partages réguliers entre les élèves. Par moments de partage, j'évoque des activités collectives tels que des projets communs, des exercices de groupe, soit un enseignement orienté vers le socioconstructivisme. Ainsi, les élèves pourraient échanger sur des savoir-faire et des savoir-être tout en étant canalisés par un *but commun*. De ce fait, les pairs deviennent non seulement des camarades de classe, mais également des co-équipiers et des transmetteurs de savoir. Ce qui peut se révéler également très efficace, ce sont les sorties extra-muros : les camps, les balades, les courses d'école, les repas à l'école. Ce qui est intéressant dans cette dynamique d'apprentissage, c'est la possibilité pour les élèves de se rencontrer ailleurs qu'à l'école, en apprenant à se connaître autrement que sur les bancs d'école. Ce genre de situation est intéressant, car elle permet d'oublier les différences de niveaux entre les élèves et ainsi faire « tomber les étiquettes ». Intéressante également, car elle encourage l'autonomie des élèves. Les poussant à prendre des décisions seuls ou en groupes et à vivre des expériences sans l'intermédiaire de l'enseignant. Cette piste concorde d'ailleurs avec quelques conseils de Perrenoud (2004) en terme de favorisation du bien-être des élèves en encourageant l'ouverture de l'école sur la vie et l'expérience quotidienne pour favoriser le bien-être des élèves, la favorisation de l'autonomie, donnant l'opportunité à l'élève d'être le sujet actif de son apprentissage (le maître n'étant plus le seul "dispenseur" de savoir), l'importance des interactions sociales dans la construction des apprentissages et la valorisation de l'autonomie.

D'un point de vue beaucoup plus spécifique, la ritualisation d'un conseil de classe inspiré par le conseil de coopérative de Freinet pourrait également être envisagé pour favoriser la cohésion du groupe classe. Pour rappel, la pédagogie Freinet a pour idéologie de libérer l'individu en lui permettant de s'exprimer et de communiquer (Landroit, 1991). Il avance qu'il est essentiel pour le développement de la personne que celle-ci mette au service des autres ce qu'elle est et ce qu'elle sait, tout comme elle peut s'attendre à pouvoir bénéficier de ce que

les autres peuvent lui apporter. Les conseils de classe permettent aux élèves d'exprimer leurs sentiments. En effet, il crée un lieu d'expression et de réflexion amenant les élèves à se pencher davantage sur le fonctionnement de la classe, le climat entre ses membres, ce qui va bien et ce qui pourrait mieux aller. Ils mettent alors leur personnalité à nu et osent parler de choses les ayant touchés. Par la suite, la situation étant discutée, l'élève se doit d'être confronté aux avis des autres et d'accepter un moment d'échange avec eux en vue de progresser, d'évoluer vers l'objectif commun : la cohésion du groupe classe.

Le conseil de classe oui, mais pas que !

Le conseil de classe n'est de loin pas la seule piste possible pour favoriser les relations sociales entre pairs, mais c'est celle que j'ai choisie. Cela dit, il existe un ouvrage nommé « Promesce ⁸ », élaboré par des enseignants et des formateurs pédagogiques suisses, qui propose beaucoup de pistes et d'idées pédagogiques favorisant de bonnes relations sociales à l'école et le bien-être en général. Ce classeur fait office de guide pour la discipline « Formation générale » et est disponible pour le cycle 1 et 2 primaire à la médiathèque de la HEP BEJUNE.

⁸ PROmotion Médias, Environnement, Santé, Citoyenneté dans un but Educatif

3.2.1.2 Favoriser de bonnes relations entre l'enseignant et l'élève

D'après les données récoltées, j'ai pu constater que les élèves avaient un réel désir d'apprendre de nouvelles choses et de venir à l'école. Cela dit, j'ai pu lire que ce désir était indéniablement corrélatif à l'attitude de l'enseignant et aux relations qu'ils entretiennent avec lui.

À travers le triangle pédagogique de Houssaye (1992), nous avons pu constater qu'en effet les trois acteurs interdépendants lors d'un apprentissage sont l'enseignant, l'élève et le savoir. D'après les réponses récoltées, j'ai pu constater qu'en effet, les liens qui lient ces trois acteurs ont une très grande influence sur le bien-être des élèves dans les apprentissages scolaires. Mais alors, en tant qu'enseignant, quelles sont les mesures concrètement applicables pour favoriser ce bien-être ?

