HAL
open science

La bienveillance au service du bien-être et de la réussite scolaire

Louise Gaudin

To cite this version:

Louise Gaudin. La bienveillance au service du bien-être et de la réussite scolaire. Education. 2021. dumas-03575502

HAL Id: dumas-03575502

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03575502

Submitted on 15 Feb 2022

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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2020-2021

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

La bienveillance au service du bien-être et de la réussite scolaire

Présenté par GAUDIN Louise

Mémoire de M2 encadré par COSTE Sabine

Sommaire

1. Introduction 1

2. Le cadre théorique : l'état de l'art 2

2.1 L'évolution de la bienveillance dans le cadre institutionnel 2

2.1.1 La bienveillance dans les lois, les circulaires et les programmes 2

2.2 Les définitions de la bienveillance 3

2.2.1 Les dimensions de la bienveillance 4

2.2.1.1 La dimension intentionnelle 4

2.2.1.2 La dimension interactionnelle 4

2.2.1.3 La dimension affective 5

2.2.1.4 La dimension attentionnelle 5

2.3 Des gestes et des attitudes professionnels bienveillants 6

2.3.1 L'erreur : un outil pédagogique 7

2.3.2 L'évaluation positive au service des apprentissages 8

2.3.3 La pédagogie différenciée 8

2.3.4 Les pratiques coopératives 9

2.3.5 La persuasion verbale 11

2.3.6 La gestion des émotions 11

2.3.7 La présentation de la tâche 12

2.4 Les vertus de la bienveillance au service de la réussite scolaire 13

2.4.1 Le climat scolaire 13

2.4.2 La motivation et le sentiment d'efficacité personnelle 14

2.4.3 Le bien-être 15

2.4.4 La citoyenneté 16

3. Problématique et des hypothèses 17

4. La méthodologie de l'expérimentation 18

4.1 Les outils pour mesurer l'état initial et final des élèves de CE1 18

4.1.1 Le bien-être 18
4.1.2 Les performances scolaires 19
4.2 Les dispositifs insérés dans ma pratique de classe 20
4.2.1 La place de l'évaluation, des erreurs et de l'encouragement 20
4.2.2 Le travail émotionnel 21
4.2.3 Les pratiques coopératives 23
5. Résultats et Analyse 24
5.1 L'évolution de la perception du bien-être 24
5.2 L'évolution des performances scolaires 28
5.2.1 En mathématiques 28
5.2.2 En français 29
6. Discussion 31
6.1 L'environnement de mon étude 31
6.2 Mise en lien avec les recherches antérieures 31
6.2.1 Les réponses aux hypothèses 32
6.3 Limites et perspectives 33
6.3.1 Les obstacles et les limites rencontrés 33
6.3.2 Les améliorations possibles 34
6.3.3 Le développement professionnel 34
7. Conclusion 35
8. Bibliographie 36
9. Annexes : 39

1. Introduction

Depuis plusieurs années, la bienveillance occupe une place centrale dans le système éducatif. A travers divers constats de classe, il me paraissait essentiel de l'étudier.

Au commencement de mon activité, mes élèves étaient peu aimables entre eux ; il n'y avait ni de cohésion de groupe, ni d'entraide. Cette dernière, pourtant composée d'un double niveau, (quatorze GS[1] et six CE1[2]), restait constamment scindée en deux : « les petits » et « les grands ». Des difficultés relationnelles se reflétaient chez les élèves ; des disputes fréquentes sur le partage des jouets, sur la répartition des groupes de travail « *je ne suis pas avec mon copain* », des moqueries, des mises à l'écart de certains enfants lors des récréations… Ils ne prenaient pas en considération autrui et ne faisaient aucunement preuve d'empathie. En cours d'année, un élève allophone est arrivé au sein de notre classe. Cependant, ce dernier restait mal intégré et était mis de côté par les autres élèves.

Ces problèmes se reproduisaient également dans la communication avec certains adultes. Les séances de musique étaient effectuées par une intervenante. Lors de ces dernières, les élèves répondaient ou ne l'écoutaient pas toujours, ils la reprenaient dès qu'elle se trompait. Elle n'avait guère le droit à l'erreur. Plus généralement, les élèves n'acceptaient pas l'erreur, ils essayaient continuellement de l'éviter puisqu'ils la considéraient telle une faute.

Au regard de ces observations de classe, ce terme m'interrogeait sur sa mise en pratique. En effet, quelle place prend-t-elle réellement dans nos classes ? C'est pourquoi, la première partie de mon mémoire portera sur des recherches scientifiques. Ces dernières détailleront sa définition, ses gestes et pratiques qui lui correspondent ainsi que les multiples conséquences qu'elle peut engendrer. Une fois cette première partie réalisée et compte tenu de ces résultats, je m'interrogerai sur la manière dont la bienveillance impacterait positivement le bien-être et la réussite scolaire des élèves. La deuxième partie, présentera les hypothèses émises en vue de répondre à ma problématique. La troisième partie précisera la méthode de mon expérimentation. Quant à la quatrième partie, elle sera consacrée à l'analyse des divers résultats. Et pour terminer, la dernière partie proposera les limites de mon expérience ainsi que ses apports au sein de ma pratique professionnelle.

[1] Grande section
[2] Cours élémentaire 1ère année

2. Le cadre théorique : l'état de l'art

2.1 L'évolution de la bienveillance dans le cadre institutionnel

2.1.1 La bienveillance dans les lois, les circulaires et les programmes

La bienveillance est une notion récente, qui ne commence à apparaitre dans les discours éducatifs qu'en 2012. Ce terme survient à la suite de résultats d'études prouvant une inefficacité du système éducatif français dans la gestion des inégalités et du climat scolaire. Debarbieux & al, dans leur enquête réalisée en 2015 montrent la corrélation entre le nombre de victimations mentionné par les élèves et le climat scolaire. En 2013, l'enquête nationale de victimation et de climat scolaire du Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports observe des résultats inquiétants ; 56% des collégiens évoquent des insultes, 47% des vols de fournitures et 37% les mises à l'écart. De plus, « *près de deux collégiens sur dix se déclarent victimes d'insultes, humiliations ou menaces diffusées sur les réseaux sociaux, par courriel ou SMS* » (Hubert, 2014). Les cyberviolences ne cessent d'augmenter par rapport à 2011, et agissent nettement sur le bien-être et la perception du climat scolaire chez les élèves.

C'est en 2013, grâce à la loi de *« Refondation de l'école »*, que la bienveillance se place au cœur de l'éducation, et apparait dans le référentiel de compétences des professeurs. Dans ce dernier, il est mentionné que l'enseignant doit alors être capable d' « *installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance »* dans le but d' *« organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ».* L'objectif est donc de refonder une école où la place du bien-être devient primordiale.

Le terme « bienveillance » est renforcé dans la circulaire de rentrée de 2014 ; dans laquelle, il est stipulé de *« promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante ».* On peut également le retrouver dans le Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture[3] (SCCCC), ou, plus généralement dans les programmes. Le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » du SCCCC mentionne que l'élève doit faire *« preuve d'empathie, de bienveillance et de civilité envers les autres. »* On le retrouve en élémentaire, dans le programme d'éducation morale et civique[4], où il est noté que l'enseignant doit avoir une attitude bienveillante et rigoureuse. D'autre part, l'école maternelle est, par définition, une école bienveillante. En effet, son principal objectif est de donner aux enfants l'envie d'apprendre, de leur permettre d'assurer leur personnalité tout en garantissant leur épanouissement personnel.

[3] J'utiliserai ce sigle tout au long de mon mémoire
[4] EMC

En 2019, un projet de loi « l'Ecole de la Confiance » vient renforcer la bienveillance à l'école, celle-ci faisant notamment partie d'un des trois termes prioritaires de cette loi. L'enseignant doit avoir confiance en ses élèves mais également en ses capacités de réussite et de progrès. Il les accompagne en prenant en compte leur diversité afin qu'ils puissent s'épanouir, tout en apprenant. Réciproquement, l'élève doit avoir confiance en l'institution, en son professeur, mais également en lui-même.

A travers ces divers exemples, on peut largement en déduire que la bienveillance s'impose fortement et de manière croissante dans l'Education Nationale. Cependant, par manque de clarté et de précision, ce terme reste flou, et n'est que très peu défini de manière claire et précise. Partant de ce constat, il est donc nécessaire de définir précisément la bienveillance.

2.2Les définitions de la bienveillance

Couramment mal interprétée auprès des professionnels, la bienveillance dans l'éducation suscite de nombreux débats. Pour certains d'entre eux, elle demeure néfaste et démagogique. Synonyme de laxisme, elle ne servirait uniquement qu'à masquer les difficultés des élèves. En 2018, Fournier explique cette réticence à l'aide de l'école traditionnelle où l'enseignant possédait une autorité totale. Selon lui, il est difficile de faire changer une déontologie. Pour d'autres, la bienveillance est nécessaire à l'enseignement et se définit par l'écoute, la tolérance et la compréhension des autres. La subjectivité de cette notion a donc amené un grand nombre de chercheurs à définir ce terme de manière précise.

