

**Le bien-être au service des apprentissages : en quoi
instaurer un cadre serein, de bien-être est-il bénéfique
pour les apprentissages ? (École primaire)**

Lorelei Gambier

► **To cite this version:**

Lorelei Gambier. Le bien-être au service des apprentissages : en quoi instaurer un cadre serein, de bien-être est-il bénéfique pour les apprentissages ? (École primaire). Education. 2015. <dumas-01175865>

HAL Id: dumas-01175865

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01175865>

Submitted on 13 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

LE BIEN-ÊTRE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

**En quoi instaurer un cadre serein, de bien-être est-il bénéfique
pour les apprentissages ?
(école primaire)**

Lorelei Gambier

PROFESSEUR DES ÉCOLES
Groupe G1

Sous la direction de Catherine Valiant

2014-2015

Mots-clés : (corps, bienveillance, sociabilité)

Introduction	3
1. La place du corps	5
1.1 De l'enseignant	5
1.1.1 La voix de l'enseignant.....	5
1.1.2 La place du corps de l'enseignant dans l'espace	6
1.1.3 S'adapter aux conduites corporelles des élèves.....	8
1.2 De l'élève	8
1.2.1 Reconnaître son corps et ses émotions.....	8
1.2.2 Changer de rôle	9
1.3 Aider l'élève à mieux comprendre son corps et à s'installer dans l'univers classe. ..	10
1.3.1 Des propositions.....	10
1.3.2 Une pratique particulière : La relaxation.....	11
2. La bienveillance favorise l'entrée dans les apprentissages et développe l'estime de soi.	14
2.1 Le langage chacal et le langage girafe.	14
2.2 Le statut de l'erreur et de l'évaluation.	16
2.2.1 L'erreur.....	16
2.2.2 L'évaluation.....	18
3. Favoriser la sociabilité des élèves et l'affirmation de soi.	22
3.1 La gestion des conflits entre élèves	22
3.1.1 Les moqueries et chamailleries.....	22
3.1.2 Les rendez-vous médiation	23
3.2 Apprendre à se connaître pour entrer en contact avec les autres	25
3.2.1 Par le médium littéraire.....	25
3.2.2 Les ateliers philosophiques.....	26
3.3 Apprendre à travailler ensemble	30
Conclusion	32
Références	33
Livres	33
Pages sur internet	33
Documents reçus lors de formations continues des professeurs des écoles	34
Document audiovisuel	34
Annexe	35
Résumé	36

Introduction

Depuis la loi d'orientation de 1989 (loi Jospin), l'élève est au cœur du système éducatif, on s'intéresse à ce qu'il dit, ce qu'il pense ou ce sur quoi il se questionne. Il est écouté. Ainsi, Maslow¹ distingue cinq niveaux de besoins fondamentaux pour satisfaire « l'accomplissement personnel »:

- 1- les besoins physiologiques (naturels) : respirer, boire, manger, dormir, ...
- 2- le besoin de sécurité physique et psychologique : être à l'abri, être rassuré, reconnu et aimé.
- 3- les besoins sociaux : appartenir à un groupe, avoir des amis, être accepté, compris...
- 4- le besoin d'estime : être respecté, réussir à résoudre des problèmes, être autonome, indépendant, avoir une place, ...
- 5- le besoin de réalisation : s'accomplir, faire des œuvres créatrices, repousser ses limites...

Ces besoins jouent un rôle significatif dans les apprentissages des élèves. En effet, un élève privé d'un besoin fondamental est moins enclin à réussir. Il est donc du devoir du professeur d'instaurer un cadre de bien-être dans sa classe pour favoriser les apprentissages de tous les élèves. Cela répond à la circulaire du 2 décembre 2011², dont un des objectifs est la prévention du mal-être mais aussi à la définition de la santé faite par l'OMS³: « La santé est un état complet de bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».

Pour répondre à ce devoir, j'ai dirigé une partie de mon questionnement sur l'importance de l'implication du corps de l'enseignant et de celui de l'élève. En effet, que fait-on pour retrouver l'attention des élèves sans s'énerver ni élever le ton de la voix mais en utilisant son corps? Le professeur doit-il accompagner les élèves dans le contrôle de leurs attitudes afin de les aider à éviter certaines réactions de pulsions spontanées?

La réussite future de l'élève (scolaire, professionnelle, affective) est en partie déterminée par l'estime qu'il a de lui-même. Est-ce que l'application d'une bienveillance constante permet de mieux développer ses savoir-faire mais aussi ses compétences sociales et relationnelles ?

Pour que l'élève se sente bien dans la classe il doit être accepté dans le groupe et que l'on prenne en compte sa singularité. Comment peut-on montrer la richesse d'une pluralité

¹ Alain Lieury, Fabien Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, 3^{ème} édition, Dunod, Paris, 2013, 192 p.

² <http://eduscol.education.fr/cid54929/la-politique-educative-de-sante.html>

³ Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. 1946; (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948.

des comportements et opinions dans le respect de l'autre et développer l'entraide au lieu du mépris et des moqueries?

Certaines compétences du Socle Commun⁴ vont être particulièrement développées pendant cet exposé :

1-La maîtrise de la langue française (palier 1):

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié.
- Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de communication.
- Utiliser des mots précis pour s'exprimer.

6- Les compétences sociales et civiques (palier 1):

- Respecter les autres et les règles de la vie collective
- Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication
- Appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes à l'école et hors de l'école, avec le maître au sein de la classe.

7-L'autonomie et l'initiative (palier 2):

- Commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples.
- S'impliquer dans un projet individuel ou collectif.

J'ai choisi de travailler ce sujet après la rencontre d'une professeure de CE1. En effet, elle s'était questionnée sur la notion de bien-être. C'est-à-dire que, élève ou enseignant, chacun se sente bien dans sa classe, et pour obtenir cela, travailler dans une atmosphère plus détendue, propice aux apprentissages. Elle mettait particulièrement en avant la bienveillance envers les élèves, l'expression de leurs sentiments et l'implication du corps dans l'accession au bien-être. Avant notre rencontre je m'étais moi-même intéressée aux ateliers philosophiques ou à l'organisation de débats qu'elle a ensuite mis en place pendant mon stage. J'ai pu participer à leur déroulement et ainsi me familiariser avec l'exercice. J'ai aussi

⁴ Livrets personnels de compétences de Janvier 2011

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/5/Socle-Grilles-de-referance-palier1_166995.pdf
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/7/Socle-Grilles-de-referance-palier2_166997.pdf

découvert avec un grand intérêt la relaxation. Puis j'ai essayé d'adapter certains des comportements de cette enseignante lors de mon deuxième stage en Grande Section, sachant qu'on ne s'adresse pas de la même façon à des élèves de maternelle.

Ainsi, ma démarche consiste à démontrer que l'instauration d'un cadre serein et de bien-être est bénéfique pour les apprentissages. Je le montrerai tout d'abord, à travers le contrôle du corps de l'enseignant et de l'élève, puis en travaillant sur la bienveillance qui permet une valorisation de ses réussites et donc de lui-même, enfin l'élève intégré et respecté par le groupe peut affirmer son caractère individuel et s'ouvrir aux apprentissages.

1. La place du corps

1.1 De l'enseignant

1.1.1 La voix de l'enseignant

La voix du professeur est un instrument qui lui permet d'entrer en communication avec les élèves. Comme tout instrument il faut savoir en jouer pour obtenir et garder leur attention. Pendant mes stages j'ai pu remarquer que les variations de tons et de débits sont particulièrement efficaces pour la gestion de classe : une voix douce associée à un débit de parole lent va permettre de partager une atmosphère apaisante. Celle-ci peut être entrecoupée de moments plus toniques pour solliciter et maintenir une attitude d'écoute. En parlant d'une voix pleine au timbre grave, le professeur crée une atmosphère solennelle tandis qu'un ton aigu est plus propice à l'humour. A l'aide de cet artifice, le professeur devient acteur et théâtralise son enseignement.

En revanche, un enseignant qui parle trop fort risque de provoquer par réaction l'excitation des élèves. S'il se trouve face à une classe agitée, et répond à cette agitation par des cris, son stress se transmet aux élèves qui subissent cette émotion. Une voix très forte, trop utilisée risque de perdre son efficacité car les élèves, ayant assimilé ce niveau sonore, n'y sont plus sensibles. Au contraire, en changeant de façon ponctuelle et brève sa hauteur de voix, le professeur garde l'écoute et l'attention de ses élèves. J'ai moi-même constaté que lorsque je baissais brusquement le volume de ma voix, les élèves ainsi interpellés et surpris, devenaient plus calmes et attentifs.

Sans se sentir agressé par des cris de professeurs mécontents, l'élève devient plus calme, moins stressé et ainsi, il peut s'ouvrir aux apprentissages.

1.1.2 La place du corps de l'enseignant dans l'espace

L'enseignant utilise son corps pour transmettre des apprentissages. Pour les élèves, celui-ci apparaît d'abord comme une présence physique avec une façon de se mouvoir particulière. Nous savons par expérience qu'un professeur qui fait vivre son enseignement par une gestuelle adaptée à ses paroles comme des mouvements de bras, des déplacements,... sans tomber dans l'excès clownesque, captera plus facilement l'attention des élèves, qu'un professeur statique ou figé derrière son bureau. Outre le fait que ses gestes accompagnent sa réflexion, il développe le plaisir d'apprendre et ne se limite pas à déverser son savoir. C'est dans ce sens que nous pouvons comparer le rôle d'un enseignant à celui d'un acteur auquel s'ajoute la situation d'interactivité. Lors de mes stages j'ai constaté que lorsque je vivais ou j'« habitais » ma séance, les élèves adhéraient plus facilement au travail à faire. Par exemple, lorsqu'il s'agissait avec les Grandes Sections de jouer à *Minuit dans la Bergerie*, mimer le loup et les moutons a engagé les élèves dans l'efficacité et la réactivité.

La gestuelle du professeur est aussi une aide à la compréhension et à la mémorisation. Des élèves, ayant une capacité de compréhension visuelle, se souviennent plus facilement du geste. Par exemple, lors de l'apprentissage d'une chanson en anglais, j'ai mimé les paroles chantées. Cette mimique a permis aux élèves de comprendre les mots, sans obligatoirement connaître parfaitement la langue. L'élève associe de cette façon le geste au mot prononcé et se crée une image mentale.