- Être un enseignant « gentil », un enseignant *bienveillant*.

D'après les élèves interrogés, tous caractérisent leur enseignant de rêve comme étant « gentil ». Je préfère quant à moi le terme d'enseignant « bienveillant ».

Convaincue que la personnalité de l'enseignant et son attitude face aux élèves sont déterminantes pour leur qualité de vie scolaire. Je pense cela dit que tout commence par sa bienveillance. Je ne suis pas la seule à le penser, Noddings (1992) souligne lui aussi que des interactions empreintes de chaleur et de bienveillance doivent être prises en compte puisqu'elles ont des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves. La relation chaleureuse sous-tend que sa démonstration est le résultat d'une interaction entre deux individus ; ici l'enseignant et l'élève. D'après moi, tous les enseignants sont bienveillants tant qu'ils entretiennent avec leurs élèves une relation positive, axée sur la découverte, la collaboration, la confiance, la curiosité, la réflexion, l'expérimentation, le droit et l'utilisation de l'erreur, l'acceptation de soi et des autres et enfin la transmission de l'envie d'apprendre.

De nos jours, les effectifs dans les classes sont de plus en plus élevés. Le risque de ne pas entretenir de rapports directs avec certains élèves est présent. Souvent, les élèves discrets sont laissés pour compte, or, il est à mes yeux important que l'enseignant puisse avoir un rapport privilégié avec *tous* ses élèves. Une élève a d'ailleurs mentionné que pour elle, un bon enseignant, c'est un enseignant qui s'entende justement avec *tous* ses élèves.

Pour favoriser les relations enseignant-élève, les sorties extramuros (promenades, courses d'école, camps) sont intéressantes et bénéfiques, tout comme les projets de classe qui incluent l'enseignant dans l'expérience. En effet, elle permet à l'enseignant et aux élèves de se côtoyer dans un contexte scolaire différent et spécial. C'est également une opportunité pour

l'enseignant de pouvoir entrer en contact avec des élèves plus discrets ou à entretenir un rapport nouveau avec les enfants davantage agités, "turbulents" grâce à cette nouvelle dynamique.

- Favoriser la réussite et les progrès individuels

Comme justement évoqué par Perrenoud (2004), le métier d'élève n'est pas évident et inné pour tous les enfants. Chaque progrès vaut son palmarès, car tout n'est pas « facile » pour tout le monde. Si l'on reprend les propos de Delphine Martinot (2001), la connaissance de soi et de l'estime de soi a un effet positif sur la réussite de nos projets et de notre vie. Faire comprendre aux élèves qu'ils progressent et que l'on a constaté leur progrès est donc élémentaire. Mais comment faire ?

Premièrement, l'enseignant peut définir des objectifs adaptés et réalisables pour chaque élève (objectifs SMART⁹). Ainsi, ils seront *réalisables* et favoriseront une *réussite*. Deuxièmement, l'enseignant peut avoir recours à de la *différenciation* afin de répondre et s'adapter aux besoins de chaque élève.

- Renforcer les comportements positifs

D'après les dires, il semblerait qu'aujourd'hui les enseignants passent plus de temps à régler des problèmes de discipline qu'il y a 10ans. J'ai connu certains élèves qui étaient très agités, "turbulents" (mais totalement aptes à bien travailler) lors de mes pratiques professionnelles. Avec l'un d'entre eux, j'ai adopté un outil simple et efficace qui a fait ses preuves: la remarque personnelle et positive dans le carnet de devoirs.

Un jour, alors qu'il était très calme et qu'il travaillait bien depuis toute la matinée, je lui ai demandé son carnet de devoirs. Outré, il m'a répondu par automatisme : « Mais je n'ai rien fait ! ». Alors, je lui ai répondu : « Si tu as fait quelque chose : tu as très bien travaillé aujourd'hui et je veux te féliciter par écrit. ». Je crois que je n'oublierai jamais le sourire de cet élève lorsqu'il a lu ma remarque positive : « Florian, je te félicite, car tu as très bien travaillé ce matin et je suis contente de t'avoir dans ma classe. Continue comme ça et bravo ! ».