La bienveillance est un terme issu du latin *« bene volens »* qui signifie *« vouloir du bien ».* D'après le dictionnaire Larousse, la bienveillance est une *« disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui ».* Julien Masson, dans son écrit de 2018 « *Bienveillance et réussite scolaire* » la définit comme *« une attitude positive envers quelqu'un ».* Selon lui, elle n'est similaire ni à la compassion (ressentir un sentiment de pitié pour quelqu'un), ni à la complaisance (plaire et séduire son public). Elle est seulement l'affirmation d'une exigence élevée, mais explicitée auprès des élèves. La bienveillance doit donc toujours être accompagnée d'une exigence. C'est donc sur la perception de la bienveillance par Masson que s'appuiera ce mémoire.

2.2.1 Les dimensions de la bienveillance

La bienveillance, et les actes qui lui sont propres, prennent place dans des contextes précis difficilement appréhendables. En 2017, d'après Gwénola Réto, la bienveillance se témoigne à travers une attitude, un signe ou encore des gestes professionnels ; toutes ces manifestations restant cependant imperceptibles. Pourtant, à travers des écrits de philosophie morale, Réto met en évidence quatre dimensions interconnectées.

2.2.1.1 La dimension intentionnelle

L'enseignant agit selon des règles et des devoirs, son *« intentionnalité est guidée et cadrée par du prescrit institutionnel* » (Réto, 2018). Son enseignement, toujours accompagné d'une déontologie, lui permet d'agir selon des principes éthiques professionnels. Son objectif principal est de faire apprendre et de faire progresser ses élèves dans un climat serein, propice aux apprentissages. Il est nécessaire que les élèves se sentent « bien » à l'école, qu'ils discernent les comportements qui sont favorables à son développement ; mais également ceux qui le sont pour autrui. Ils doivent acquérir des normes et des valeurs transmises par l'éducateur. L'enseignant va répondre des actes de l'éduqué ; réponse toujours sollicitée par des règles. Il doit montrer l'exemple dans ses actes en se souciant de l'autre. L'élève doit comprendre qu'il est acteur des relations, et qu'il ne peut guère être manipulé. La bienveillance est donc, de fait, bel et bien différente de la complaisance, puisque l'enseignant agit selon des principes éthiques.

2.2.1.2 La dimension interactionnelle

La dimension interactionnelle concerne les rapports sociaux qui se construisent dans la relation entre l'éduqué et l'éducateur. Cette liaison nait par le biais des interactions qui possèdent de nombreuses caractéristiques (cognitives et affectives). Cependant, ces relations sont spécifiques, car le statut et le rôle des sujets ne sont pas égaux. L'élève est encore un individu mineur, qui doit acquérir des compétences et des connaissances pour se sociabiliser. L'éducateur, quant à lui, est possesseur de savoir, d'autorité et de pouvoir. L'autorité exercée par l'enseignant ne doit pas dépasser ses fonctions, il ne doit pas exercer une domination contraignante ; mais doit autoriser les élèves à expérimenter, à se tromper, à s'exercer, à désirer l'apprentissage et à accéder à l'autonomie. L'enseignant doit respecter ses élèves même si leur relation est dissymétrique.

La bienveillance n'est donc pas antonyme d'autorité. Cette dernière doit simplement respecter les lois de cette relation. Dans son ouvrage en 2017, Réto indique que *« C'est d'ailleurs la bienveillance (ou sollicitude) qui va ramener de la réciprocité dans cette relation*

spécifique. ». En revanche, il n'y a pas que la bienveillance qui crée la réciprocité de ces rapports, mais il y a également l'apprentissage. En effet, l'auteure souligne notamment que *« le comportement de l'un dicte le comportement de l'autre et inversement ».* Par conséquent, l'enseignant, en mettant en place le processus d'apprentissage, apprend des réactions de son public. Il va apprendre de ses élèves grâce à l'attention qu'il leur porte ; sans bien sûr se plier à leurs désirs. Réciproquement, l'élève ne peut pas toujours se conformer à l'enseignant. Il est nécessaire que les deux acteurs s'accommodent mutuellement.

De ce fait, il faut trouver un équilibre entre avoir une relation enseignant-élève de proximité, continuer à porter un intérêt à la relation, et s'adapter à l'âge de son public et aux spécificités de chacun. *« L'intégration de la bienveillance à la relation éducative permet aussi d'éviter que le pouvoir et la responsabilité éducative soient exercés d'une manière froide et autoritariste et ouvre ainsi à la prise en compte de l'affectivité. »* (Réto, 2017)

2.2.1.3 La dimension affective

Souvent reprise par de nombreux pédagogues dont Pestalozzi au XVIIIème siècle et Don Bosco au XIXème, l'affectivité occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage. En effet, l'acquisition des connaissances est d'autant plus importante quand elle est liée à l'affectif. Les apprenants seront donc plus performants s'ils ont confiance en l'éducateur.

Par conséquent, l'enseignant doit, d'une part prendre en considération les émotions et les sentiments de son public ; et d'autre part tenir une distance affective et psychologique tout en étant bienveillant, amical et compréhensif. L'attitude doit donc être adaptée : elle ne doit être ni trop laxiste auprès de ses élèves, ni trop stricte sans prise en compte des personnalités et des vécus divergents.

2.2.1.4 La dimension attentionnelle

Réto, en 2017, décrit la dimension attentionnelle par la *« disponibilité à l'autre, la prise en compte du contexte et de la situation par la manifestation de son hospitalité. »* L'enseignant doit immédiatement être disponible pour ses élèves. Il doit être présent au niveau des transmissions de connaissances, et dans l'accueil de leurs spécificités. L'enseignant doit réussir à prendre en compte les divergences de chacun de ses élèves, pourtant mêlés dans un collectif. Cette attitude de prise en compte précautionneuse demande un effort considérable, puisqu'il faut *« multiplier sa capacité de veille et de vigilance »* (Réto, 2018). C'est cette capacité qui va

permettre à l'enseignant d'ajuster ses réponses aux diverses situations. Il faut donc se décentrer pour pouvoir s'ouvrir aux autres.

A travers ces différents aspects de la bienveillance, il apparait comme évident que celle-ci n'est pas synonyme de laxisme ; mais bien au contraire, porteuse d'exigence professionnelle. L'enseignant doit donc s'engager, et posséder de nombreuses *« conceptions et convictions professionnelles claires et assumées ».* (Réto, 2017)

La suite de l'étude de Gwénola démontre l'inexistence de pratiques professionnelles clairement définies dans le principe de la bienveillance. Pour poursuivre son étude, elle met en avant le lien entre la bienveillance et l'éthique du *care « qui donnent une place au souci de l'autre, à la vulnérabilité et à la question du vivre ensemble »* (Réto, 2017). Elle analyse donc les pratiques professionnelles à partir de ces travaux. C'est sur l'étude de ces pratiques que portera cette deuxième partie.

2.3Des gestes et des attitudes professionnels bienveillants

En 2010, Zielinski dans son 'ouvrage « *L'éthique du care : Une nouvelle façon de prendre soin* » étudie l'étude du *care*. Cette dernière, fondée par Carol Gilligan en 1982 aux Etats-Unis, est définie par « *la capacité à prendre soin d'autrui* ». Selon elle, cette capacité est une disposition, et se reflète dans les pratiques sociales. Afin de se soucier de quelqu'un, il est donc nécessaire de « *constater l'existence d'un besoin, de reconnaître la nécessité d'y répondre, et d'évaluer la possibilité d'y apporter une réponse* » (Zielinski, 2010). Ces théories du *care* ou de la sollicitude, mettent l'accent sur la nécessité de s'adapter aux situations concrètes vécues en classe, elles définissent ainsi des gestes professionnels bienveillants. Ici, l'enseignant bienveillant porte un intérêt à ses élèves en l'encourageant à penser, à accepter divers points de vue, à ouvrir son esprit, il porte de l'attention *« au fait qu'ils apprennent, travaillent, et mobilisent au maximum leurs capacités. »* (Réto, 2017). Les enseignants doivent s'adapter aux élèves, en différenciant le contenu d'apprentissage, en prenant en compte leur bien-être, en développant un cadre qui soit sécurisant, et, tout à la fois, exigeant. Ils peuvent privilégier notamment la coopération et le travail en petits groupes. L'évaluation n'est pas utilisée dans un but de hiérarchisation de la classe, mais dans un but de notation des réussites et des progrès des élèves. Ils doivent également comprendre leurs difficultés, et les analyser afin d'y remédier.

Les gestes, mais également les attitudes non verbales (positionnement, sourire…) demandent donc un investissement auprès de l'enseignant. Il doit redoubler d'efforts dans la relation à l'élève mais également dans sa pédagogie. Pour porter un intérêt à ses élèves,

l'enseignant va devoir utiliser l'erreur comme un outil pédagogique, ayant pour but de différencier son enseignement. Il va mesurer cette dernière à travers une évaluation quotidienne. Il adaptera son apprentissage aux diversités de ses élèves, tout en favorisant les pratiques coopératives et l'encouragement ; et en travaillant la gestion des émotions et des conflits. Partant de ces faits, il est nécessaire de les expliciter afin de les instaurer dans la pratique.

2.3.1 L'erreur : un outil pédagogique

L'erreur a été perçue différemment au cours de l'Histoire ; et son statut se modifie. Evelyne Blain-Joguet en 2012 à travers son ouvrage « *Au cœur de l'erreur* » analyse cette évolution de l'erreur par le biais des modèles d'apprentissage.

Dans un modèle transmissif où l'enseignant ne fait que transmettre son savoir sans intervention de l'apprenant, l'erreur est perçue telle une faute. La faute est celle de l'élève, qui n'aurait pas été assez attentif et n'aurait donc pas investit toutes ses capacités.