De plus les mimiques faciales sont très bien comprises par les élèves et évitent au professeur, qui est en train d'expliquer un exercice par exemple, de s'interrompre pour réprimander à voix haute un élève. En effet, un froncement de sourcils envoie le même message à l'élève concerné. Un acquiescement et un sourire de la part de l'enseignant entraînent l'élève à poursuivre ses efforts.

Il est également très important que le regard de l'enseignant circule sur tous les élèves. En effet, certains professeurs ont tendance à ne chercher que le regard approbateur des élèves « locomotives » et à éviter celui de ceux qui éprouvent des difficultés à entrer dans les apprentissages. Cette attitude, ou stratégie d'évitement souvent inconsciente, accentue le mal-être d'un élève se sentant ignoré et se qualifiant lui-même de « mauvais » ou d'insignifiant. Au contraire, il s'agit de les motiver autant si ce n'est même plus que les autres en partageant notre attention. J'ai ainsi travaillé particulièrement sur ce point en évitant de donner immédiatement la parole aux élèves « locomotives ». Je sollicitais surtout les élèves en difficulté en interrogeant en dernier les élèves dont j'étais sûre de la réponse. Mon maître

formateur m'a alors conseillé d'expliquer aux élèves qui n'étaient pas interrogés, qu'ils auraient bien sûr la parole à un autre moment car j'avais vu « qu'ils savaient ». Ainsi rassurés, ils ne se démotiveraient pas.

Le professeur doit considérer son corps comme un instrument de travail autant que la voix. Nous voyons de plus en plus rarement un professeur sur une estrade ou derrière un bureau, ce qui accentuerait l'opposition et la distance entre celui-ci et ses élèves. Souvent, le professeur se déplace dans les rangs et va au contact des élèves qui demandent son aide. Il est ainsi important de se mettre à la hauteur de l'élève et non pas derrière lui car ayant une vue plongeante, nous le dominons entièrement entraînant le malaise de celui-ci qui se sent écrasé par la présence professorale et plus du tout à l'aise pour s'exprimer. J'ai pu constater que certains élèves réagissent de façon différente des autres membres de la classe. Loin de les opprimer par notre présence, il paraît nécessaire de s'adapter à leurs besoins. Par exemple, lorsque je viens me placer à côté de J. en voyant qu'il a des difficultés à réaliser son exercice, il a un geste de sursaut et de recul. Je lui demande si je l'ai dérangé dans son travail. Il acquiesce. Je lui dis alors que s'il a besoin de moi, je serai à côté avec les autres, qu'il n'hésite pas à lever la main. Quelques minutes plus tard, J. m'appelle pour avoir de l'aide. En étant présent mais en respectant l'espace dont a besoin chaque élève, le professeur garantit la sécurité affective de celui qui a compris qu'il pourra être épaulé s'il en a besoin. Il peut ainsi se mettre au travail sans appréhension. De plus, cette adaptation du professeur aux besoins spécifiques de chacun sans intrusion dérangeante permet aux élèves d'apprendre à se considérer comme des sujets autonomes pouvant faire confiance à leur propre jugement et non à s'en remettre toujours à l'avis d'un adulte parent, enseignant ou autres.

Le professeur change fréquemment les élèves de place, engendrant un sentiment de plus grande égalité. Cependant, il porte un intérêt discret et particulier aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'attention. Par exemple, il place au fond de la classe des élèves qui le mois dernier étaient devant. Cela lui permet de voir si certains ne souffrent pas de ce qu'ils ressentent comme un excès d'attention. Ils pourront peut-être mieux suivre derrière en imitant les autres au travail. Cette stratégie n'est bien sûr pas valable avec des élèves qui auraient des problèmes de vue.

Le professeur peut aussi changer les tables de disposition. Cela évite aux élèves de ne voir que des dos lorsqu'ils sont placés en rangées, les uns derrière les autres. Si les tables sont placées en cercles ou alors rapprochées par quatre par exemple, nous passons d'une relation duelle avec le professeur, à un partage entre les élèves et des relations multiples dont le but est de favoriser le bien être, autant que faire se peut.

1.1.3 S'adapter aux conduites corporelles des élèves

Il est très important pour le professeur d'ajuster son comportement en fonction des signes émis par les élèves : entre autres, bâillements, agitation, dispersion ou, au contraire, élèves qui ne peuvent plus répondre aux questions. Ces comportements traduisent l'inconfort de ceux-ci. Si le professeur parvient à être à l'écoute de ces signes, il comprendra qu'il ne faut pas prolonger ce qu'il est en train de faire. Par exemple, lorsqu'il voit que sa séance est trop longue, il ne doit pas hésiter à l'arrêter quitte à la reprendre dès le lendemain. Quand le professeur sent qu'il perd patience, bien souvent les élèves l'ont perdu avant lui. Il peut l'évaluer par leurs attitudes. Alors, au lieu de s'énerver, il change d'activité.

Ce changement permet aussi de remotiver les élèves d'où le passage du travail en groupes à la correction collective, aux exercices individuels pour donner du rythme aux apprentissages...

Cependant, au cours de certaines périodes, les élèves sont particulièrement agités et fatigués. C'est le cas avant les vacances scolaires ou, pour la maternelle, après une récréation du midi dans le préau pour cause de pluie. A ces moments, nos efforts pour garder leur attention sont parfois vains. Seules des activités au calme, comme l'écoute d'une musique pendant que les élèves sont allongés sur des tapis pour les maternelles, peuvent éventuellement les apaiser.

1.2 De l'élève

1.2.1 Reconnaître son corps et ses émotions

En classe, l'élève est tenu à une certaine immobilité pendant un temps imposé. Or les enfants ont besoin de se dépenser physiquement. Pour compenser cette contrainte, il est nécessaire d'adapter des exercices pédagogiques de façon à les faire changer de postures dans la journée. Par exemple, l'élève apprend avec son corps en sautant autant de fois dans un cerceau qu'il y a de syllabes dans un mot.

Mais parfois, l'attention de l'élève est saturée et il ne peut plus apprendre. Il manifeste alors son mal-être par une attitude agitée. Parfois le mal-être peut avoir pour cause une situation familiale complexe. Il est alors difficile, pour lui de mettre une barrière entre ce qui est intérieur et extérieur à la classe, il apporte la cause de son angoisse avec lui. Il est important que le professeur reconnaisse la légitimité de ces sentiments. Lors de mes stages, j'ai remarqué que l'élève A. entrait en classe avec une attitude fermée et agressive envers les

autres élèves. Je lui ai dit que j'avais vu qu'elle était en colère et lui ai donné le droit d'être en colère. Elle m'a alors expliqué que son attitude ne devait rien à la classe sinon j'étais obligée de l'interroger pour savoir ce qui se passait. Le premier cas étant avéré, l'élève va chercher un « bon de colère » au fond de la classe et le déchire. Ce geste lui permet d'extérioriser sa colère par une symbolisation de celle-ci, le but étant de trouver comment ne pas se laisser déborder par le ressenti et les émotions. Cet exemple nous montre que l'enseignant, attentif aux différents comportements, fournit à l'élève les moyens de gérer ses frustrations et son ressentiment autrement que par un sentiment négatif et destructeur : la colère.

1.2.2 Changer de rôle

Très souvent, les élèves adoptent d'emblée un rôle stéréotypé qu'ils conservent tout au long de l'année : l'élève sage et silencieux, le timide, le « clown », le réfractaire à toute autorité... Cependant, pour lutter contre ces attitudes figées, l'enseignant montre aux élèves qu'il y a différentes façons d'être et de se positionner dans une classe. Par exemple, un élève qui doute de ses capacités se verra attribuer des responsabilités. Une affiche des « métiers de la classe » permet à chaque élève de changer de rôle chaque semaine. Ainsi, l'un est « berger du rang », c'est-à-dire qu'il veille à la bonne tenue du rang pour monter en classe. L'autre est un « gardien du bruit ». On choisira plus particulièrement de mettre à ce poste en début d'année un élève qui aurait des difficultés à revenir au calme. En effet, j'ai observé que cette pratique, prise au sérieux par l'élève, le fait changer d'attitude. Il devient alors plus respectueux des différents temps de classe.

Nous pouvons compléter cette prise de responsabilités par un travail sur la voix. Je prends ici l'exemple de la poésie qui a l'avantage de pouvoir être transposée dans le théâtre ou la lecture d'un extrait de texte fictif. J'ai constaté que les élèves ont parfois des difficultés à « dire de manière expressive des textes en prose ou des poèmes » comme spécifié dans les progressions de français du Cycle 2 de janvier 2012⁵. Ainsi, pour pallier ces difficultés, j'ai fait jouer les élèves avec leur voix. Un même vers est dit d'un ton colérique, timide, joyeux, triste... le timbre varie du grave à l'aigu, d'un débit lent à un débit rapide, du déclamé au chuchotement. Dans un premier temps, pour aider les élèves, j'ai proposé plusieurs vers aux tonalités variées puis c'était à eux de choisir la manière dont ils préféraient le dire et d'en proposer d'autres. Après plusieurs mises en situation, j'ai pu remarquer les progrès de tous les

⁵ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf

élèves et en particulier de ceux qui avaient des difficultés à s'extérioriser et exprimer leur ressenti. Les changements de rôle leur permettent de constater qu'ils ne sont pas prédéterminés à occuper une attitude stéréotypée. Les élèves ayant des difficultés à s'exprimer devant les autres commenceront par un travail à deux puis en petits groupes et enfin en groupe classe.

1.3 Aider l'élève à mieux comprendre son corps et à s'installer dans l'univers classe.

1.3.1 Des propositions.

Le professeur est une aide pour l'élève qui doit comprendre comment vivre dans la classe sans ressentir de mal-être. Il s'agit de lui donner des méthodes et de l'accompagner. L'exemple du « Give me five »⁶ (cf annexe) est d'abord expliqué aux élèves. Ensuite, sa pratique leur permet d'intégrer un comportement d'écoute afin de recevoir la parole de l'enseignant. En effet, les cinq points correspondent à cinq gestes de l'élève : « One : legs are crossed », « Two : Hands are still », « Three : ears are listening »... J'ai utilisé cet exercice pour revenir au calme après des activités en groupe. Lorsqu'il est répété plusieurs fois dans la journée, les élèves finissent par assimiler et intégrer l'attitude appropriée et je n'ai plus besoin d'aller jusqu'à cinq.