Cet élève a cessé d'être turbulent lors de mes leçons et j'ai continué ce système de remarque positive jusqu'à mon départ. Cet outil a consolidé notre bonne relation et favorisé mon bien-être, le sien et une meilleure ambiance de travail au sein de la classe.

⁹ Spécifique, Mesurable, Acceptable et Ambitieux, Réaliste et Réalisable, Temporellement défini

- Proposer des activités qui ont du sens et qui intéressent les élèves

Afin d'éviter d'avoir à faire trop de discipline et par conséquent de créer une mauvaise ambiance de travail dans la classe, il existe une solution : mobiliser et motiver les élèves dans le savoir.

Pour les mobiliser, il est préférable de trouver des activités qui ont du *sens* ; par exemple calculer l'aire de la classe au lieu de l'aire d'un exercice quelconque. Pour les intéresser, il est astucieux de s'intéresser à leurs intérêts pour élaborer les leçons. Les élèves que j'ai interrogés m'ont fait part de leurs grands intérêts pour les animaux. On peut tout à fait imaginer de travailler le groupe nominal autour des animaux. Ainsi, cette leçon décroisonnerait les disciplines (français-sciences) et concorderait ainsi tout à fait avec l'un des conseils de Perrenoud (2004) en termes de favorisation du bien-être scolaire ; soit le décroisement des disciplines.

De plus, je proposerais de favoriser au maximum les projets autonomes ou de groupe. Ils permettent aux élèves d'être les acteurs de leur savoir, l'enseignant prenant ainsi la place du mort d'après la théorie de Houssaye (1988) et cela valorise leur autonomie. Cette dernière pratique concorde avec le dernier conseil de Perrenoud (2004), soit l'importance de la motivation, du plaisir, de l'envie de découvrir, contrairement au jeu « de la carotte et du bâton ».

3.2.2 Analyse et proposition de pistes pour aménager sa classe afin de favoriser le bien-être des élèves (objectif de recherche n°2)

D'après les données récoltées, j'ai pu constater que la notion de confort, de matériel didactique et la disposition des bancs influençaient les élèves dans leurs apprentissages scolaires. En terme d'aménagement, l'enseignant n'a pas totalement carte blanche dans sa classe. En effet, l'aménagement dépend de l'architecture du bâtiment en termes d'espace et de luminosité, des moyens financiers de l'institution scolaire en ce qui concerne le mobilier et le matériel didactique mis à disposition et, enfin, de la politique de l'institution scolaire en ce qui concerne notamment la couleur des murs et l'apport de mobilier extrascolaire (comme les tapis, les plantes, les commodes, des animaux de compagnie, etc.).

Malgré ces contraintes, voici quelques pistes concernant l'aménagement de la classe que l'enseignant peut entreprendre facilement dans sa classe pour favoriser le bien-être au service des apprentissages :

- Un mobilier adapté, ajusté, confortable et accessible.

Le mobilier doit être adapté aux travaux scolaires sur table en étant propre, bien rangé, et en bon état. Notons qu'en général, les enfants prennent bien plus soin du mobilier s'il est propre, bien rangé et en bon état. Il est donc important et bénéfique de veiller à l'entretien du matériel scolaire tout au long de l'année.

Les chaises et les bancs des élèves doivent être ajustés à la taille des élèves. Ainsi, il est préférable d'opter pour des chaises et des bancs légers, faciles à manier et facilement réglables à la main.

- Veiller à créer des espaces ordrés et définis

Testé et approuvé par les écoles Maria Montessori, on peut constater avec étonnement l'intérêt particulier que les enfants trouvent à respecter l'ordre des choses dans la classe. Il semblerait que cet ordre extérieur leur permette de se structurer « à l'intérieur ». Ranger le matériel à sa place exacte, reproduire avec une précision surprenante les gestes donnés par l'adulte ou des gestes connus lors des présentations, génèrent chez eux un grand intérêt et une concentration étonnante. Ainsi faut-il créer ces espaces ordrés. Pour se faire, il est judicieux de créer des espaces distincts dédiés au matériel didactique, aux travaux réalisés et aux espaces de travail pour les élèves.

L'ordre facilite en effet non seulement leur orientation, mais il favorise également le développement de la pensée logique et des compétences exécutives par la mémorisation des liens de causalité entre les objets, les emplacements et les actions à effectuer.