Au début du XXème, le modèle comportementaliste, issu de la psychologie behavioriste considère l'apprentissage comme un automatisme. L'individu apprend par répétition, par conditionnement et par imposition d'idées. L'enseignant doit donc décomposer son enseignement en étapes simples afin de guider les élèves à contourner les difficultés. L'erreur est donc perçue comme une faute, mais dans ce modèle elle est attribuée à l'enseignant.

Et enfin, pour le constructivisme, Blain-Joguet reprend Meirieu « *l'apprentissage est une histoire qui met en présence un déjà-là et une intervention extérieure ; une histoire où s'affrontent des sujets et où travaillent et s'articulent, jamais très facilement, intériorité et extériorité, élève et maître, structures cognitives existantes et apports nouveaux* » (Meirieu, 1988). Dans ce modèle constructiviste, l'erreur ne doit pas être oubliée mais doit être remplacée par des conceptions correctes. Cette manière de prendre en compte l'erreur va influencer le climat de confiance dans la classe. Pour agir en tant qu'éducateur bienveillant, l'enseignant doit faire comprendre aux élèves que l'erreur est essentielle dans le processus d'apprentissage. Elle ne devient plus une faute mais un moyen de faire progresser le groupe et de construire le savoir. L'erreur va devenir un outil éducatif qui permet une mise en place de pratiques pédagogiques différenciées visant à réguler les apprentissages. Pour mesurer ces erreurs, il est nécessaire de mettre en pratique des évaluations quotidiennes.

2.3.2 L'évaluation positive au service des apprentissages

Les gestes bienveillants mettent en évidence l'importance de l'observation attentive chez l'enseignant ; en vue d'apporter à ses élèves une réponse non seulement immédiate, mais aussi adaptée. Celui-ci va donc évaluer continuellement ses élèves pour leur assurer un suivi.

Les évaluations vont donc permettre à l'enseignant de connaitre les procédures de résolution de leurs élèves. Grâce à ces dernières, il va pouvoir établir un diagnostic des erreurs, et ainsi mettre en place des remédiations. L'évaluation doit cependant être positive, c'est-à-dire qu'elle doit permettre aux élèves de prendre en compte leurs performances et les progrès restants à effectuer, tout en évoluant dans un climat paisible.

La Loi d'Orientation de 2013, met en avant cette ambition d'évaluer sereinement les performances des élèves. La notation ne doit pas être vécue comme une sanction mais comme un accès à la connaissance. Les élèves doivent pouvoir connaitre leurs points forts, leurs réussites et le cheminement de leurs progrès. La prise en compte de l'âge, de la maturité de chacun des élèves est un aspect indispensable dans l'évaluation. Les résultats de celle-ci vont permettre à l'enseignant d'adapter son enseignement aux divers profils de ses élèves.

2.3.3 La pédagogie différenciée

Marlène Pinceau, en 2020, de *l'Institut Coopératif de l'École Moderne* étudie la pédagogie de Célestin Freinet. Dans ses recherches, elle montre que Célestin Freinet, précurseur de la différenciation, met en place dans sa pédagogie des plans de travail individualisés. Ses élèves effectuent les tâches, fournies par le plan de travail, à leur rythme tout en étant autonomie. L'enseignant, s'adapte aux élèves en prenant en compte leurs diversités, tel un enseignant bienveillant. En connaissant leurs difficultés, il va les analyser et agir en fonction de leurs besoins ; ce qui permettra de diminuer de potentiels décrochages scolaires. L'enseignant peut différencier de plusieurs manières ; il va pouvoir adapter la tâche, le support, la consigne, les outils mis à disposition et ses interventions. Il devra également mettre en place des dispositifs de remédiation et de soutien, afin de faire progresser l'ensemble de la classe pour qu'ils atteignent les compétences nécessaires.

La différenciation peut se faire en amont, mais l'enseignant ne peut pas tout prévoir, il faudra donc, de plus, guider les élèves en fonction des observations effectuées sur le terrain. Cependant, s'adapter aux élèves ne signifierait-il pas se débarrasser de l'exigence éducative ? Il faut donc *« s'appuyer sur ce qu'ils sont, se mettre à leur portée mais ne pas se mettre à leur niveau »* (Meirieu, 1996). Il est donc important de garder une exigence élevée, et de ne pas se fixer une image d'un élève, ce qui engendrerait une différenciation négative dans les

apprentissages. En effet, les études de Rosenthal et Jacobson, dans l'ouvrage « *Pygmalion à l'école* » (1968) montrent que les hautes exigences de l'enseignant influencent la réussite des élèves. Trouilloud & Sarrazin, en 2003 dans « *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs* » détaillent ces expériences avec une vision plus récente. Pour étudier ce phénomène, Rosenthal et Jacobson ont mené une enquête auprès d'enseignants. Ils ont fait croire à ces derniers qu'une partie des élèves étaient « *des prometteurs* », qui, de fait, allaient mieux réussir. En calculant le QI des élèves, en début et en fin d'expérimentation, ils ont observé que les élèves dits « *prometteurs* » avaient un score au test QI plus élevé que l'autre groupe de la classe. Les attentes des enseignants influencent donc les performances des élèves.

Comme nous l'avons vu précédemment, la bienveillance est synonyme d'exigence et donc de réussite. Il faut donc différencier tout en gardant un niveau d'exigence élevé mais explicité. Freinet, pédagogue bienveillant du XX, prenait en compte les différences entre ses élèves. Pour les aider à mieux travailler, et à enrichir leurs capacités, il utilisait également des pratiques coopératives.

2.3.4 Les pratiques coopératives

Tout individu possède des connaissances et des représentations ; il parait donc primordial d'en tirer profit en les faisant circuler au sein de la classe. Cette dernière est une juxtaposition d'individus qui accèdent aux apprentissages à des rythmes variés. Afin de valoriser cette hétérogénéité, il est nécessaire de favoriser les échanges et « les conflits cognitifs »[5] entre les élèves. Comme le mentionne d'ailleurs Masson en 2018, *« mettre les élèves en groupe pour travailler affecterait directement leurs processus cognitifs d'apprentissage (…), et qu'en plus elles sont susceptibles d'être plus opérantes que celles que l'on avait élaborées ».*

Les pratiques coopératives, par définition, représentent les situations où les élèves apprennent à plusieurs. Cette dimension didactique est présente au sein des programmes, et plus précisément dans le SCCCC. Les pratiques coopératives ne sont pas innées chez les individus ; il est donc nécessaire d'apprendre à travailler ensemble selon des règles définies. Dans le domaine éducatif, il existe différentes formes de pratiques coopératives comme l'aide, l'entraide, le tutorat et le travail de groupe. Ces termes peuvent paraître similaires dans le sens commun, mais possèdent, en réalité, des divergences dans leur définition, c'est pourquoi je me

[5] Confrontation de points de vue dans le but d'acquérir des savoirs

suis inspirée de la conférence de Sylvain Connac, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, pour les différencier : *L'aide* est caractérisée par la transmission de connaissances et de compétences d'un élève expert à un élève dans le besoin. Elle doit être volontaire : l'élève qui va aider doit en avoir envie, et l'élève aidé doit en ressentir le besoin. Pour que cette démarche soit efficace et que les acteurs en profitent, du point de vue des apprentissages, il est nécessaire que l'initiative vienne des élèves et non de l'enseignant. *L'entraide* est une situation où les élèves vont s'associer dans un contexte informel. Ils vont donc, ensemble, dénouer un problème, tenter de résoudre une difficulté. L'enseignant n'a en revanche ni programmé, ni organisé la situation de coopération.

Le travail de groupe est une situation mise en place par l'enseignant dans un cadre formel. Il organise le travail en effectuant des choix, sur la sélection des groupes par exemple. Les élèves sont placés dans une « situation-problème » en vue de faire émerger divers points de vue, en les justifiant, et en les acceptant. Cette organisation permet de créer des conflits sociocognitifs qui permettront aux élèves de compléter leurs connaissances à l'aide de celles des autres.

Le tutorat, est une autre forme de pratique où les élèves coopèrent. Cette forme d'aide est institutionnalisée, l'élève qui accompagne doit être formé. Cette formation nécessite la compréhension de plusieurs aspects. Le tuteur, pour pouvoir aider un de ses camarades, doit tout d'abord avoir terminé son travail pour se rendre entièrement disponible. Il doit également être volontaire, et s'exprimer en chuchotant. Il faut que le tuteur ait compris le travail à effectuer pour aller secourir son camarade ; sinon c'est un autre tuteur qui viendra l'aider. Il est en mesure d'utiliser les documents utiles pour résoudre la tâche, tels que des leçons ou des fiches outils. Il ne se moque pas de l'élève qui se fait aider, bien au contraire il l'encourage et le félicite. Afin de réussir à aider son camarade, il peut lui relire et lui réexpliquer la consigne si celle-ci n'est pas comprise. Il peut également donner des exemples en lui montrant comment faire, lui poser des questions sur ce qu'il a compris et lui donner des astuces qu'il utilise lui-même pour réaliser la tâche. Du côté de l'élève aidé, celui-ci doit d'abord essayer de résoudre l'activité seul. L'élève en demande d'aide doit poser une question précise, il écoute son tuteur avec attention et s'implique dans son travail. A la fin de son intervention, il remercie son tuteur.

Masson, dans son ouvrage cite deux auteurs Slavin, 1990 et Wentzel en 1999, qui prouvent à travers des expérimentations, le bénéfice du travail coopératif sur la motivation des élèves en classe. Selon eux, les pratiques coopératives comme le tutorat sont plus bénéfiques pour la réussite scolaire pour des élèves du CP au CE2.