L'enseignant, en accord avec les élèves, instaure un langage muet sous forme de signes pour signifier qu'il y a trop de bruit dans la classe. Cette approche évite des pratiques comme taper au tableau avec sa règle. Cette dernière pratique est incompatible avec le climat de classe que nous voulons instaurer. Elle entraîne une crispation des élèves qui se sentent violentés car l'on fait appel à leurs réflexes. Je prendrais l'exemple du cours d'anglais. Les élèves, appréciant particulièrement cette matière, ont tendance à parler tous en même temps, ce qui exclut une situation d'écoute. Au lieu d'arrêter le cours ou de taper au tableau en leur disant qu'ils font trop de bruit, il paraît plus adapté de convenir d'un code gestuel avec eux. Ainsi, j'ai pu faire le lien avec un rituel déjà accepté et compris par les élèves : celui institué en musique qui consiste à distribuer la parole par un mouvement des bras.

Les moments de changement d'activité sont les plus difficiles à gérer, notamment celui de l'entrée en classe après la récréation ou l'EPS. En classe de CE1 je me suis posée la

⁶ https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_833656/give-me-five-ou-comment-jobtiens-lattention-de-tous

question du comment accueillir en individualisant les élèves. Il a été convenu que chacun doit regarder l'enseignante avec un sourire, et entrer en classe en faisant des gestes lents et contrôlés. Cela permet le retour au calme.

Après des périodes d'activité physique, il s'agit de revenir à une activité apaisante dans le calme. Ainsi, l'écoute d'une musique ou d'un conte et l'illustration de poèmes par exemple favorisent le retour à la concentration.

1.3.2 Une pratique particulière : La relaxation

La relaxation est une pratique qui prend en compte le corps de l'élève. Le but va être de lui apprendre à ressentir les moments de mal-être dans son corps, qui lui envoie des signaux d'alerte. Par exemple, une tension va s'exprimer par des contractures musculaires. Il lui faut alors appliquer de façon automatique les gestes de la détente.

Nous le savons, les élèves éprouvent parfois des sensations de stress et d'angoisse qu'ils ne savent pas toujours reconnaître et gérer. Le contrôle de la respiration par des exercices est un des moyens pour combattre ces émotions qui parasitent les apprentissages.

De plus, il s'agira d'améliorer leurs capacités de concentration et de mémorisation.

Pour cela le livre *Pratiques corporelles de bien-être, Mieux apprendre à l'école • Mieux gérer sa classe*, d'Annie Sébire⁷ propose un éventail de pratiques corporelles associant la « concentration », la « relaxation », la « respiration », la « gymnastique lente » et « non volontaire », le « massage » et la « visualisation ». Par exemple, dans la proposition « respiration », le professeur dessine au tableau une maison et une école, deux chemins de différentes longueurs entre les deux, les élèves inspirent sur tout le chemin « aller » et expirent sur le « retour », qui est plus long, car ce moment d'expiration volontaire et contrôlé joue un vrai rôle dans la relaxation. Certains exercices de « concentration » permettent à l'élève de se créer des images mentales à partir d'objets qu'il a observé précédemment et ainsi d'améliorer sa mémorisation et son attention. Les massages, quant à eux, sont utilisés pour « se faire du bien »⁸ par exemple un auto-massage sur la main. Les élèves peuvent fermer les yeux et visualiser ce qu'ils ressentent. Ils pourront aussi l'exprimer avec leurs mots ou l'écrire juste après l'exercice. L'enseignant, pour comprendre les effets sur les élèves doit d'abord le faire pour lui-même. Une place est laissée à l'imagination. En effet, c'est en imaginant

⁷ Sébire Annie et Pierotti Corinne, *Pratiques corporelles de bien-être, Mieux apprendre à l'école • Mieux gérer sa classe*, Paris, EP&S, 2013, 160 p.

⁸ ibid

quelque chose d'apaisant que le stress redescend. Ces exercices constituent un véritable moment de plaisir pour certains élèves qui apprennent de façon différente et apaisante.

Cependant, tous les élèves n'adhèrent pas systématiquement à cette activité. Il faudra prendre plus de temps avec ceux-ci et leur permettre de regarder les autres en silence.

Nous avons constaté que les élèves apprennent et retiennent mieux après des exercices de relaxation, surtout s'ils sont pratiqués après une récréation pour revenir au calme, à la concentration et éliminer les tensions.

Pour un maximum d'efficacité, il est nécessaire d'instaurer ces pratiques corporelles nouvelles, sous forme d'activités ritualisées et progressives. Cet entraînement en classe de Grande Section permet aux élèves d'apprendre progressivement à contrôler leurs gestes en les ralentissant. Je l'ai pratiqué en classe de CE1 où j'ai mis en place un enchaînement de situations de bien-être. Peu à peu, les élèves ont proposé des exercices à la classe parmi ceux que je leur ai montrés. L'objectif étant que chaque élève soit finalement capable de repérer ses propres moments de tension et d'effectuer de façon autonome la relaxation qui lui correspond le mieux. La création d'un carnet personnel de bien être comportant le titre d'un exercice et son illustration induit une meilleure appropriation.

Toutefois, pour que cette relaxation fonctionne, deux conditions s'avèrent incontournables: - un élève ne doit pas être forcé à fermer les yeux car il se peut qu'il ait peur du noir ou qu'il ne se sente pas encore en assez grande sécurité pour se l'autoriser.

- Il n'y a pas d'obligation à faire les exercices. L'élève est laissé libre d'observer mais sans faire de bruit pour respecter les camarades et leur bien être. En effet, on leur demande un travail que la plupart d'entre eux n'ont jamais fait et il faut parfois du temps pour entrer dans cette nouvelle activité. Une angoisse ou un rejet entraîneraient un sentiment opposé à celui recherché par la relaxation.

Il s'agit de ne jamais contraindre l'élève et de rendre ces situations toujours agréables.

Pour l'enseignant, il est assez difficile de faire cet exercice. En effet, les mots utilisés et les gestes doivent être simultanés et en même temps il doit vérifier que les gestes soient exécutés avec compréhension par les élèves.

Je donnerai pour exemple ma propre expérience. En effet, la première séance de bien-être m'a montré qu'il fallait que j'adoucisseye mes gestes en les réalisant avec plus de lenteur car des gestes plus lents permettent un meilleur contrôle du corps. Il est important au cours de

cette séance, de parler peu, d'éviter de poser des questions car la communication qui s'établit alors les empêche de ressentir les effets du bien être dans leur corps. Dans l'expression: « vous sentez peut-être dans votre corps...» le « peut-être » est indispensable, sinon une angoisse peut se créer chez l'enfant qui pense qu'il fait mal l'exercice parce qu'il ne ressent pas. Il est essentiel de faire comprendre que la réussite dès le premier essai n'a pas un caractère obligatoire.

Depuis le début de l'année j'ai pu suivre une évolution dans les attitudes des élèves. Certains, en difficulté dans les apprentissages, se révèlent à l'aise dans les exercices de bien-être. Ils demandent alors à participer, à faire un exercice devant la classe...La relaxation permet à l'enseignant d'utiliser ce moyen pédagogique pour les rendre disponibles aux apprentissages. Dans ces exercices nous retrouvons les compétences transversales telles que suivre une consigne, s'inscrire au sein d'un groupe...J'ai pu remarquer que les élèves avaient une meilleure tenue sur leur chaise et que certains n'hésitaient plus à s'étirer si le besoin s'en faisait sentir.

Au fil de la progression la plupart des élèves deviennent demandeurs. Ils réalisent le bienfait de ces pratiques corporelles. Ils regrettent de devoir s'arrêter. Beaucoup veulent passer devant leurs camarades pour proposer des idées et ainsi devenir le « guide du bien-être » comme nous l'appelions dans la classe de CE1. Peu à peu les élèves qui avaient des difficultés face à cette nouvelle approche de pratiques corporelles (lenteur des gestes, concentration sur soi...), s'approprient la démarche qui veut que tout le monde puisse aller à son rythme. De plus, le guide peut proposer un exercice dont la forme est une variante de celle montrée par le professeur. Ainsi, tout élève peut enrichir un exercice grâce à sa créativité.

Cependant, certains élèves en difficulté, qui avaient commencé à entrer dans les apprentissages par ce biais, se sont finalement détournés de ce travail.

Mais, pour la majorité d'entre eux, la relaxation pratiquée régulièrement les rend plus disponibles au travail et plus confiants car il n'y a aucun jugement de valeur. La conscience d'une bonne connaissance de son corps et la valorisation des idées du « guide du bien-être » participent à l'augmentation de l'estime de soi. Ce dernier devient alors acteur et s'extrait du rôle passif d'élève. Cela l'incite à prendre des décisions. Lorsqu'un élève propose des exercices qui sont acceptés par le groupe classe tous font les mêmes gestes, au même moment, et se concentrent sur leurs sensations. En outre, les pratiques corporelles proposées ne mettent pas les élèves en situation de compétition mais œuvrent au bien-être de tous.

De plus, ces exercices facilitent la détente et la disponibilité de chacun. Ces conditions sont indispensables pour permettre l'ouverture aux autres et l'épanouissement personnel. En développant l'écoute des autres, la communication au sein du groupe se trouve facilitée. Ces exercices améliorent par conséquent le climat de classe.

Nous pouvons penser qu'un élève ayant acquis la démarche qui permet d'accéder au bien-être corporel peut plus facilement accéder à un bien-être psychique. Ce bien-être global favorise son évolution dans la qualité des apprentissages.

Il est nécessaire de garder présent à l'esprit que les élèves sont sensibles à la tension et au stress qui émanent de l'enseignant sans qu'il en soit toujours conscient. Ainsi, pour parvenir à instaurer le bien-être de ses élèves, l'enseignant doit aussi pratiquer ces exercices pour lui-même.

2.La bienveillance favorise l'entrée dans les apprentissages et développe l'estime de soi.

2.1 Le langage chacal et le langage girafe.

D'après Marshall Rosenberg⁹, il existe deux types d'écoles : celle où le langage « chacal » est d'usage, et celle de la bienveillance, où l'on favorise le langage « girafe ». Le chacal attend exclusivement les bonnes réponses de la part de ses élèves et juge les autres fausses. Il évalue les comportements en donnant des étiquettes : le « bon élève », « l'élève à problèmes », le « socialement inadapté à l'école »..., il n'hésite pas à punir et à humilier lorsqu'il se sent agressé dans ses propres valeurs. Il impose son pouvoir sur les élèves.