Afin que les enfants s'orientent rapidement, il est également préférable d'organiser quelques aires distinctes dans la classe : par exemple, une aire pour les activités pratiques ou de groupe, une aire pour les activités individuelles et enfin, une aire de repos comme la bibliothèque par exemple (pour reprendre l'idée de Ruben : pourquoi ne pas y installer un hamac ?)

Conseils : ne pas hésiter à changer plusieurs fois la disposition de la classe, même en cours d'année, jusqu'à trouver celle qui sera la plus logique et la plus ordonnée. Il est conseillé de collaborer avec les élèves pour l'élaboration de l'aménagement parfait !

- L'aménagement des bancs

Lié à l'aménagement de l'aire dédiée aux activités individuelles, l'aménagement des bancs d'école a une grande influence sur la synergie du groupe et les apprentissages scolaires. En effet, comme évoqué par deux des élèves, le choix de la disposition des bancs et des élèves par bancs dans la classe a une grande incidence sur les apprentissages.

Personnellement, je pense qu'il soit préférable de collaborer avec les élèves pour organiser la disposition des bancs. De plus, si certains élèves préfèrent être seuls à leur banc, il faut le prendre en compte dans l'organisation.

Puisqu'il est important de privilégier la favorisation des apprentissages, l'accessibilité à la vision du tableau doit être garantie pour tous les élèves. La favorisation d'une disposition en îlot, en « U » ou en rangée est variable d'après les besoins et les préoccupations de chaque classe.

- Le matériel didactique informatique

Deux élèves ont évoqué le fait que dans leur classe de rêve, il y aurait des ordinateurs. Pour moi, ces dires ne sont que très peu étonnants. En effet, de nos jours, les ordinateurs et tablettes font partie de notre vie au même titre qu'Internet. Les outils TICE ont modifié le travail quotidien dans le monde des affaires et de l'industrie. Et pourtant, malgré tous les émois que cela a suscités depuis une dizaine d'années autour des réformes scolaires et de l'informatique, les ordinateurs ne sont que très peu utilisés car encore peu nombreux dans certaines régions.

D'après moi, le minimum pour chaque classe serait un ordinateur pour l'enseignant, relié à un beamer et au moins un ordinateur ou une tablette pour deux élèves, reliés à internet et à une imprimante pour la classe. Pourquoi ? Je suis d'avis que l'école doit avancer avec son temps et s'adapter aux demandes de la société. De plus, les ordinateurs ou les tablettes permettent aux élèves d'aller à la recherche d'information ou de suivre des programmes éducatifs de manière autonome.

- Faire de la classe un lieu de vie: décoration, personnalisation par les élèves oui, mais pas trop !

Selon les chercheurs, il est important que les enseignants optimisent au maximum le design de leur classe afin de trouver un juste milieu entre le trop-plein et l'absence de décorations dans les salles de classe dans le but de conserver l'attention des plus jeunes.

Afin de favoriser le développement de l'attention et les apprentissages, il paraîtrait que la sobriété de la décoration soit de mise. Une étude récente de l'Université de Carnegie-Mellon de Pittsburgh le confirme : les salles de classe trop décorées seraient source de distraction. À l'inverse, avec peu de décorations aux murs de la classe, les enfants seraient moins distraits, passeraient plus de temps sur leurs activités, et apprendraient davantage. Cela dit, une classe austère est à éviter à tout prix.

Conseils :

Les plantes sont un bel atout décoratif, mais pas que ! Elles amènent une certaine sérénité et certaines purifient l'air. De plus, les enfants aiment généralement s'en occuper. Dans la même idée, pourquoi ne pas cohabiter avec un animal domestique en classe ? Tous les élèves questionnés m'ont dit qu'ils adoraient travailler avec des animaux. La cohabitation avec un lapin, un cochon d'Inde, des poissons ou même des reptiles tels que des lézards ou des tortues serait à mon sens formatrice, bénéfique et stimulante pour les élèves.

- Veiller à la luminosité et l'aération de la classe

La lumière naturelle est essentielle pour un apprentissage facilité, pour la concentration et les comportements plus apaisés. Certaines études avancent même que la lumière électrique a tendance à exciter notre système nerveux. Ainsi, il serait préférable de privilégier la lumière naturelle en dégagant les espaces lumineux de la classe de tout mobilier afin de permettre à la lumière naturelle d'inonder la salle et que les enfants puissent s'installer dans de telles zones pour travailler.