A travers les pratiques coopératives, les élèves apprennent à travailler ensemble, à s'encourager et à se féliciter, l'enseignant doit également agir de cette manière.

2.3.5 La persuasion verbale

La persuasion verbale concerne les attitudes verbales que l'enseignant bienveillant va avoir envers ses élèves. Il va les encourager, les complimenter, les conseiller, les féliciter…

Dans l'ouvrage de Masson, il détaille une expérience réalisée en 1925 par Elizabeth B. Hurlock des élèves de 6ème. Elle divise le groupe en trois : ceux qui vont être *réprimandés*, ceux qui vont être *félicités* et enfin ceux qui vont être *ignorés*. Elle conclut, à travers cette expérimentation, que les élèves qui sont réprimandés et ceux qui sont félicités augmentent leurs compétences de la même manière ; alors que les compétences des apprenants ignorés se stabilisent. En revanche, sur le long terme, le groupe félicité va voir ses capacités s'intensifier ; contrairement au groupe des réprimandés qui voit ses aptitudes diminuer. Au regard de cette étude, il parait donc nécessaire d'encourager ses élèves au détriment de les réprimander ou de les ignorer.

Par conséquent, du fait de l'effet de Rosenthal, les attentes sont décisives de la réussite scolaire. De manière inconsciente, la conduite d'un individu change en fonction de ce qu'autrui le considère capable d'effectuer. Ainsi, le fait de le considérer de manière bienveillante aura un impact sur ses comportements. Il faut donc encourager les élèves et prendre en compte leurs émotions pour qu'ils puissent percevoir la confiance que les enseignants ont en eux.

2.3.6 La gestion des émotions

La bienveillance de l'enseignant passe également par la prise en compte des émotions des élèves. Pour devenir autonome, ces derniers doivent être capables de gérer leurs émotions. Cette conduite peut être travaillée, comme cite Julien Masson, en 2018 : *« la capacité de mener à bien un raisonnement précis sur les émotions et la capacité d'utiliser les émotions et les connaissances émotionnelles pour améliorer la pensée. »* (Mayer & al, 2008). Il est donc nécessaire de travailler sur cette gestion des émotions afin de réguler ces dernières pour développer le bien-être des individus et donc leur réussite scolaire.

Les émotions traversées chez un individu sont liées à leurs capacités cognitives. Ressentir des émotions positives (joie, sérénité, amour, curiosité…) permet de mettre en œuvre de meilleures stratégies afin de résoudre les tâches scolaires, et donc de réussir plus facilement. Cet effet s'explique par le processus neural qui devient plus performant quand l'individu est traversé par des émotions positives. Au contraire, les élèves qui font souvent face à des

émotions négatives (angoisse, douleur, colère…) ont des difficultés à résoudre la tâche. En effet, le cerveau envoie certaines hormones, néfastes quant au fait de penser et de réfléchir. Il faut donc prendre en compte les émotions et les sentiments des élèves, en portant attention à leur langage verbal et non verbal, ainsi qu'aux comportements qui donneront des indications sur leur état émotionnel.

La résolution de conflit prend aussi toute sa place dans la gestion des émotions. Se sentir bien à l'école c'est être en sécurité, et donc ne pas recevoir de violence. La résolution de conflit permet de réduire cette violence scolaire, et donc l'apparition d'émotions négatives venant *in fine* perturber l'apprentissage. Enseigner la bienveillance, c'est également enseigner des aptitudes à aimer et à pouvoir pardonner. La prise en compte des résolutions de conflit a pour objectif l'épanouissement des élèves et le fait qu'ils se sentent en confiance à l'école. C'est grâce à ces deux aspects bienveillants qu'ils pourront être en réussite (Masson, 2018).

Les situations angoissantes doivent donc être évitées afin ne pas impacter le processus neuronal. La façon dont est présentée une activité va donc impacter sa résolution.

2.3.7 La présentation de la tâche

On pourrait penser que la manière dont l'enseignant introduit la tâche à ses élèves n'influencera pas leur réussite. Néanmoins, dans l'ouvrage de Masson, il mentionne l'étude de LaPorte & Nath, réalisée en 1976. Cette dernière, avait été menée afin d'exposer les conséquences de cette formulation de départ sur la réussite des élèves.

Dans cette expérience, les élèves avaient pour mission de mémoriser un texte. La classe a été divisée en trois groupes, au premier groupe était dit que la tâche était *« difficile »,* au deuxième qu'elle était *« simple »* et au troisième, elle leur était présentée en disant *« faites de votre mieux »*. Étonnamment, le groupe ayant le mieux réussi est celui à qui on avait présenté la tâche comme étant difficile. Quand les chercheurs énoncent *« faites de votre mieux »,* les élèves réussissent moins, car ils attribuent moins d'importance à la réussite.

Masson parle de théorie d'attribution, *« à quoi j'attribue ma réussite ou mon échec ? ».* Dès lors que l'activité est difficile, l'élève va tirer plus de bénéfice à réussir que quand la tâche est facile. L'élève va donc mettre en œuvre plus de stratégies pour accroître son estime de soi. Si l'élève échoue, l'erreur ne sera pas perçue comme une faute, étant donné que la tâche était « trop » difficile ; elle sera seulement perçue comme légitime car inaccessible. Tout au long de leur vie, les individus mettent en place des stratégies afin de protéger leur estime de soi. Ils peuvent remettre la faute sur un autre individu, se comparer aux autres et

souvent à des pairs (comme les camarades de classe), ou encore se désengager (dans une discipline par exemple) en disant qu'ils ne réussissent jamais dans celle-ci. Et enfin, ils peuvent se rassurer et être rassurés par les autres, d'où l'importance de la persuasion verbale et du sentiment d'appartenance.

La tâche peut également être présentée en vue d'une récompense. Deci en 1971, réalise une expérience auprès d'enfants, dont les résultats prouvent l'attirance vers une activité où il y a une récompense. La récompense va motiver les élèves à la réalisation d'une activité ; néanmoins, lorsqu'elle est éliminée, les élèves ne vont plus du tout vers elle. La récompense brise l'intérêt intrinsèque d'une activité. De plus, cette dernière ne fait pas partie de la bienveillance, car être bienveillant ne signifie en aucun cas être « gentil » avec ses élèves en leur proposant une récompense. L'école a pour objectif d'apprendre à devenir un citoyen autonome ; tandis que la récompense est néfaste pour le développement. Elle rend l'apprenant dépendant de celle-ci et enlève le plaisir d'apprendre. L'acquisition de connaissances et de compétences devrait être la seule récompense.

A travers ces gestes, on comprend que la bienveillance ne repose pas exclusivement sur des attitudes inconscientes de l'enseignant, mais sur des pratiques claires et définies. L'enseignant doit donc redoubler d'effort en engageant des moyens et des investissements en vue de prendre en compte l'hétérogénéité de sa classe, et ainsi répondre aux besoins et au bien-être des élèves. La bienveillance demande donc une surcharge de travail à l'égard de l'enseignant. Il parait donc nécessaire d'évaluer les conséquences de la bienveillance sur les élèves.

2.4Les vertus de la bienveillance au service de la réussite scolaire

La bienveillance, toujours mêlée à l'exigence, participe donc à la construction de l'apprenant. Grâce à elle, il développe plus activement son sentiment d'efficacité, sa motivation, ainsi que son développent personnel. Toutes ces aptitudes vont jouer un rôle dans la réussite scolaire des élèves. *« Plus généralement, c'est pourquoi faire acte de bienveillance est aujourd'hui amplement encouragé dans la sphère scolaire. »* (Giron, 2018)

2.4.1 Le climat scolaire

La bienveillance impacte positivement le climat scolaire, qui devient donc favorable aux apprentissages, et donc à la réussite des élèves. Cohen & al., en 2013, définissent le climat scolaire à travers 5 piliers :

Les relations de l'ensemble de la communauté éducative. Plus précisément les relations entre l'élève et l'enseignant, les relations entre les pairs, et également les relations entre les

professionnels au sein de l'établissement. *L'enseignement et l'apprentissage* qui concernent la qualité de l'instruction, la différenciation effectuée par l'enseignant, ses attentes, le statut attribué à l'erreur et à l'évaluation… *La sécurité*, qu'elle soit physique ou émotionnelle. Cet aspect montre l'obligation d'un cadre solide et d'une importance de l'autorité de l'enseignant. Pour cela, ensemble, l'enseignant et ses élèves devront créer des règles. Il faut un nombre limité de règles, qui ne doivent pas être complexes, afin qu'elles soient comprises par tous. Cela renforce l'idée que la bienveillance ne signifie en aucun cas le laisser faire. Puis, *l'environnement physique* de la classe, de l'établissement, faisant appel à l'adaptation de l'espace et au matériel adéquat pour les élèves. Et enfin, *le sentiment d'appartenance*, le *« sentiment d'être relié à la communauté scolaire »,* l'enthousiasme de l'enseignant et des élèves qui est vecteur de réussite scolaire. Un élève qui est bien à l'école va pouvoir mieux apprendre. Il va développer un meilleur sentiment d'efficacité, et de la motivation.

Ces cinq piliers du climat scolaire peuvent donc se développer efficacement grâce à la bienveillance. Ce dernier, créé grâce à la bienveillance, aura un impact sur la motivation des élèves, et donc sur la réussite scolaire. *« L'atmosphère positive et sécurisante que créera l'enseignant aura un impact sur leur motivation à apprendre »* (Masson, 2018).