La girafe - nom donné car il s'agit de l'animal qui possède le plus gros cœur- s'oppose à ces attitudes. Ainsi, Marshall Rosenberg nous explique les fondamentaux de la Communication Non Violente (CNV) dont l'emblème est cette fameuse girafe. C'est

un moyen de concentrer notre attention à chaque instant sur la beauté qui est en chacun de nous, et de ne rien dire qui puisse ternir la conscience de quiconque de sa propre beauté. La Communication

⁹ Rosenberg Marshall B., *Enseigner avec bienveillance, Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*, Saint-Julien-en-Genevois, éditions Jouvence, 2006, 96p.

*Non Violente nous ouvre un chemin de vraie honnêteté, sans critiquer, insulter, humilier, ni émettre de jugements intellectuels suggérant que l'autre a tort ou est mauvais. Car plus nous emploierons de mots qui impliquent une critique, plus nos interlocuteurs auront de mal à rester reliés à leur beauté intérieure*¹⁰.

Apprendre le vocabulaire des sentiments aux élèves leur permet d'exprimer plus précisément ce qu'ils ressentent et d'aider l'autre à comprendre ce qui ne va pas. Le but de cette CNV, est d'inciter les élèves et les professeurs à exprimer leurs besoins et en retour chacun s'efforce d'y répondre le mieux possible. Les besoins des enseignants sont des demandes qu'ils formulent de façon affirmative, en précisant ce qu'ils veulent et non pas ce qu'ils ne veulent pas. Je peux prendre l'exemple d'un élève qui a eu un comportement inapproprié pendant une séance. L'écoute de celui-ci ne se fait pas au milieu de la classe devant tout le monde, mais plutôt au calme avec l'élève seul qui est plus enclin à se livrer. Il ne s'agit pas de le juger et de critiquer son attitude mais plutôt d'instaurer un climat de confiance et d'écoute pour qu'il ose s'ouvrir à moi. En effet, si je commence par critiquer son comportement, l'élève M. se bloque, reste sur la défensive et même s'inflige une douleur physique. Le professeur a pour mission d'être en empathie avec les élèves, c'est-à-dire savoir décrypter les sentiments et les besoins dans les messages qu'ils lui adressent. Même si l'attitude de l'élève met notre patience à rude épreuve, il est nécessaire de garder une neutralité bienveillante, de se détacher de tout jugement préconçu et se demander ce qui peut se cacher derrière ce comportement, car « écouter c'est comprendre l'autre, accepter ses idées, ses valeurs, son vécu »¹¹. Il faut savoir que certains élèves sont très loin de connaître les enjeux et la culture de l'école et ne peuvent donc pas comprendre ses codes dans l'immédiat. Cette compréhension est un travail de longue haleine à construire avec eux. En effet, pour aider l'élève, il est indispensable d'avoir envie de le redécouvrir en pensant qu'il y a une part de lui qui nous est inconnue. Il ne s'agit pas de discuter simplement une fois avec lui en pensant avoir découvert les raisons de son attitude, mais d'aller plusieurs fois à sa rencontre. Notre première discussion n'étant que le sommet de la face profonde et cachée de l'iceberg. Bien sûr, il ne s'agit pas de forcer l'élève à nous faire des confidences, ni d'être trop intrusif, il convient de s'adapter à son rythme en acceptant ses refus. De cet échange, nous trouvons ensemble des solutions qui peuvent éviter qu'un tel comportement se reproduise. Celles-ci

¹⁰ *Ibid*

¹¹ Cécile Foussard, *Construire la confiance en soi à l'école*, Chronique sociale

sont concrètes, précises et pas trop nombreuses pour permettre à l'élève de les respecter. Par exemple, pour un élève qui tente d'étrangler ses camarades quand ils ne veulent pas lui donner le ballon, le professeur peut lui proposer dans un premier temps de demander gentiment le ballon avec la phrase « Pourrais-tu me prêter le ballon s'il te plaît ? ». L'enseignant s'assure que l'élève a compris la proposition comme une demande et non pas comme un ordre. Toutefois, la bienveillance bien comprise ne doit pas signifier angélisme et confiance absolue sans contrôle après une mise au point avec certains élèves dont le comportement reste agressif envers les autres. Elle engage une présence et un travail constant.

2.2 Le statut de l'erreur et de l'évaluation.

2.2.1 L'erreur.

Il n'y a pas d'élèves qui soient intelligents ou bêtes, de bonnes ou de mauvaises réponses. Pour construire de nouveaux apprentissages, l'élève est amené progressivement à accepter de déconstruire ses conceptions. Pour cela, il est très important qu'il soit mis en confiance dans sa classe et qu'il ose chercher de nouvelles pistes, faire des hypothèses, essayer, sans avoir peur de se tromper. En effet, c'est en se trompant que l'élève apprend. Comme nous le dit Jean-Pierre Astolfi¹² : « L'erreur apparaît comme la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit, comme la compagne de toute élaboration mentale vraie. »

Pour concrétiser et accompagner cette recherche, lorsque je commence une nouvelle séquence, je demande aux élèves d'exprimer leurs représentations initiales. Par exemple, avant l'étude d'un élevage d'escargots dans une classe, certains élèves pensent que les yeux de l'escargot sont sur sa tête ou que des petits pieds se trouvent sous son corps et lui permettent d'avancer. Cette technique de questionnement, qui n'attend pas tout de suite la bonne réponse, facilite la prise en compte des erreurs. En effet, les élèves peuvent avoir une idée tout à fait différente de celles que j'avais anticipées. Il devient ainsi possible pour moi d'adapter mon cours en fonction des réponses multiples des élèves. Pour cela j'évite absolument tout jugement péjoratif et je reconnais que l'élève peut se tromper. Tout d'abord, l'élève qui se trompe ne commet pas une « faute » mais fait « une erreur ». La faute est « le fait de manquer, d'être en moins »¹³, elle fait appel à un jugement moral, alors que l'erreur

¹² Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy les Moulineaux, ESF éditeur, 2011, 117p.

¹³ Dictionnaire *Le Petit Robert*

peut être rattrapée, c'est « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent »¹⁴. Ainsi, la faute est considérée comme nuisible, préjudiciable tandis que l'erreur s'intègre au processus d'apprentissage et permet à l'élève d'acquérir de nouvelles compétences. En effet, un élève apparaît vite angoissé lorsqu'il fait une erreur qu'il assimile à commettre une faute. Souvent les élèves me demandent: « Est-ce que c'est grave si... ? ». Il m'appartient de travailler en classe sur le statut de l'erreur et ainsi de rassurer les élèves : « Tout le monde a le droit de se tromper, nous travaillons sur quelque chose de difficile, nous sommes là pour apprendre ». Surtout, les élèves ont le droit de réessayer.

Il est aussi important de leur montrer que même les adultes se trompent. Ainsi, si je commets une erreur, je ne dois pas la cacher aux élèves mais plutôt reconnaître que je me suis trompée. Un élève peut même m'aider à trouver la correction, permettant à la classe de voir que « l'erreur est humaine », ce qui souvent étonne les élèves et soulage une éventuelle angoisse. Toutefois, une limite doit être instituée. Les erreurs du professeur, si elles sont répétées, risquent d'invalider sa crédibilité auprès des élèves. Cette réserve mise à part, le statut de l'erreur combat les paralysies de certains élèves qui peuvent être terrorisés à l'idée de commettre une erreur et préfèrent ne rien tenter plutôt que risquer de se tromper. En effet, les élèves sont porteurs du discours des parents sur l'école qui facilite ou non le droit à l'erreur.

Cette méthode est, de même, utilisée pour l'oubli. Si un élève ne sait plus comment procéder pour trouver la solution à un problème ou bien s'il a oublié une date en histoire, il se sent quelque fois très honteux. Ce sentiment peut le bloquer dans son travail et dans la confiance qu'il a en lui. Si je reconnais que l'on peut avoir oublié et donne des outils pour que l'élève se souvienne, je débloque la situation et permets à l'élève de dépasser ses craintes.

Les situations collectives sont souvent tournées en jeux de compétition entre les élèves. Cependant, partant d'un bon sentiment qui est « d'apprendre en jouant », les professeurs ne se rendent pas toujours compte qu'avec la compétition on valorise et parfois on encense les vainqueurs, ce qui les encourage à se dépasser, mais en contrepartie, on déprécie ceux qui ne savent pas. Dans un souci d'équité, il est préférable, lorsque l'on installe des jeux en classe, d'éviter les situations vainqueurs/vaincus. Au contraire, de nombreux jeux de coopération permettent de travailler la notion de groupe comme la « locomotive » en course longue. Au début de chaque tour un élève passe devant le groupe puis à la fin se décroche

¹⁴ *Ibid*

pour se mettre à l'arrière. Les élèves, ensemble, font un certain nombre de tours préétablis. Travailler collectivement c'est aussi, en développant l'esprit d'équipe, trouver des solutions à plusieurs et non pas se polariser sur ce qui n'a pas été bien fait. Toutefois l'enseignant doit veiller à ce que le jeu reste un support pédagogique et ne devienne pas primordial en entravant ainsi la recherche de solutions.

Installer un cadre serein et sécurisant va permettre à l'élève d'oser agir, d'oser se tromper et donc par un système d'essais-erreurs de progresser dans ses apprentissages. De plus, la confiance s'installera plus facilement entre celui-ci et l'enseignant s'il n'a pas l'impression d'être jugé, libérant ainsi sa parole.

2.2.2 L'évaluation.

Il s'agit d'appliquer la même stratégie pour le statut de l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative. L'évaluation est un outil pour se connaître et se situer dans sa progression. C'est pour cela qu'il faut l'orienter sur l'acquisition des compétences. Les élèves, accompagnés par le professeur, voient ainsi directement les éléments qui sont encore en cours d'acquisition.

Il est indispensable de mettre en place des évaluations formatives en cours de séquences. Elles permettent de s'adapter aux difficultés de chaque élève et d'apporter une remédiation avant l'évaluation sommative. Par exemple, en EPS je propose aux élèves le jeu de la « balle brûlante ». Celui-ci consiste à se passer la balle le plus rapidement possible jusqu'à ce qu'elle explose aléatoirement. Je constate qu'ils ne maîtrisent pas l'action motrice leur permettant de passer correctement le ballon sans le faire tomber. Je propose alors une activité spécifique pour développer cette capacité afin qu'ils puissent ensuite être plus performants lors du jeu.