De plus, il est nécessaire de renouveler l'air intérieur d'une pièce habitée, car la respiration d'êtres vivants y diminue la quantité de dioxygène disponible, augmente la quantité de gaz carbonique et d'humidité. Tous ces éléments gazeux ne sont pas favorables aux activités cérébrales. L'air intérieur étant de deux à cinq fois plus pollué que l'air extérieur, l'aération fréquente est plus que nécessaire.

Conseils :

Ouvrir les fenêtres en grand à chaque pause de 5minutes ou au moins toutes les 45 minutes (y compris en hiver).

4 CONCLUSION

Au début de mon travail, je me suis demandé s'il était réellement possible et réalisable de travailler sur la favorisation du bien-être en classe. Après avoir pris connaissance des enjeux, des facteurs déterminants d'un tel investissement et m'être lancée dans la recherche de pratiques visant la mise en place de celle-ci, je suis désormais convaincue que c'est un investissement qui en valait la peine.

Pour cause, j'ai réussi à atteindre les objectifs que je m'étais fixés. J'ai même pu appliquer certaines pratiques qui se sont révélées concluantes sur le terrain. Les liens étroits entre la théorie et la mise en pratique témoignent que les divers éléments évoqués par les auteurs et par les élèves favorisent leur bien-être au travers des relations sociales et de la vie au sein de la classe.

Ce travail de recherche m'a permis de réaliser ô combien il existait d'auteurs et de professionnels éveillés et impliqués pour la cause du bien-être en classe. Cela m'a réconfortée et en même temps déterminée à avoir une posture réflexive sur mes pratiques professionnelles. Je suis désormais convaincue qu'un enseignant se doit d'être un praticien réflexif tout au long de sa carrière. Ainsi, il parviendra à prodiguer des enseignements de qualité tant sur le domaine cognitif que socioaffectif et personnel.

Plusieurs fois, je me suis heurtée à des imprévus et parfois même à des difficultés. Notamment dans le choix de l'orientation de mes objectifs de recherche ; ne parvenant pas à me persuader que j'avais fait le bon choix parmi tous les choix disponibles. Ce sont toutefois des difficultés qui offrent une réflexion et permettent un rebondissement positif.

Dans ma future pratique professionnelle, il est indéniable que je mettrai en place des pratiques favorisant le bien-être scolaire. J'ai déjà commencé à le faire et j'en ai pris goût puisqu'elles sont très bénéfiques et concluantes.

Concernant les perspectives d'avenir et de recherches futures, je souhaiterais élargir la réflexion à « Comment impliquer toute une école dans la favorisation du bien-être au service des apprentissages ? »

Les pistes que j'ai imaginées m'ont permis de m'adapter aux besoins de cinq élèves rencontrés, je me demande alors comment faire pour que l'enseignement entier s'imprègne de ce genre de pratique. Est-ce suffisant que les enseignants travaillent uniquement dans leur propre classe, à petite échelle ? Est-il nécessaire de mettre en place d'autres outils dérivés de la pédagogie pour que tout un établissement scolaire s'y attèle ?

Pour conclure, je me permets de recommander à tout enseignant et futur enseignant d'oser se lancer dans les quelques pratiques que j'ai proposées et d'en trouver d'autres visant le

même objectif. Osez écouter et collaborer avec vos élèves, osez partager votre pouvoir pour les rendre acteurs de leur savoir. Laissez-les s'exprimer, osez leur faire confiance. Osez surtout innover et essayer de nouvelles pratiques qui vous semblent bénéfiques et bienveillantes. Ce qu'ils vous donnent en retour est quelque chose de magnifique.