2.4.2 La motivation et le sentiment d'efficacité personnelle

La motivation est indispensable à l'école ; cependant, elle n'est pas toujours présente chez les élèves. Pour assurer cette dernière, il existe deux entrées. La première est *la compétition*, l'enseignant met en avant les performances des élèves. La deuxième, elle, est la motivation par *la progression*, par l'envie de nouvelles maitrises et de nouveaux savoirs. L'enseignant, en suivant de près ses élèves, va leur donner des *feedbacks* immédiats. Ces rétroactions sur les progrès et les difficultés des élèves leur permettent de percevoir les efforts qu'ils restent à acquérir pour atteindre l'objectif fixé par l'enseignant. Ce n'est pas l'élève qui réussit qui doit être encouragé et félicité, c'est l'élève qui progresse. La compétition ne rentre pas complétement dans le cadre de la bienveillance, car elle est profitable aux élèves déjà performants. Elle peut être néfaste pour ceux qui ont des difficultés, qui vont ressentir une peur de l'erreur, du regard des autres et qui vont se décourager.

Maïlys Rondier, dans son ouvrage « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », étudie le *« sentiment d'efficacité personnelle »*[6]. Ce SEP peut être comparé à la confiance en soi, il reste plus spécifique car l'élève peut posséder un fort SEP en

[6] SEP

conjugaison mais un faible SEP en français. A travers de nombreuses études, Albert Bandura démontre que le SEP est un atout majeur dans la réussite scolaire. En effet, il est plus important que nos compétences intrinsèques ; puisque plus ce sentiment est haut plus la réussite scolaire est importante. Augmenter le SEP des élèves revient donc à augmenter leur réussite scolaire. Pour pouvoir le construire, il est nécessaire d'agir sur ces 4 aspects : tout d'abord, *les apprentissages énactifs*, où les élèves vont comparer leurs différentes réussites. S'ils réussissent une activité, ils réussiront la suivante. La difficulté est que, certains élèves ne connaissent jamais de réussite, engendrant alors un possible décrochage scolaire. De plus, pour que ces expérimentations de réussite soient efficaces, il est nécessaire que la tâche ait un sens aux yeux de l'élève. S'il réussit un exercice « trop facile », il ne pourra éprouver cette sensation de réussite. La différenciation pédagogique prend donc tout son sens, car les élèves vont se sentir en réussite puisque les attentes de l'enseignant seront explicitées et à leur portée. En outre, le SEP se construit à l'aide *d'apprentissages vicariants*, qui consistent à se confronter aux autres. Les élèves vont penser que si l'un d'entre eux sait le faire alors ils vont également être capables de réaliser cette tâche. Les apprentissages vicariants sont des apprentissages par observation. Il est donc essentiel de confronter les élèves, de les mettre dans des situations de coopération, pour qu'ils puissent observer le comportement des uns et des autres. Il y a, d'autres part, *la persuasion verbale*, les encouragements et les félicitations d'un pair envers un autre. Enfin, le SEP dépend de *l'état physiologique* des élèves. S'ils sont stressés, ont peur de venir à l'école etc., leur SEP se verra alors diminué. C'est le climat de classe créé par des gestes bienveillants qui est au cœur de cette idée. L'enseignant a donc tout intérêt à sécuriser ses élèves, à travailler sur la gestion des émotions, à leur donner un cadre afin qu'ils se sentent bien dans leur classe.

Par conséquent, en utilisant au quotidien des gestes adaptés aux élèves et donc bienveillants, les apprenants augmenteront leur SEP qui viendra alors influencer leur réussite scolaire. Le SEP va donc permettre à l'élève d'avoir confiance en lui, de se sentir bien à l'école.

2.4.3 Le bien-être

En portant attention à l'autre, à son ressenti et à son vécu, l'élève va se sentir « bien » à l'école. Julien Masson, étudie le bien-être, à travers Diener qui en 2000 détaille ses composantes : *« la satisfaction de vie », « la satisfaction à l'égard de domaines importants »,* et *« l'affect positive »*[7]. Ce bien-être est subjectif, et chaque individu autoévalue sa satisfaction dans ces trois domaines.

[7] Ressentir plus d'émotions positives que d'émotions négatives

En 2014, Boniwell & al., s'intéressent au bien-être chez les élèves et rassemblent cinq domaines du bien-être : (i) en famille, (ii) à l'école, (iii) avec les amis, (iv) dans son habitat, (v) par rapport à soi-même. Pour parvenir à ce dernier, il est nécessaire de ressentir une satisfaction personnelle dans tous ces aspects. Ces chercheurs ont réalisé des liens de corrélation entre le bien-être, le SEP et les résultats scolaires. Les résultats démontrent l'importance d'éprouver du bien-être dans le milieu scolaire.

Au contraire, les élèves anxieux dans leur environnement scolaire vont potentiellement être en échec dans les apprentissages. Ces sentiments anxiogènes sont néfastes aux apprentissages. Pour atteindre ce bien-être, l'enseignant doit sécuriser ces élèves, leur procurer du plaisir d'apprendre, s'adapter à leur profil, et prendre en compte leurs émotions. Comme le souligne, Masson en 2018 *« Une attitude bienveillante envers quelqu'un alimente son sentiment de bien-être. »* Tous ces gestes, reprennent, en effet, la définition de la bienveillance.

Le bien-être se construit également par la vision qu'a un individu sur lui-même, par son estime de soi. L'estime de soi est composée de quatre axes principaux.
Premièrement*, la confiance et la sécurité*, où l'enseignant peut savoir comment se sent un élève dans la classe. A titre d'exemple, si les élèves posent des questions, osent se tromper, savent demander de l'aide … Puis*, la connaissance de soi* en s'affirmant et en éprouvant des émotions positives telles que la fierté, le plaisir … Ils savent repérer, identifier et exprimer leurs émotions. *L'appartenance à un groupe* est une des composantes. Les élèves sont reconnus par un groupe, qui l'écoute, le respecte, communique avec eux… Et enfin, *la réussite* ; la capacité de s'auto-évaluer pour identifier ses erreurs et ses réussites. L'élève doit oser se tromper et recommencer pour progresser.

Le bien-être va donc permettre la réussite scolaire ; et réciproquement, la réussite scolaire va procurer du bien-être aux élèves. Grâce à la bienveillance, les élèves vont développer ces deux aspects, ils vont également développer d'autres compétences.

2.4.4 La citoyenneté

Tout au long de leur scolarité, les élèves apprendront à devenir des citoyens éclairés. Il est nécessaire qu'ils développent des savoir-être (communication, écoute, expressions des émotions…) pour vivre en collectivité. Julien Masson, dans son ouvrage, cite Bruce et Stellern qui « *montrent que la mise en œuvre d'un d'environnement bienveillant permet d'établir un climat favorable au développement d'habiletés par les élèves sur de nombreux plans : les relations interpersonnelles, la capacité à communiquer avec les autres et le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté, au-delà de l'hétérogénéité de ses membres*

par une prise de conscience personnelle qui favorise la croissance. » Ils vont donc être amenés à accepter l'autre dans sa singularité, et avec ses différences.

Dans un cadre bienveillant, ils développeront leur empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre le point de vue des autres, à gérer les relations aux autres. Cette capacité est une nécessité pour vire en communauté et influence positivement la réussite scolaire. Savoir prendre en compte autrui, se soucier des uns et des autres pour répondre à leurs besoins est une des conditions de la citoyenneté.

La bienveillance s'impose fortement dans le système éducatif à travers divers textes qui émanent du gouvernement. Cependant, cette dernière génère des confusions auprès des professionnels car elle reste peu définie et peu précise. Certains auteurs ont donc éclairci sa définition et sa mise en pratique dans la classe. Mon expérimentation ci-dessous sera donc basée sur ces recommandations.

---

3. Problématique et des hypothèses

D'après la littérature scientifique, la bienveillance toujours accompagnée d'une exigence, doit considérer autrui dans son individualité. Dans la pratique éducative, cette prise en compte de la diversité des élèves, parallèle à un regard affectif, engendre un bien-être, une motivation, un SEP, un climat scolaire positif et donc une réussite scolaire des élèves. Il parait donc primordial de la mettre en place au sein des établissements scolaires. De fait, les effets qu'elle pouvait avoir, au sein de ma classe, m'ont interrogée. *De quelle manière, le travail émotionnel et coopératif augmenterait-il le bien-être des élèves ? De quelle manière toutes ces pratiques influenceraient-elles positivement la réussite scolaire ?*

A l'aide des recherches, de l'état de l'art et de ma problématique j'ai émis plusieurs hypothèses :

Hypothèse 1 : L'évaluation positive, l'acceptation de l'erreur et l'encouragement influencent positivement la motivation chez les élèves.

Hypothèse 2 : La gestion des émotions et des conflits ainsi que les pratiques coopératives améliorent l'entente entre les pairs et le bien-être des élèves et donc le climat scolaire.

Hypothèse 3 : Toutes les pratiques bienveillantes, insérés dans ma classe, permettent d'augmenter la réussite scolaire de mes élèves

4. La méthodologie de l'expérimentation

Compte tenu de ma problématique et de mes hypothèses, j'ai élaboré plusieurs outils pour mesurer l'impact de la bienveillance sur le bien-être et la réussite scolaire des élèves.