Pour que les élèves comprennent le rôle de l'évaluation sommative, le professeur leur en traduit les conventions. Par exemple, la première dictée de l'année est faite avec l'enseignant. Il explique les différentes étapes, clarifie les codes utilisés tels que le « o » qui équivaut à une erreur d'orthographe. Il leur donne les attendus à atteindre : faisant le choix d'une dictée où je compte les réussites plutôt que les erreurs, j'explique aux élèves que je compterai le nombre de fois où ils ont réussi à accorder le nom et l'adjectif qualificatif par exemple.

De même, lorsque le professeur rend les devoirs, il demande aux élèves : « que signifie: avoir réussi une évaluation ? » puis ce que « A: acquis » veut dire pour eux etc... Ensemble, ils trouvent les définitions. On déconstruit ainsi les fausses représentations. Le but est aussi de rassurer les élèves. En effet, lorsqu'un élève obtient un C ou un D, il se démoralise car parfois, il appréhende le retour à la maison, il ne se sent pas à la hauteur des attentes de ses parents; ce qui peut créer chez lui un grand malaise ou mal-être. Par exemple, une élève à la fin du premier trimestre de CE1 pleurait lors du rendu de son livret car elle savait que ses parents très exigeants n'accepteraient pas ses résultats. J'ai alors dit aux élèves qu'ils avaient le droit de ne pas tout réussir et qu'ils avaient jusqu'à la fin de l'année scolaire pour apprendre ces notions. Le principal étant de continuer à rester attentif, appliqué, et que s'ils donnaient le maximum, alors ils pouvaient quand même être fiers d'eux. L'important est de les rassurer en leur montrant qu'on va continuer à les aider, à s'entraîner pour qu'ils puissent progresser.

Les élèves ont bien sûr le droit d'être fiers de leurs évaluations mais ils n'ont pas à les comparer car leurs résultats sont personnels. Le but est d'éviter toute moquerie ou forme de classement qui pourrait décourager ou humilier certains. Pour lutter contre une éventuelle démoralisation, j'ai incité des élèves en difficultés à faire un bilan de ce qu'ils avaient acquis, de ce qu'ils savaient faire. Je les ai ainsi encouragés à s'évaluer de façon positive. Cette approche leur permet de prendre confiance en eux et en leurs capacités.

Il est aussi intéressant de travailler avec les élèves sur la co-évaluation. Pour cela, je peux prendre l'exemple d'un atelier d'écriture autour de la suite d'un texte où les élèves ont défini au préalable des critères tels que le respect des temps du texte initial, des personnages...Ceux-ci sont réunis dans une grille d'évaluation. Les élèves sont par deux. Le correcteur coche dans la grille les critères appliqués et donne des conseils à son camarade pour progresser, par exemple une astuce. En le corrigeant, il va prendre de la distance sur son propre écrit et trouver des solutions aux problèmes qu'il s'est posé pendant sa rédaction. Cette évaluation favorise l'autonomie. Elle entraîne une collaboration qui doit s'établir dans le respect et la bienveillance.

Ce statut dédramatisé de l'évaluation a pour but de lever l'angoisse de l'élève à l'idée de faire un « contrôle ». Il met donc plus de chance de son côté pour réussir et développer ainsi toutes ses compétences.

2.3 Travailler avec l'élève.

Ensuite, le professeur travaille avec l'élève et ne l'oblige pas à faire quelque chose, ce qui entraîne soumission ou rébellion.

C'est l'idée de passer d'un pouvoir exercé ensemble, qui permet aux gens de puiser leur motivation en eux-mêmes. A l'inverse, le pouvoir sur les autres les fait agir par crainte de ce que nous leur ferons s'ils ne satisfont pas à nos exigences, ou par désir de la récompense que nous leur donnerons s'ils y répondent¹⁵.

Les élèves sont donc au centre du système. Si nous reprenons « le triangle pédagogique de Jean Houssaye »¹⁶, nous nous situons sur le côté « apprendre » du triangle. En effet, le professeur ne va pas transmettre aux élèves du savoir de façon frontale mais va leur permettre de dialoguer avec ce dernier en se mettant en position de retrait, laissant ainsi s'opérer la rencontre entre le savoir et l'élève. Pour cela, je dois construire des situations qui mettent les élèves en activité comme les « situations problèmes ». Elles leur permettent de découvrir par eux-mêmes de nouveaux savoirs. Par exemple, je présente un objet, les élèves doivent trouver les matériaux dont il est composé afin de le reproduire. Il s'agit de prendre en compte l'individu et sa parole, de le laisser construire son savoir et non pas le lui imposer. Le professeur peut mettre les élèves par groupes, ce qui leur permet d'échanger et ainsi d'avoir des idées plus élaborées que dans la recherche individuelle. Il assume l'étayage qui soutient et guide les élèves, ne les laissant pas sans outils face à un problème complexe.

Par ce procédé les élèves, actifs, retiennent mieux et sont plus engagés dans les apprentissages parce qu'ils leur donnent un sens.

En tant qu'enseignant je me focalise sur ce qu'il y a de positif en chaque élève et utilise cet atout comme appui pour le faire progresser. Il se révèle intéressant de connaître ses centres d'intérêts pour les exploiter et ainsi mieux travailler ensemble. Ainsi, certains professeurs distribuent des fiches aux élèves dès le début de l'année. Ces derniers sont incités à une réflexion sur eux-mêmes de façon à écrire leurs disciplines favorites, leurs activités extrascolaires, ce qu'ils préfèrent faire lorsqu'ils rentrent chez eux mais aussi, ce qu'ils n'aiment pas. Cet exercice peut se faire, de même, en APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) avec des élèves que le professeur aurait préalablement observés en classe

¹⁵ Rosenberg Marshall B., *Enseigner avec bienveillance, Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*, Saint-Julien-en-Genevois, éditions Jouvence, 2006, 96p.

¹⁶ <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>.

et qui sembleraient ne pas entrer dans les apprentissages. L'enseignant prend ensuite en considération ce que l'élève a écrit. Par exemple, s'il aime voyager et éprouve des difficultés pour lire, on pourra lui proposer des livres traitant du thème du voyage, ce qui pourrait ajouter une motivation à l'acte de lire. S'il est rebuté par l'action de lire un livre, le début de l'apprentissage peut être une bande dessinée (B.D) Il est en effet important d'amener les élèves à avoir envie d'aller plus loin, de travailler et pour cela l'enseignant doit mieux les connaître. L'élève peut ainsi se sentir considéré et écouté et s'ouvrir d'avantage aux apprentissages. Tout ceci se fait dans le respect de la personne. Un regard neutre et bienveillant accompagne chaque élève. Il s'agit de découvrir le moyen de le faire entrer dans les apprentissages et non pas de « trouver ce qui ne va pas » en portant un jugement critique négatif. En effet, chaque élève peut avoir son propre cheminement pour arriver à l'acquisition d'une notion. L'enseignant s'appliquera à le mettre sous un autre projecteur pour lui faire comprendre qu'il peut jouer d'autres rôles que ceux préétablis dans les écoles « chacals ». Prenons l'exemple de l'élève J. qui refuse de dessiner, éprouve de grosses difficultés en numération ou en français. Dans une école « chacal » il pourrait être jugé comme un « mauvais élève » et pourtant il est le premier élève assis à sa table lorsque commence la journée car il souhaite passer au tableau pour faire des exercices de relaxation ou donner les jours de la semaine en anglais. Il montre ainsi qu'il est content et prêt à travailler dans certaines disciplines qui font sens pour lui. Le professeur saisit les occasions de valoriser ces comportements en les pointant du doigt et en lui disant que c'est très bien. Par ses encouragements et l'analyse de la situation avec l'élève, il lui manifeste son soutien. L'élève prend alors conscience, par un travail de métacognition, des attentes du professeur et du chemin parcouru. Le professeur pointe ses compétences afin de l'amener progressivement à adopter la même attitude dans les autres matières.

Il est aussi primordial d'accompagner l'élève quand il est en difficulté: par exemple, l'élève pointera juste la bonne réponse au tableau avec son doigt après que l'enseignant la lui aura donnée, il sera ainsi mis en confiance et content de montrer à la classe qu'il a la bonne réponse et reviendra plus facilement au tableau. Le but n'est pas ici qu'il trouve absolument la réponse « juste » mais plutôt qu'il change progressivement d'attitude envers les apprentissages. Dans ce cas par exemple qu'il ait moins peur de passer devant la classe au tableau en étant persuadé qu'il ne donnera jamais la bonne réponse.

L'enseignant montre aux élèves sa confiance dans leurs aptitudes à apprendre en leur proposant des outils, des méthodes dont le but est de permettre le développement de leur autonomie. Par exemple l'élève M. s'est servie des affichages pour avoir un renseignement, le

professeur lui demande alors d'expliquer aux autres élèves comment elle a procédé, il valorise ainsi son attitude. Cela permet un travail sur la méthodologie dans une idée de construire des connaissances ensemble.

Le professeur s'attache à valoriser les réussites de l'élève lorsqu'il remarque un progrès même infime dans ses apprentissages, que cela concerne les connaissances, les savoir-faire comme les savoir-être. L'élève est associé à ses résultats quand l'enseignant lui demande s'il pense avoir atteint l'objectif fixé en amont. De même, il montre à l'élève l'évolution de son comportement. Par exemple : « avant tu parlais fort, sans être interrogé, en coupant la parole, tu n'écoutais pas les autres et aujourd'hui tu lèves la main et attends d'être interrogé, tu sais ce qu'être un élève veut dire. Cela va te permettre de mieux comprendre ce qu'on fait en classe ». Il encourage aussi le groupe classe à remercier et féliciter leurs camarades. Le but étant que l'élève soit rassuré et puisse travailler dans une ambiance sereine qui l'encourage au lieu de le dévaloriser.

Cependant, il ne s'agit pas de rester sur de simples félicitations, il est important aussi de maintenir le « non, ce n'est pas la bonne attitude » quand l'élève n'a pas un comportement adapté. Par exemple A., qui ne suivait pas les consignes et était en conflit avec l'autorité en CP et au début CE1, commence à changer d'attitude au mois d'octobre car le professeur reste ferme sur le non, mais le félicite dès qu'il voit la moindre amélioration dans son comportement. Il a remarqué que l'élève A. aimait beaucoup être valorisé et que s'il voulait qu'on le félicite, il fallait qu'il change d'attitude. La valorisation est une motivation qui n'existe pas dans la sanction.

Bien entendu, ici il s'agit de faire entrer le langage « girafe » dans notre classe pour que les élèves puissent se sentir à l'aise et compris.