5 BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of education objectives*. New York: Longman.
- Bégin, Y. (1978). *L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi?* Québec: INRS-Education.
- Benett, B., & Rolheiser, C. (2006). *L'art d'enseigner. Pour une intégration créative des concepts d'apprentissage (adaptation de Monsieur Leclerc)*. Montréal: Chenelière Education.
- Bloom, B. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1: Domaine cognitif*. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, S., & Gingras, M. (2007). *Introduction aux théories de la personnalité* (éd. 3e). Montréal: Gaëtan Morin Editeur.
- Calsyn, R., & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others : Cause or effect of academic achievements? *Journal of Educational Psychology*(69), 136-145.
- Cambres, P., & Martinot, D. (1999). Contextual influences in the relationships between academic standing and academic self-beliefs. *European Psychologist*(4), 19-32.
- Carroll, J. B. (1963). *A model of school learning* (Vol. 64). Teacher's College Record.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, XXI* (3), 8-20.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*(3), 126-139.
- Daudelin, M. (2006). *70 activités pour exploiter les intelligences multiples en classe*. Montréal: Chenelière Education.
- Dufresne-Tassé, C. (1981). *L'apprentissage adulte, essai de définition*. Montréal: Editions vivantes.
- Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences de demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de psychologie, LXIV*(511), 15-29.
- Forster, S. (2006). Architecture scolaire : un regard historique tourné vers l'avenir. . (E. M.-A. In. H. Rhyn, Éd.) *Les enveloppes architecturales des lieux d'apprentissage de demain : rapport de congrès*, 44-52.

- Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Sherbrooke: Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Student Leadership*(103), 45-54.
- Fromm, E. (1976). *To have or to be?* New York: Harper and Row.
- Gagné, R. (1972). Domains of learning. *Interchange, III*, 1-8.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gibbons, S., & Silvia, O. (2011). School Quality, Child Wellbeing and Parents' Satisfaction. *Economics of Education Review, XXX*(2), 312-331.
- Glasser, W. (1973). *Des écoles sans déchets*. Paris: Fleurus.
- Golemann, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle - Comment transformer ses émotions en intelligence*. Montréal: Club Québec Loisirs.
- Helmke, A., & Van Aken, M. (1995). The causal ordering of academic achievement and selfconcept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*(87), 624-637.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (éd. 3e; 1e). Berne: Peter Lang.
- Houssaye, J., & Hameline, D. (1992). *Le triangle pédagogique*. : P. Lang.
- Karatzias, A., Power, K., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology, 22*(1)(22), 33-50.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kong, C.-K. (2008). Classroom Learning Experiences and Student's Perceptions of Quality of School Life. *Learning Environment Research, XI*(2), 111-129.
- Lafortune, L., & St-Pierre, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans les apprentissages*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Landroit, H. (1991). Quelle est donc la spécificité de la pédagogie Freinet ? *In Education, Périodique* n°2.

- Landry, R., & Robichaud, O. (1985). Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(2), p. 295-317.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 3e). Montréal: Guérin Editeur.
- Lindsay, P., & Norman, D. (1977). *Human Information processing: an introduction to psychology* (éd. 2e). New York: Academic Press.
- Mahoney, M. (1974). *Cognition and behavior modification*. Cambridge: Ballinger Publications.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 483-502.
- Martinot, D., & Monteil, J. (1995). The academic self-schema: An experimental illustration. *Learning and Instruction*(5), 63-76.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. (1968). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard Educational Review*, XXXVIII, 685-696.
- Meirieu, P. (2017, 01 25). *HEP BEJUNE, Recherche, Événements, Conférence*. Consulté le 12 22, 2016, sur [www.HEP-BEJUNE.ch](http://www.hep-bejune.ch): <http://www.hep-bejune.ch/la-hep-bejune/evenements/conference-education-savoirs-culture>
- Noble, H., & McGrath, T. (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer - 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples* (éd. Traduction et adaptation de G. Sirois). Montréal: Chenelière Education.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre? *Enfances et Psy* (4), 9-17.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Editions Dunod.
- Randolph, J., & Kangas, M. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. (S. Netherlands, Éd.) *Journal of Happiness Study*, XI(2), 193-204.
- Randolph, J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2009). Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). (S. Netherlands, Éd.) *Child Indicators Research*, II(1), 79-93.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés - Apprentissages, formation, psychologie cognitive* (éd. 7e). Paris: ESF éditeur.

- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Colombus: Merrill Publishers.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: general and applied*, 80(1), numéro en entier.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress : Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and achievement motivation? *Educational Psychologist*(26), 207-231.
- Schurmans, M.-N. (2008). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*(177), 91-103.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Van der Maren, J. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement: théories et pratiques* (éd. 2e). Montréal: Gaëtan Morin.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychologie Review*, 92(4), 548-573.