4.1 Les outils pour mesurer l'état initial et final des élèves de CE1

Cette année, tout au long de ma pratique, j'ai réalisé une observation fine des divers comportements présents au sein de la classe. Pour les mémoriser, j'ai utilisé un journal de bord. Ce dernier me permettait de noter des constats au regard de mon étude, tels que des attitudes et des élocutions d'élèves ; ainsi que des idées pertinentes qui me venaient à l'esprit en vue de réaliser mon expérimentation.

4.1.1 Le bien-être

Afin de mesurer les représentations initiales des élèves de CE1 sur leur propre bien-être, j'ai réalisé un questionnaire (Annexe 1). Ce dernier a été complété une première fois durant le mois de Novembre. Composé de dix questions, les élèves devaient répondre selon quatre items : *pas du tout d'accord* (niveau 0), *plutôt pas d'accord* (niveau 1), *plutôt d'accord* (niveau 2) et *tout à fait d'accord* (niveau 3). A chaque échelle, j'ai inséré un « *émoticône* » pour que les élèves se représentent plus efficacement les différents échelons de ce dernier. Il était nécessaire que le questionnaire soit exhaustif afin de collecter toutes les informations indispensables à l'analyse. Les trois premières questions concernaient le ressenti des élèves à l'école. Les trois suivantes les interrogeaient sur leur confiance en moi, leur confiance en eux, et sur l'envie d'apprendre à l'école. Les quatre questions finales permettaient d'interroger la représentation des élèves sur le double niveau.

J'ai décidé de faire passer le questionnaire aux six élèves de CE1 présents dans ma classe. J'ai explicité sa réalisation car ils n'avaient pas encore été amenés à répondre à ce type de document. Ces élèves avaient entre 7 et 8 ans. Mon échantillon était composé de 3 filles et de 3 garçons. Je n'ai pas fait passer le questionnaire aux élèves de grande-section, car il me paraissait peu adapté pour leur niveau.

Le questionnaire visait à mesurer l'évolution du bien-être des élèves au cours de l'année scolaire. Cependant, pour répondre à mes hypothèses, il fallait également que je mesure les performances scolaires de ceux-ci.

4.1.2 Les performances scolaires

Concernant l'évaluation des performances, j'ai utilisé deux exercices provenant des évaluations nationales : un exercice de mathématiques sur la représentation des nombres entiers (Annexe 2), et un exercice en français sur la compréhension de texte (Annexe 3).

J'ai choisi d'utiliser les exercices d'évaluations nationales car je considère les consignes de passation comme cadrées. En effet, les modalités de travail, les consignes et le temps destiné à la réalisation de l'exercice sont explicités. Cet aspect garantissait l'objectivité de la passation. De plus, grâce à ces exercices, j'ai obtenu des résultats de mes élèves en trois temps (début, milieu et fin d'année) me permettant ainsi de comparer l'évolution des performances scolaires. En ce qui concerne le choix des exercices des évaluations nationales, ils ont été sélectionnés en fonction des difficultés rencontrées dans leurs résolutions. Il me paraissait plus pertinent d'utiliser des exercices qui avaient été difficilement exécutés en début d'année ; sans quoi je n'aurai pu mesurer l'effet de mes dispositifs sur la réussite scolaire des élèves.

L'exercice de mathématiques évaluait la capacité des élèves à rechercher un nombre[8] parmi différentes décompositions, en un temps donné. Individuellement, ils avaient deux minutes pour réaliser l'exercice.
Quant à l'exercice de français, les élèves avaient 3 minutes pour lire le texte donné, plusieurs fois si nécessaire. Je lisais ensuite les questions et modalités de réponses, et ils avaient pour consigne d'entourer la bonne réponse en l'espace de 15 secondes. L'exercice comprenait quatre questions de compréhension. Ces dernières portaient sur l'explicite du texte, mais également sur son implicite. Le texte racontait l'histoire d'enfants, réalisant un barrage dans une rivière, dans le but de se baigner. La première des questions interrogeait les élèves sur le lieu du déroulement de l'histoire ; la deuxième sur le moment de celle-ci, la troisième sur les raisons du surnom que leur donne leur maman « *les petits castors* » et la dernière sur le but d'effectuer un barrage.

Afin de mesurer les effets des dispositifs sur le bien-être et la réussite scolaire des élèves, le questionnaire ainsi que les exercices susmentionnés seront à nouveau redistribués aux six élèves de CE1 en début de la période 5.

[8] 7 et 13

4.2Les dispositifs insérés dans ma pratique de classe

Une fois l'état initial de mes élèves mesuré, il fallait donc mettre en place mes dispositifs en vue de mesurer leurs influences sur le bien-être des élèves, ainsi que sur leur réussite scolaire.

4.2.1 La place de l'évaluation, des erreurs et de l'encouragement

Comme constaté au travers de mes lectures scientifiques, l'évaluation positive doit permettre aux élèves de connaitre leur positionnement par rapport aux apprentissages. Il faut pour autant qu'elle reste toujours bienveillante ; elle ne doit en aucun cas être stressante, enfermer les élèves dans des cases, ou agir négativement sur leur qualité de vie à l'école.

En vue de respecter les recommandations de la littérature, je n'ai pas instauré un système de notation au sein de ma pratique ; puisque celui-ci renforce la compétition entre les élèves. La compétition, antonyme de bienveillance, met en avant les performances des élèves et non leurs progrès. De plus, avec la notation, l'erreur devient plus facilement une faute dans les apprentissages. Si l'erreur est perçue de telle manière, les élèves n'osent plus participer et s'engager par peur de se tromper. Il faut donc, grâce à des encouragements, montrer que l'erreur fait partie de l'apprentissage et qu'elle restera toujours légitime.

Pour recueillir l'information et donc avoir connaissance des acquis de mes élèves, j'ai opté pour mettre en place un code couleur : (i) « *bleue* », la notion est parfaitement comprise, (ii) « *verte* », la notion est comprise mais des erreurs persistent, (iii) « *orange* » : la notion est peu comprise, elle est à retravailler, (iv) « *rouge* » : la notion n'a pas été comprise. Ce système d'évaluation m'a été utile tout au long de mon alternance, j'ai pu observer les acquis de chaque élève dans chaque discipline. Toutes ces données avaient pour objectif de mettre en place des rétroactions individuelles ; et de prendre des décisions visant à favoriser la réussite en différenciant les apprentissages. Je ne réalisais pas non plus d'évaluation sommative prévue et stressante. J'évaluais à l'aide d'exercices, certains réalisés en phase d'entrainement et d'autres effectués en phase finale d'une séquence, afin que je puisse être informée de l'acquisition des connaissances et des compétences. L'explication claire des modalités d'un exercice et des objectifs qui lui sont accordés sont nécessaires pour lever toute ambiguïté. L'explicitation de l'enseignement participe grandement à son efficacité.

Lors des évaluations, sur les activités réalisées par les élèves, je notais également des appréciations afin de les encourager ; *« bravo », « très bien », « continue tes efforts »* … J'essayais spontanément de féliciter les élèves au sein de la classe. Dès lors que l'un d'entre eux proposait son raisonnement, même erroné, il me paraissait nécessaire de l'encourager

verbalement. Les apprentissages et les progrès doivent être explicités aux élèves ; il convient également d'agir de la même manière à l'égard des comportements des élèves dans l'école. Il ne faut pas seulement réprimander les élèves « *perturbateurs* », mais aussi féliciter ceux qui se comportent convenablement au sein de la classe.

Cette place de l'évaluation, de l'erreur et de l'encouragement va directement impacter le climat scolaire de la classe. Pour également développer le bien-être chez les élèves, il parait essentiel d'aborder les émotions.

4.2.2 Le travail émotionnel

A travers l'état de l'art, j'ai constaté l'influence que possédaient les émotions sur le bonheur des élèves, et donc sur leur réussite éducative. Il me paraissait donc primordial que les élèves acquièrent des compétences dans la gestion des émotions en les identifiant et en les exprimant. Il fallait également agir sur la gestion des conflits et sur leur apaisement en classe. C'est, selon moi, de cette manière que les élèves allaient se sentir en confiance à l'école.

J'ai donc travaillé sur les émotions à travers l'album « *la couleur des émotions* » ; qui a été travaillé en classe entière[9]. Dans cette littérature jeunesse, chaque émotion est associée à une couleur ; *le jaune* avec la joie, *le rouge* avec la colère, *le vert* avec la sérénité, *le rose* avec l'amour, *le bleu* avec la tristesse et *le gris* avec la peur. Nous avons, tout d'abord travaillé sur sa compréhension explicite, puis nous avons discuté autour des thèmes abordés dans cet album ; « *ce qu'était une émotion, comment percevoir les émotions qui nous traversent, de quelle manière agir en fonction des émotions que nous ressentons …* » J'ai abordé ce dernier, en début d'année, pour instaurer un climat de confiance entre les élèves et moi-même. Pour donner suite à ce travail, j'ai mis en place un affichage avec les différents monstres des émotions (Annexe 4). Les élèves pouvaient placer l'étiquette de leur prénom sous le monstre correspondant à leur émotion du moment. Si l'élève ne souhaitait pas indiquer son humeur, il pouvait placer l'étiquette sous le monstre « *barbouillé* » (Annexe 5). Cette activité permet aux élèves de se questionner sur ce qu'ils ressentent et d'exprimer leur état émotionnel.