3. Favoriser la sociabilité des élèves et l'affirmation de soi.

3.1 La gestion des conflits entre élèves

3.1.1 Les moqueries et chamailleries

Le rôle du professeur est d'établir un climat serein dans la classe. Tous doivent s'y sentir bien. Chacun est reconnu en tant que sujet et non comme un objet de moqueries. L'enseignant ne doit pas le tolérer. Cela risque, comme me l'a dit un élève, de bloquer certains d'entre eux qui ont ensuite peur d'aller au tableau ou n'osent plus participer en classe

de crainte qu'un autre élève ne se moque d'eux. Cependant, le rire n'est pas toujours l'expression d'une moquerie. En CE1, des élèves qui ont été surpris à la lecture d'un texte écrit par un autre élève, ont éclaté de rire, non pas parce qu'ils se moquaient mais parce qu'ils trouvaient que l'idée émise était amusante. En réaction à cette situation le professeur travaille avec les élèves sur le statut du rire afin qu'ils ne le prennent pas systématiquement comme une raillerie. Le rôle de l'enseignant est de mettre du sens sur les manifestations de l'environnement afin que les élèves comprennent ce qui se passe autour d'eux. On évite ainsi les confusions.

De plus, chaque jour, le professeur intercepte les « arrête » des élèves qui n'expriment pas clairement leurs malaises aux camarades qui les perturbent. Ainsi, il est cruciale qu'ils développent leur vocabulaire pour expliquer ce qui les dérange, par exemple en disant : « tu me gênes, je ne peux pas entendre le professeur quand tu parles en même temps. » En retour, l'élève qui perturbe doit respecter la parole du plaignant. L'enseignant n'est alors plus obligé d'intervenir puisque les élèves apprennent à régler par eux-mêmes leur conflit.

3.1.2 Les rendez-vous médiation

Le rendez-vous médiation est un « processus coopératif pour faciliter la résolution d'un conflit, prévenir la violence par l'intermédiaire d'un tiers appelé médiateur et formé à la médiation »¹⁷. Ce médiateur peut être, à partir du CM1, un autre élève qui aura été formé préalablement. Avant cette classe, l'enseignant prend ce rôle. Il s'agit, d'adopter une attitude impartiale qui exclut tout jugement. Il écoute ainsi les élèves en situation de conflit qui expliquent ce qui s'est passé et expriment leur ressenti. Puis, il faut trouver ensemble un accord qui semble juste pour tous. Une réparation est acceptée même si parfois elle est précédée d'une sanction. Attention le médiateur n'impose pas une solution qui lui semblerait adaptée mais aide les autres à communiquer. De même, ces réunions doivent rester dans le sein du groupe et non pas se propager à l'extérieur car il faut instaurer un climat de sécurité qui autorise l'élève à s'exprimer librement.

L'objectif des « rendez-vous médiation » est de remplacer la violence spontanée par une attitude d'écoute et d'échange. On améliorera ainsi le climat scolaire. En effet, dans une classe subissant de nombreux conflits, les élèves qui ne se sentent plus en sécurité, peuvent ressentir des émotions négatives qui bloqueraient tout apprentissage.

¹⁷ Conférence d'Ida Naprous « La médiation par les pairs pour améliorer le climat scolaire », formation pour les professeurs des écoles.

D'après Ida Naprous, la médiation se déroule en cinq phases :

« 1^{ère} phase : Présentation

2^{ème} phase : Exposé des faits et reformulation sans jugement

3^{ème} phase : Exploration du conflit

4^{ème} phase : Aide à la recherche de solution

5^{ème} phase : Accord gagnant-gagnant : le principe de l'assertivité »

Ainsi, on explique tout d'abord aux élèves en quoi consistent ces rendez-vous et leur utilité. Pour la réussite de la médiation, ils doivent donner leur accord pour y participer, d'où quelques fois des refus d'élèves qui préfèrent se murer dans le silence plutôt que de régler un conflit. Ensuite, les deux parties, l'une après l'autre, expriment leur point de vue sur la situation. En effet, s'il y a violence, c'est qu'un besoin n'a pas été satisfait, l'agresseur est donc autant dans le mal-être que l'agressé. Les origines du conflit peuvent être variées : attentes différentes, mais aussi sentiment d'insécurité qui pousserait l'élève à frapper de peur d'être frappé... il n'y a donc pas une seule réponse à donner. Des questions fondamentales se doivent d'être posées comme : Que s'est-il passé ? Qu'as-tu ressenti ? Il est important de laisser un temps de réflexion à l'élève avant de s'exprimer. En effet, le vocabulaire qu'il va utiliser est essentiel pour « mettre des mots sur les maux » c'est-à-dire « mettre des mots sur ce dont il souffre »¹⁸. Il peut recevoir une aide lui permettant de légitimer ses émotions. Ici toutes les émotions sont entendues, elles luttent ainsi contre certains éléments culturels comme l'interdiction de pleurer pour les garçons. Identifier ses émotions est un outil pour développer la théorie de l'esprit.

Ensuite, l'élève agresseur sera mis à la place de l'agressé lorsqu'on lui posera des questions telles que : « Est-ce que tu accepterais que l'on dise cela de toi ? » Par ce procédé on espère que l'élève agresseur prenne conscience de ses actes. Attention, il ne s'agit pas de reproduire ce qui s'est passé, comme l'action répréhensible en maternelle de mordre celui qui a mordu. L'objectif est de renvoyer l'élève à la responsabilité de ce qu'il a dit ou fait.

En aidant à la recherche d'une solution qui serait réparatrice pour chacun, l'élève demande que la victime l'excuse. En travaillant sur la réparation on évite ainsi la culpabilisation de l'élève qui en ressentirait un mal-être et n'aurait donc pas ses besoins comblés. L'enfant agressé ne se positionne plus comme une victime, il change d'attitude car il a pu dire ce qu'il avait ressenti. Une poignée de main entre les deux parties permet de recréer le lien rompu lors du conflit et d'entrer ainsi dans un rituel social fort.

¹⁸ Françoise Dolto, *Dialogues québécois*, Paris, Seuil, 1987, p.104.

Cependant, on pourrait nous opposer que c'est la culpabilité qui fait prendre conscience de la portée de son acte à l'élève. Par la pratique de la médiation on lui donnerait alors l'impression que tout se répare facilement et il serait plus enclin à recommencer.

De plus, certains élèves ne souhaitent pas s'exprimer malgré toutes nos explications. Ils restent silencieux et bloqués dans un sentiment d'injustice.

Nous constatons que les élèves manquent souvent de vocabulaire pour exprimer ce qu'ils ressentent. Cette lacune peut entraîner une mauvaise interprétation. C'est pourquoi il appartient au professeur de faire travailler sa classe sur ce manque. Le lexique des sentiments peut être étudié associé à des exercices concernant des situations concrètes qui déclenchent des émotions négatives chez les élèves. Par exemple: « J'avais dit à L. que j'aimais V., elle l'a répété à sa copine J. et maintenant toute la classe le sait ». Il s'agit d'identifier et d'exprimer les émotions provoquées par ces situations. Ensuite, de faire des jeux de rôles en résolvant ce conflit sans avoir recours à la violence.

3.2 Apprendre à se connaître pour entrer en contact avec les autres

3.2.1 Par le médium littéraire

Par le médium littéraire, les élèves sont incités à s'exprimer sur leur propre perception du monde.

Certains textes sont universels. Les élèves s'identifient aux personnages. A travers eux, ils éprouvent des émotions qui leur sont familières et qu'ils pourront ensuite identifier plus facilement lorsqu'ils les éprouveront. Ces textes participent ainsi à une meilleure connaissance de soi. J'ai donc travaillé, lors de compréhensions orales, sur ce que les élèves ressentaient à l'écoute d'une histoire. Par exemple, lors de la lecture d'un extrait du *feuilleton d'Hermès*, « La mythologie grecque en 100 épisodes »¹⁹, ce dernier est fier de rencontrer son père Zeus. Je saisis l'occasion en posant aux élèves la question « de quoi es-tu fier ? » Le but étant de ne parler que de son propre ressenti. Chacun a le droit à la parole. Pour ceux qui répondent qu'ils ne sont pas fiers d'eux je dois trouver quelque chose pour lequel il devrait être fier, tels que la réalisation de beaux dessins, de constructions...D'une autre façon, lors de

¹⁹ Murielle Szac (auteur) et Jean-Manuel Duvivier (Illustration), *Le feuilleton d'Hermès, La mythologie grecque en 100 épisodes*, Montrouge, Poésie jeunesse, 2006, 256 p.

l'étude de *Petite Beauté*²⁰, il s'agit de mettre des mots sur les sentiments des personnages, par exemple lorsque le gorille se met en colère, je demande aux élèves ce que ressent le personnage à ce moment là, et pourquoi il exprime cette émotion. Il s'agit d'établir une réflexion dessus, mettre des mots sur des sentiments qui peuvent tous nous dépasser.

La littérature est aussi une rencontre avec l'Autre. En suscitant cette dernière on ouvre les élèves à l'Humanité. L'objectif est d'apprendre à vivre en groupe en respectant la différence de l'Autre. Un des thèmes phares est celui de l'amitié. J'ai utilisé par exemple, le livre *Marcel et Hugo*²¹ d'Anthony Browne. Le but était de montrer aux élèves que l'on peut être amis tout en étant très différents. En effet, Marcel est un petit singe tandis qu'Hugo est un gorille mais ils aiment les mêmes activités (ils vont au zoo, à la bibliothèque...). Les deux amis sont là l'un pour l'autre : Hugo fait peur à Pif-La-Menace qui veut intimider Marcel et Marcel sauve Hugo d'une araignée. Ainsi, à partir de la compréhension de l'album, j'ai pu demander aux élèves leur conception de l'amitié. Je les ai questionné sur l'obligation de ressemblance (« faut-il vraiment se ressembler pour être amis ? »).

Ces textes ont de multiples significations, de multiples lectures. Ils traitent de grandes questions universelles telles que la peur ou l'amitié comme vue précédemment. Cette profusion permet aux élèves d'exprimer un pluralisme d'opinions lors d'échanges, de débats argumentatifs proposés par l'enseignant.