Toujours dans l'objectif d'acquérir un climat scolaire bienveillant et propice aux apprentissages, j'ai réalisé des moments d'écoute musicale en classe entière, au coin regroupement. Ces moments duraient une dizaine de minutes et se déroulaient après les temps de récréations et de pause méridienne ; plus précisément à la suite de moments de jeux où les élèves étaient agités. J'ai choisi de faire écouter de la musique classique aux élèves afin

[9] 14 GS et 6 CE1

d'apaiser l'ensemble de la classe, qu'ils ressentent du plaisir et de la joie, qu'ils évacuent le stress engendré lors de diverses situations avant de revenir sur des apprentissages. Lors de ces écoutes, ils pouvaient se reposer, s'allonger et se détendre.

Pour agir sur la gestion des émotions auprès des élèves, j'ai également mis en place un dispositif dans le but de les responsabiliser dans la gestion de leurs conflits. Ce dispositif se nomme « *les messages clairs* » ; et a pour finalité de développer l'écoute et l'empathie chez les apprenants. Un message clair est « *un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs* » (Ministère de l'Education Nationale)[10]. Cette résolution de conflit est cadrée et doit respecter un déroulement précis. Un élève doit, tout d'abord, se diriger vers le camarade avec qui il a eu un conflit ou un désaccord. Il lui signale qu'il veut réaliser un message clair, et lui énonce les faits afin de les remettre dans son contexte. En deuxième lieu, l'élève exprime ses sentiments et ses émotions ressentis lors de la situation. Il signale les différents aspects qui lui ont déplu lors du différend. Il paraissait donc inévitable de travailler sur les émotions pour que les élèves puissent les identifier et les exprimer lors de cette résolution de conflit. Enfin, dans un troisième temps, les élèves doivent s'accorder pour résoudre le conflit initial, ils doivent échanger des excuses. L'élève qui a pris l'initiative de réaliser un message clair doit prendre la décision de la résolution ou non du conflit. Quant à l'autre élève, il doit saisir les émotions qui ont traversé son camarade, afin de comprendre que son geste a pu blesser, et par conséquent ne plus agir de telle sorte.

Afin d'assurer une mémorisation du processus du message clair, il était important d'utiliser une affiche rappelant les différentes étapes de son déroulement (Annexe 6). Cependant, et ce, même avec l'affichage au début de la mise en place de ce dispositif, il était difficile pour les élèves de se souvenir des différentes étapes. Ils devaient donc venir me voir pour que je fasse l'intermédiaire du message clair. Je rappelais à chaque élève les différentes phases à effectuer.

Tout ce travail sur les émotions visait à développer un climat de confiance au sein de la classe, et d'influencer positivement le bien-être des élèves et donc leur réussite scolaire. Pour développer ce climat de confiance, il fallait également l'instaurer entre pairs.

[10] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf

4.2.3 Les pratiques coopératives

Le climat scolaire positif peut exister par le biais des diverses relations existantes dans l'ensemble de la communauté éducative. L'élève doit ressentir un sentiment d'appartenance, il doit se sentir bien à l'école et partager avec ses pairs. Pour répondre à ces besoins essentiels, j'ai instauré du tutorat et du travail de groupe au sein de ma classe.

Pour organiser sa mise en place, j'ai lancé, en amont, une discussion avec l'ensemble des CE1. Nous avons échangé sur « *ce qu'était le tutorat, son rôle, de quelle manière il intervenait auprès des élèves, comment il réagissait face à un élève qui ne voulait pas l'écouter* … » Ensuite, je leur ai expliqué que pour devenir tuteur, il fallait passer un diplôme et plus précisément « *le brevet des* tuteurs » (Annexe 7). Ce brevet devait se réaliser sous la forme du volontariat. En aucun cas un élève devait se sentir dans l'obligation de le passer. Si le brevet était réussi, ils pouvaient devenir tuteur et obtenir un diplôme (Annexe 8).

L'ensemble des élèves de CE1 ont voulu passer le brevet et il a été obtenu par l'unanimité.

Ensuite, j'ai utilisé le « Tétra'aide » (Annexe 9), un outil pédagogique, détaillé dans la conférence de Connac, permettant d'organiser les situations de coopération. Cette pyramide sert à indiquer l'état de l'élève dans son travail afin que ses autres camarades le perçoivent. Les élèves placent dans le coin de leur table le Tétra'aide. Chaque sommet a différentes couleurs, qui ont toutes une signification. Le jaune signale que l'élève a une question non urgente, les élèves peuvent donc finir leur travail avant d'aller aider un camarade qui avait placé sa pyramide sur le jaune. Au contraire, quand la pyramide est placée sur le rouge « *j'ai une question urgente* », les différents tuteurs sont autorisés à arrêter leur travail pour aller aider l'élève en demande. Si l'élève a, sur sa table, le sommet de sa pyramide sur le vert cela signifie que tout va bien, le bleu indique aux autres élèves que « *j'aide ou je suis aidé(e) par quelqu'un* ». Les élèves se servent donc de cette pyramide afin d'être autonomes dans leur coopération.

Après avoir appris aux élèves à aider un camarade quand il en a besoin, ils pouvaient, une fois leur travail terminé, aider les GS au sein des différents ateliers.

J'ai également inscrit ma classe au « *Rallye Math de Savoie* ». Dans ce dispositif, les élèves sont placés dans un travail de groupe. Ils doivent coopérer pour résoudre des problèmes mathématiques. Il y a cinq phases d'entrainement, chaque phase étant constituée d'une étape individuelle de dix minutes, d'une étape collective de quinze minutes et d'une étape où les élèves ont 5 minutes pour entourer une réponse parmi des propositions. L'objectif final de la dernière phase est de réussir à se mettre d'accord pour fournir une seule réponse. Les élèves

doivent donc s'écouter, échanger et confronter leurs procédures de résolution pour accepter ou réfuter les arguments des uns et des autres. A la fin de ces phases d'entrainement, les élèves réalisent l'épreuve du Rallye Maths, se déroulant de la même manière. D'autre part, j'ai réalisé toutes les phases de recherches mathématiques en binôme.

Toutes ces initiatives avaient pour but d'observer d'une part la corrélation entre les pratiques coopératives, entre les CE1, mais également avec des enfants plus jeunes ; et d'autre part l'amélioration des relations, de la cohésion de groupe et donc la bienveillance entre pairs.

Au cours de cette année scolaire, j'ai donc fourni un investissement quotidien pour atteindre des gestes et des pratiques professionnels bienveillants. A travers ces efforts, tels que l'évaluation et l'erreur positives, le travail autour des émotions, de la gestion de conflit, de l'encouragement permanent, des pratiques coopératives et du travail en groupe, il me paraissait nécessaire de mesurer leurs impacts sur les élèves. C'est pourquoi la partie suivante s'attachera à expliciter ces impacts, à travers les résultats et leurs analyses.

---

5. Résultats et Analyse

Une fois les représentations mesurées et les dispositifs instaurés, l'étape suivante a été le traitement des données. En vue de garder l'anonymat des participants, des numéros allant de 1 à 6 permettent l'identification des élèves de CE1. Pour une meilleure visualisation, les cellules comprenant des pointillés représentent les données analysées.

5.1L'évolution de la perception du bien-être

Afin de mesurer le bien-être des élèves, j'ai comptabilisé de 0 à 3 chaque question du questionnaire. Comme le montre le Tableau 1, chaque échelle a une valeur, l'item « *pas du tout d'accord* » valait 0, « *plutôt pas d'accord* » 1 etc. Le questionnaire possède dix questions ; par conséquent, 30 est le maximum du bien-être possiblement atteint. J'ai transmis le questionnaire une première fois à la fin du premier trimestre et une deuxième fois durant le troisième trimestre dans l'objectif d'analyser l'évolution de cette perception.

Tableau 2: items du questionnaire

Pas du tout d'accord	0
Plutôt pas d'accord	1
Plutôt d'accord	2
Tout à fait d'accord	3

Tableau 1: réponses au questionnaire du 1er trimestre

	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Question 7	Question 8	Question 9	Question 10	Total
Elève 1	3	3	3	3	3	3	2	1	2	1	24
Elève 2	2	2	3	3	3	3	2	0	3	2	23
Elève 3	3	1	3	3	3	3	2	0	2	3	23
Elève 4	2	3	2	3	2	3	3	0	3	2	23
Elève 5	2	1	3	3	0	3	2	1	3	3	21
Elève 6	2	1	1	3	3	2	3	0	0	2	17
Moyenne	2,33	1,83	2,50	3,00	2,33	2,83	2,33	0,33	2,17	2,17	21,83

Au premier trimestre, en moyenne, les élèves obtenaient un score de bien-être à l'école d'environ 21,83 points. Ce dernier étant proche de 30 soit le seuil maximal, on peut donc considérer que les élèves se sentaient déjà bien au début de mon expérimentation. En effet, ils avaient déjà tous confiance en moi (question 4) et avaient tous envie d'apprendre de nouvelles choses (question 6). Le score maximal est obtenu par l'élève 1 qui parvient à un total de 24 points. En revanche, certains obtiennent des scores considérablement inférieurs à ceux des autres, tels que ceux des élèves 5 et 6, qui obtiennent 21 et 17 points.

De plus, certaines questions ont été perçues plus négativement que d'autres, par les élèves. Effectivement, la question 2, « *le matin, j'ai envie de venir à l'école* » est mal notée par 3 élèves sur 6. L'élève 6, possédant un faible taux de bien-être (17) n'a pas envie de venir à l'école, et est stressé quand il y vient (question 3). Quant à l'élève 5, il n'est pas motivé pour venir à l'école le matin, il n'a pas non plus confiance en lui (question 5).