3.2.2 Les ateliers philosophiques

Ma MAT de CE1 a choisi de s'appuyer sur le protocole proposé par l'AGSAS. Il s'inspire de la philosophie de Jacques Lévine et Agnès Pautard. Pendant dix minutes, les élèves parlent sur un sujet philosophique, le professeur est en retrait, il prend des notes ou enregistre ce qui est en train de se dire. Puis, les élèves commentent ce qui vient de se passer. Ce choix est motivé par le désir d'expérimenter la philosophie tout en étant cadré par un protocole très détaillé, qui nous guide dans les différentes étapes. Les élèves se sentent rassurés par cet encadrement.

Elle a opté pour l'utilisation d'un bâton de parole qui lui semble être la représentation du micro. Lorsqu'ils le reçoivent les élèves savent que c'est leur tour, et tous les autres savent

²⁰ Anthony Browne, *Petite Beauté*, Paris, L'école des Loisirs, 2010, 36 p.

²¹ Anthony Browne, *Marcel et Hugo*, Paris, L'école des Loisirs, 2014, 29 p.

qu'ils doivent les écouter. Mais aussi, il s'agit d'un lien qui se forme entre eux, identique à celui d'un bâton que l'on se transmet lors d'un relai.

La séance se fait en demi-groupe afin que la parole revienne rapidement à l'élève et lui évite d'oublier ce qu'il a à dire.

Si l'on souhaite des progrès significatifs, la philosophie doit être une activité ritualisée. Elle a lieu chaque semaine, à la même heure avec la même organisation. On installe un espace-temps philosophique.

Le professeur établit un climat de confiance dans la classe pour permettre à tous les élèves de s'exprimer librement. Il est donc préférable de commencer ces ateliers vers octobre, lorsque le fonctionnement de la classe est compris par les élèves.

Les objectifs à atteindre sont : - mieux se connaître soi-même et les autres de façon à se sentir moins seul dans le groupe et ne pas s'exclure parce qu'on a honte de prendre la parole.

- s'accepter et accepter les autres. Pour cela, les élèves doivent tenir compte du point de vue de l'autre même s'il s'agit d'une vision singulière. Un élève a ainsi le droit de ne pas être d'accord avec le groupe.

Tout cela forme les élèves à la démocratie et à la citoyenneté.

C'est en éprouvant du plaisir que les élèves comprennent les mécanismes de la réflexion. Ils découvrent comment adapter ce qu'ils entendent pour construire leur propre pensée. Cette dernière leur est propre et non pas donnée par le professeur, les parents ou les médias. Cette expérience permet de donner confiance et estime de soi à des élèves, par ailleurs en difficulté, qui se montrent capables de révéler une pensée très pertinente au cours de ces ateliers entraînant une grande fierté.

Les élèves peuvent être aidés dans la maturation et l'expression de leur réflexion par des supports tels des livres, des photos, des images... Il est très important d'insister sur le fait qu'il n'y a pas qu'une seule réponse possible, évitant ainsi l'affrontement des élèves pour imposer leurs idées.

Je donnerai en exemple ma première séance avec une classe de CE1 :

Tout d'abord, les élèves, en demi-groupe, font une ronde sur le tapis au fond de la classe. J'insiste sur la position en tailleur et l'espace à garder au milieu. Les élèves se donnent la main pour être reliés, à égale distance les uns des autres. Je leur explique que le tapis représente l'espace symbolique de la pensée philosophique, tous ont le même espace de

pensée : ils sont égaux. Il s'agit donc d'enlever les tables qui dresseraient un obstacle entre eux. Un bâton de parole est utilisé. Je prends des notes en dehors du groupe.

Je rappelle tout d'abord les règles de savoir vivre ensemble, c'est-à-dire « on ne se moque pas, on respecte les autres, on ne porte aucun jugement ».

La première partie consiste à présenter et définir la philosophie. Ainsi, je pose une première question : « Pour vous qu'est-ce que la philosophie ? ». Les élèves se réfèrent à ce qu'ils connaissent en donnant des exemples qui les impliquent : A. « C'est si je fais quelque chose et que M. n'aime pas et que l'on ne peut pas régler le problème ». Il peut aussi y avoir des références à un livre qu'ils ont lu : J. « c'est comme *La Philosophie de la fée !* »²², certains élèves connaissent déjà le terme : T. « C'est une manière de penser ». Après avoir entendu tous ceux qui voulaient s'exprimer, je propose la définition de l'AGSAS : « Faire de la philosophie c'est réfléchir sur un sujet qui intéresse tous les humains, et qui a toujours intéressé les humains parce que ça induit des questions pour lesquelles il y a diverses réponses possibles, mais il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponses »²³. L'objectif est donc d'obtenir une libre pensée de l'élève qui peut s'exprimer sans que cela entraîne un jugement. Nous essayons ensuite tous ensemble de comprendre cette définition. Lorsque l'on fait de la philosophie, nous sommes une « personne du monde »²⁴. Je donne des exemples aux élèves pour qu'ils puissent se représenter ce concept : « Quand on est hors de l'école, on est un enfant, quand on est malade et qu'on va chez le médecin, on est un patient, quand on va à la boulangerie acheter son pain, on est un client ». Puis, j'explique pourquoi je n'interviendrai pas : les élèves pourraient croire que je détiens la bonne réponse or il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Il s'agit de ne pas influencer leur pensée.

Je présente le déroulement de la séance : « il va y avoir deux tours de parole, le bâton passera de personne en personne, on ne peut parler que lorsqu'on l'a, on ne coupe pas la parole et on écoute les autres car cela aide à la réflexion, mais surtout on a le droit de ne pas parler quand c'est son tour. »

Le premier thème est : « Qu'est-ce que la peur ? »

Je remarque que des élèves ont du mal à s'exprimer, ne trouvent pas leurs mots. Je leur précise donc qu'ils ont tout leur temps et que le but est qu'ils fassent de leur mieux. Souvent les élèves donnent des exemples : L. « Si mon père que j'aime va mourir, alors j'ai peur » ou

²² Bénédicte Carboneill (auteur) et Marie-Pierre Emorine (illustratrice), Gironville, *La Philosophie de la fée*, Lire c'est partir, 2012, 24 p.

²³ Les Ateliers de philosophie AGSAS – Lévine « Vers une place valorisante de l'enfant dans la société, source de modification des relations dans l'école »

²⁴ *ibid*

K. « Le soir les ombres font peur ». D'autres au contraire, ont une idée plus abstraite comme T : « Moi je me dis que la peur c'est juste l'imagination, par exemple quand on invente des monstres c'est juste dans la tête ». Les élèves rebondissent sur les paroles des camarades : A « Les monstres ça n'existe pas, c'est des ombres en fait, les monstres c'est qu'à la télévision ». L : « Moi à la télé, j'ai vu un serpent qui avait mordu un monsieur et ça m'a fait très peur ». Je remarque qu'il est difficile pour les élèves de ne pas faire de commentaires et de ne pas souffler leurs réponses quand celui qui a le bâton a un trou de mémoire. Il est important pour l'enseignant de rassurer alors l'élève en disant « on a le droit d'oublier ce qu'on voulait dire » et de maintenir le calme dans le cercle en intervenant avec des mimiques gestuelles plutôt qu'avec des mots qui risqueraient de couper la parole philosophique. M. quant à lui cherche le regard et l'approbation des autres : « Ca me rappelle Halloween avec les ombres et les déguisements ». Dans le deuxième demi-groupe des élèves expriment leur ressenti face à la peur : A « C'est quand ça nous surprend, ça fait comme du froid ». Je vois aussi apparaître le rôle des parents qui rassurent.

Une partie des élèves ne souhaitait pas s'exprimer mais certains, qui n'avaient pas parlé au premier tour ont parlé au deuxième. J'ai aussi pu cerner quelques préoccupations d'élèves, par exemple S. ose exprimer sa peur profonde : il ne va jamais au tableau parce qu'il pense que les autres vont se moquer de lui. Lorsqu'une telle situation se produit, je réagis en remerciant l'élève de sa confiance, puis je demande au groupe l'adhésion à un soutien collectif lorsque S. ira au tableau.

La deuxième partie commence avec les questions : « Comment la séance s'est-elle passée pour vous ? » et « qu'avez-vous ressenti ? » Cela amène à une prise de conscience des élèves sur ce qui s'est dit. Les enfants redeviennent ainsi des élèves. A, qui n'a pas pris la parole, dit que « ça c'est bien passé », S. est « contente parce que j'ai pu dire ce que je voulais et écouter les autres ». A. y voit un intérêt parce qu'elle a remarqué qu'elle pensait la même chose que T., ce qui est rassurant. Les autres élèves renchérissent en disant qu'en effet, ils peuvent voir qui a les mêmes peurs qu'eux. Quant à L., elle éprouve une certaine sécurité due au bâton de parole, qui permet aux élèves de ne pas tous s'exprimer en même temps.

La troisième partie consiste en la question : « Est-ce que les élèves qui n'ont pas parlé veulent dire quelque chose ? » G. ne sait pas pourquoi il n'a pas parlé, A n'a pas trouvé les mots. Il s'agira de rassurer ces élèves car pour une première séance ce n'est pas facile. Ce qui est important pour moi c'est de savoir ce qui s'est passé. Une non prise de parole peut avoir

un lien avec le thème abordé, qui ne parle pas forcément à tous les élèves. Il est nécessaire pour le professeur de savoir si cette séance a quand même pu les faire réfléchir sur le sujet : « Maintenant après avoir entendu tes camarades est-ce que tu as plus d'idées pour toi sur ce qu'est la peur? » Lorsque la réponse est non, il faut aussi accepter que cette pratique ne marche pas sur tous les élèves dès la première intervention. Peut-être que lors d'une prochaine séance, il arrivera mieux à intégrer le processus.

Enfin, aucun commentaire ne doit être adressé aux élèves. Je les remercie d'avoir participé.

Plus tard, lors de la cinquième séance, j'ai vu que les élèves étaient demandeurs d'un autre tour de parole. Ils sont devenus moins craintifs, voulant que tous les écoutent. Ils demandent à ce que chacun prenne la parole pour exprimer sa pensée, cela permettant d'avoir plus d'idées. Certains élèves sont cependant réservés et n'apprécient pas le moment, trouvant les thèmes et l'exercice peu intéressant. On retrouve notamment ce discours chez un élève très scolaire qui est déstabilisé dès lors qu'il ne s'agit pas de trouver la bonne réponse dans une « discipline » bien définie.

Grâce aux ateliers philosophiques, j'ai observé une amélioration du comportement des élèves. Le regard qu'ils portent sur l'Autre évolue vers plus de tolérance et moins de jugements de valeurs lorsqu'ils découvrent qu'on peut être différents mais avoir les mêmes idées. Les discussions prennent le pas sur les bagarres qui deviennent moins fréquentes. Le travail en commun se déroule dans une meilleure ambiance. Les ateliers ne sont bien sûr pas un remède miracle, de nombreuses disputes et bagarres continuent à subsister malgré ces dispositifs mis en place.

3.3 Apprendre à travailler ensemble

A partir d'une question que je pose, une réflexion peut être menée en commun, par groupe de deux à quatre. Les élèves doivent écrire lisiblement leurs hypothèses sur une grande feuille A4 destinée à être accrochée au tableau lors de la mise en commun pour être confrontée avec celles de leurs camarades. Ce travail accroît la qualité des propositions faites car elles sont d'abord débattues entre les élèves du groupe. Il peut arriver que certains élèves, seuls, se découragent s'ils n'ont pas d'idées or en groupe, il est plus facile de trouver une solution. De même, cela réduit le nombre de propositions différentes et peut donc permettre à chaque

groupe de s'exprimer lors de la mise en commun, valorisant ainsi le travail de chacun. Les élèves sont très fiers de montrer ce qu'ils ont faits à la classe.

Il est important pour moi de passer dans chaque groupe pour vérifier que les élèves coopèrent à l'obtention de solutions. Il ne s'agit pas qu'un élève décide de travailler seul ou fasse le travail du groupe. Pour s'assurer de l'attention des quatre élèves, je désigne des rôles de scripteur (celui en charge d'écrire les idées) et de rapporteur (celui qui rapporte la réflexion du groupe) tous écoutent et se sentent concernés et responsabilisés.

La compréhension du fonctionnement en groupe prend du temps. Souvent, les élèves aiment travailler de cette manière mais cela peut entraîner des bavardages intempestifs ou, au contraire, des conflits éclatent à cause des différents tempéraments. Par exemple, des élèves se disputent car ils ne sont pas d'accord sur la réponse. Certains ne peuvent pas travailler ensemble, soit parce qu'ils ont les mêmes difficultés, soit pour des questions de comportement qui bloqueraient leurs apprentissages. Le but étant d'entraîner un plus grand dynamisme et une entre-aide des élèves, il est intéressant de mettre ensemble des élèves de différents niveaux. Pour moi, il ne s'agit pas de les forcer à être ensemble, ce qui provoquerait un effet contre-productif qui bloque au contraire les élèves, mais plutôt de faire plusieurs essais pour trouver des groupes productifs. Pour les bavardages, un simple avertissement sur le changement de groupe possible les réduit en général. De même, on peut poser la question lors des ateliers philosophiques : « Peut-on travailler avec quelqu'un qui ne vous est pas sympathique ? ». Il faut plusieurs semaines et des travaux répétitifs pour mettre en place ces groupes.

Une attention particulière est donnée à l'élève en difficulté qui, à la place d'être porté par le groupe, peut aussi être noyé dans celui-ci et ne pas participer, d'où la nécessité de travailler également en plus petites équipes. J'ai ainsi assisté à des jeux mathématiques, conduits en binôme, qui permettaient au professeur de voir plus facilement les acquis, progrès et difficultés des élèves. Par exemple, J., seul, n'avait pas compris le fonctionnement des dizaines si on ne repassait pas par la manipulation mais il y arrivait lorsqu'un autre élève lui montrait la démarche. Ainsi, certains élèves comprennent mieux quelqu'un de plus proche d'eux qu'un adulte.

Donc le travail en groupe aide les élèves à collaborer, à échanger leur point de vue et à accepter les compromis. Il peut aussi redonner confiance en ses capacités à un élève en difficultés. Il favorise ainsi un climat de classe plus serein, le bien-être des élèves.

Conclusion

Le bien-être commence par une gestion favorable de son corps et de ses émotions notamment en repérant les émotions qui se traduisent par des attitudes corporelles. Le rôle du professeur est d'accompagner les élèves dans cette recherche. Pour cela il a lui-même un travail à faire pour conserver une attitude calme et sereine à l'écoute des élèves. Il changera souvent d'activités et de mode de groupements. L'élève est au centre de ses apprentissages, il leur donne un sens.

L'élève doit savoir que le professeur est là pour l'aider mais celui-ci ne doit pas freiner son autonomie par une assistance trop prégnante. Au contraire il lui donne des outils qui vont la favoriser en dédramatisant le contrôle et l'erreur, en supprimant la compétition qui écrase l'autre. L'enseignant encourage la solidarité entre les élèves et l'entraide pour réussir ensemble. La bienveillance devient alors générale : c'est celle du professeur mais aussi celle des élèves.

L'enseignant s'impliquera pour favoriser un climat de confiance et de respect mutuel dans lequel l'élève accepte son camarade dans ses différences, le comprend et le considère comme son égal même s'il ne partage pas les mêmes idées. Pour obtenir ce climat de confiance le professeur propose des ateliers philosophiques ou utilise le passage par des médiums comme la littérature. Ainsi, au sein d'une bonne ambiance de classe, l'épanouissement de l'élève lui permettra de mieux comprendre, de poser des questions et d'acquérir ainsi des savoirs.

J'ai pu constater que les différentes activités mises en place ont changé les attitudes des élèves qui prennent le temps de la réflexion avant de s'exprimer en utilisant un vocabulaire plus riche. De plus, les échanges entre élèves sont plus féconds ainsi que l'écoute. Ils prennent de l'assurance lorsqu'ils donnent leurs points de vue ce qui me permet de conclure sur l'efficacité de cette approche pédagogique.

Toutefois, l'instauration d'un cadre serein en classe est possible mais restreint lorsqu'il n'implique pas l'école dans sa globalité. En effet, un partenariat me semble nécessaire pour permettre à tous les élèves de réussir. Tout d'abord avec les parents, premiers éducateurs de leurs enfants, puis avec les autres professeurs, en mettant en place par exemple une continuité entre les classes dans la formation à la relaxation, mais aussi en inscrivant au

projet d'école un objectif commun qui consisterait en l'amélioration du climat scolaire en développant l'estime de soi.

Références

Livres

- Chalvin Marie Joseph et Girard Véronique, *Un corps pour comprendre et apprendre*, Paris, Nathan, 1999, 192 p.
- Foussard Cécile, *Construire la confiance en soi à l'école*, Lyon, Chronique Sociale, 2014, 128p.
- Herreman Serge et Ghrenassia Patrick, *Objectif CRPE : Epreuves d'admission éducation et système éducatif*, Paris Hachette Education, 2014, 382p.
- Montoya Yves et Le Masson Marie-Odile *Le climat scolaire, pour une école bienveillante*, Lyon, Chronique Sociale, 2014, 168p.
- Pujade-Renaud Claude, *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris, L'harmattan, 2005, 166p.
- Pujade-Renaud Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, L'harmattan, 2005, 152p.
- Rosenberg, Marshall B., *Enseigner avec bienveillance, Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*, Saint-Julien-en-Genevois, éditions Jouvence, 2006, 96 p.
- Sébire Annie et Pierotti Corinne, *Pratiques corporelles de bien-être, Mieux apprendre à l'école • Mieux gérer sa classe*, Paris, EP&S, 2013, 160 p.

Pages sur internet

- Educavox, Le média des acteurs de l'École, « L'évaluation positive et bienveillante est consubstantielle de la pédagogie », <http://educavox.fr/accueil/debats/l-evaluation-positive-et-bienveillante-est-consubstantielle-de-la-pedagogie>, Juillet 2013, consulté le 20 janvier 2015.

- Eduscol, Portail national des professionnels de l'éducation « Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves » et « Évaluation à l'école », *eduscol.education.fr*, mis à jour respectivement le 07 novembre 2014 et le 23 décembre 2013, consultés le 27 février 2015.

- Gutknecht Huguette, Les cahiers pédagogiques, n° 476, Dossier « Travailler par compétences » : « Être compétent, c'est aider les autres à le devenir », <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Etre-competent-c-est-aider-les-autres-a-le-devenir>, octobre 2009, consulté le 15 février 2015.

- PEEREN Stéphanie, « Philosopher à l'école primaire », http://www.edurespect.info/Philosopher_a_l_ecole_primaire.pdf, juin 2010, consulté le 15 octobre 2014.

Documents reçus lors de formations continues des professeurs des écoles

- Les Ateliers de philosophie AGSAS – Lévine « Vers une place valorisante de l'enfant dans la société, source de modification des relations dans l'école »

- Conférence d'Ida Naprous « La médiation par les pairs pour améliorer le climat scolaire »

- Sébire Annie « Gymnastique, bien être pour mieux gérer sa classe ».

Document audiovisuel

- Pierre Barougier et Jean-Pierre Pozzi, *Ce n'est qu'un début*, Ciel de Paris Production, 17 novembre 2010, DVD, 102 min



²⁵ https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_833656/give-me-five-ou-comment-jobtiens-lattention-de-tous

Résumé

J'ai pu constater que dans la classe certains élèves ne savent pas exprimer ce qu'ils ressentent et gesticulent sur leur chaise. Parfois des moqueries s'exercent sur une personne et peuvent entraîner des bagarres. Il arrive que certains vivent une erreur commise comme une punition face à un professeur qui crie. D'autres élèves ont peur de s'exprimer ou bien sont bloqués dans leurs apprentissages. Dans cet exposé, j'exploiterai des pistes qui, à défaut d'éradiquer ces quelques dysfonctionnements observés, pourraient les amoindrir. Le but étant qu'aucun élève n'arrive à l'école avec l'angoisse au ventre. C'est-à-dire de tendre à obtenir un climat de classe serein pour favoriser les apprentissages.

Ainsi, le bien-être en classe commence par une maîtrise de son corps. Cela concerne dans un premier temps le professeur lui-même, qui pourra ensuite être un guide pour l'élève.

La bienveillance permet à l'élève de prendre confiance en lui, en l'aidant à trouver ses points forts et ses réussites, en dédramatisant l'erreur au lieu de le laisser penser qu'il est nul. Il pourra ainsi oser s'exprimer plus facilement.

« Ce que mon camarade pense de moi » joue un rôle très important dans l'esprit et le comportement d'un élève. S'il se sent incompris, moqué ou jugé l'élève va se replier sur lui-même d'où l'importance du travail en groupe et des ateliers qui permettent l'expression des sentiments et l'entraide apportées grâce à l'éducation des élèves au respect de la différence: mon camarade n'est pas « l'Autre » mais une personne qui peut m'apporter une richesse.