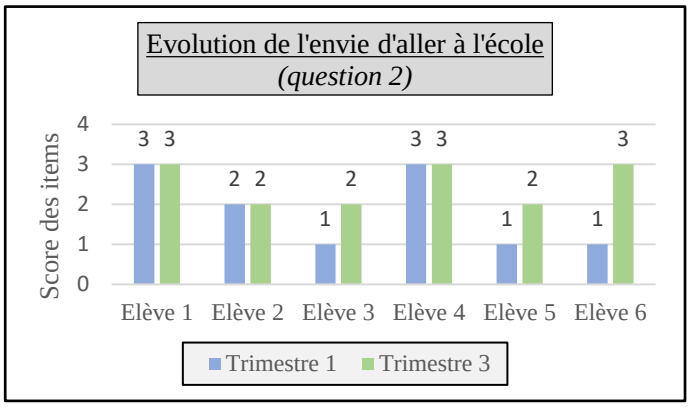
A partir de la question 7, les réponses sont nettement moins bien évaluées par les élèves. Ces quatre dernières concernent la relation avec les GS. Pour la question 8 « *en classe, le bruit des GS ne me gêne pas* », on peut voir toutes les réponses vont dans le même sens. L'ensemble des élèves sont gênés par l'agitation des maternelles au sein de la classe. Grâce aux résultats du troisième trimestre, je pourrai évaluer l'impact des pratiques coopératives ainsi que la gestion des émotions et des conflits, sur les relations entre des pairs d'âges différents.

Tableau 3: réponses au questionnaire 3e trimestre

	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Question 7	Question 8	Question 9	Question 10	Total
Elève 1	3	3	3	3	3	3	3	1	2	1	25
Elève 2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	28
Elève 3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	26
Elève 4	2	3	3	3	3	3	3	1	2	2	25
Elève 5	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	27
Elève 6	2	3	0	2	3	3	1	0	1	3	18
Moyenne	2,50	2,50	2,50	2,83	2,83	3,00	2,33	1,50	2,33	2,50	24,83

Afin d'examiner l'évolution de la perception du bien-être au sein de la classe, j'ai analysé différentes données qui avaient fluctué entre la première et la deuxième passation du questionnaire. Premièrement, la moyenne a indéniablement augmenté, puisqu'elle passe de 21,83 à 24,83. Le maximum du bien-être atteint par un élève passe d'un total de 24 points à 28.

Lors du premier trimestre, j'ai pu constater que les élèves étaient peu motivés. Ils ne ressentaient pas le désir d'aller à l'école, bien que ce dernier soit corrélé à la réussite scolaire.

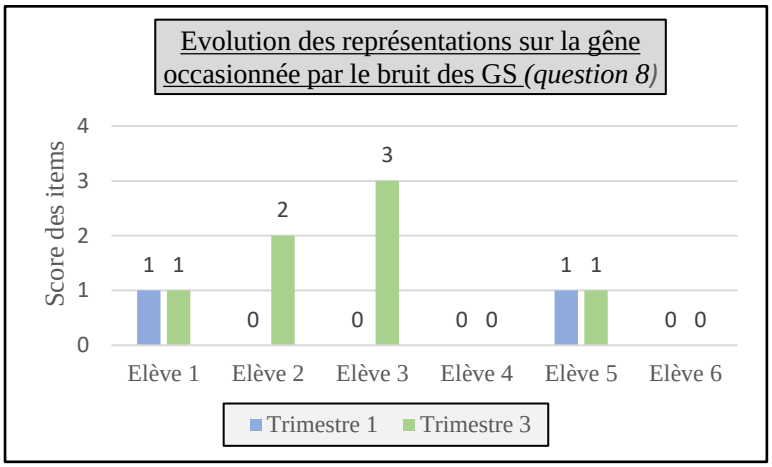


Graphique 1: évolution de l'envie d'aller à l'école

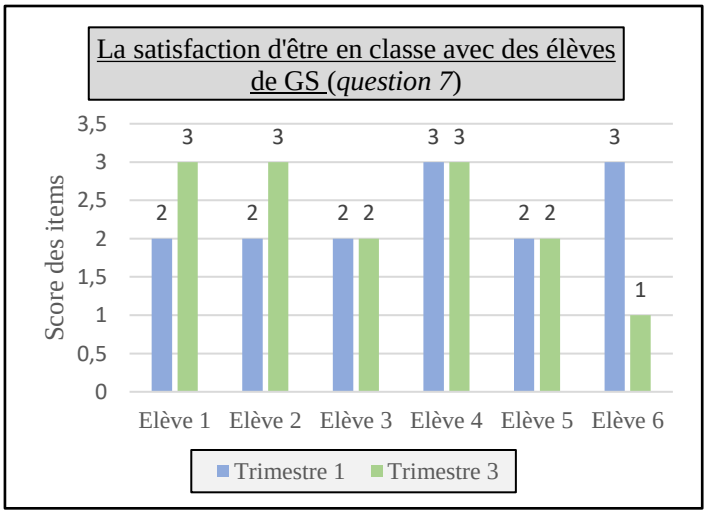
La motivation s'est élevée entre le premier et le troisième trimestre. En effet, cette augmentation se perçoit chez les élèves 3, 5 et 6. Quant aux trois autres élèves, l'envie de venir à l'école était déjà présente ; leurs représentations ont donc stagné. Dorénavant, l'ensemble des élèves de CE1 arrive le matin avec un désir de venir à l'école.

A l'aide de la première passation du questionnaire, j'ai également fait le constat d'un manque de relation entre les élèves de différents niveaux.

En ce qui concerne le dérangement occasionné par le bruit des GS, les CE1 l'acceptent davantage au troisième trimestre qu'au premier. En effet, les élèves 2 et 3 sont passés d'une forte gêne à une absence de gêne. Quant aux élèves 1, 4, 5, et 6 il n'y a pas eu d'évolution mais le bruit ne les embarrasse pas plus qu'auparavant.



Graphique 2: évolution des représentations sur la gêne occasionnée par le bruit des GS



Graphique 3: la satisfaction d'être en classe avec des élèves de GS

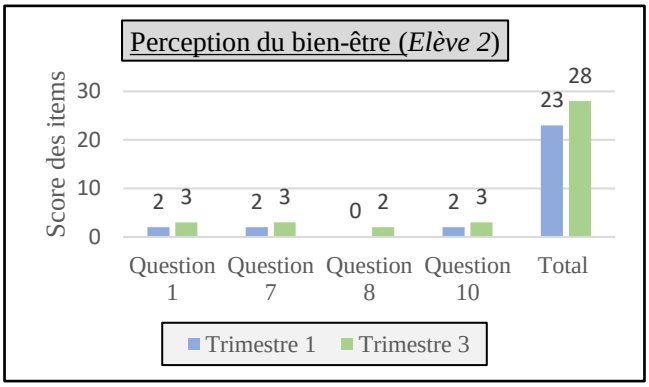
Les réponses à la question 7 « *je suis content(e) d'être avec des élèves de GS* » se sont également perfectionnées. Les élèves 1 et 2 sont plus heureux d'être dans une classe double niveau à la fin de l'année qu'au début. Les élèves 2, 3 et 4 ont toujours été satisfaits d'être dans une classe possédant un double niveau. Néanmoins, l'élève 6, ravi d'être en présence de ces élèves au premier trimestre, ne paraît plus l'être au troisième.

D'autres variables ont également fluctué. Au troisième trimestre, la question 9 « j*'aime jouer avec les GS* » a vu sa moyenne augmenter en passant de 2,17 points au premier trimestre à un score de 2,33 au troisième trimestre. L'augmentation est encore plus forte concernant l'appréciation des élèves à aider les GS (question 10). Comme le montre le tableau 2 et 3, la moyenne est passée de 2.17 à 2.5 points.

On peut alors émettre l'hypothèse qu'il existe un lien entre les pratiques coopératives au sein de la classe et l'entente avec les élèves moins âgés.

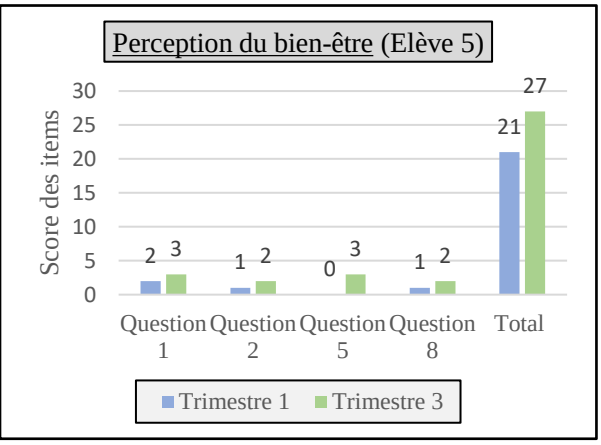
En s'intéressant plus précisément à chaque élève, j'ai pu constater des augmentations générales de la perception de leur bien-être.

L'élève 2, en fait partie ; son sentiment de bien-être à l'école, son envie d'être en classe avec les GS et de les aider sont passés de plutôt d'accord à tout à fait d'accord. Sa perception totale du bien-être est passée de 23 points à 28. Ce résultat étant très proche du maximum que les élèves pouvaient atteindre ; on peut donc en déduire que cet élève ressent des émotions positives en venant à l'école.



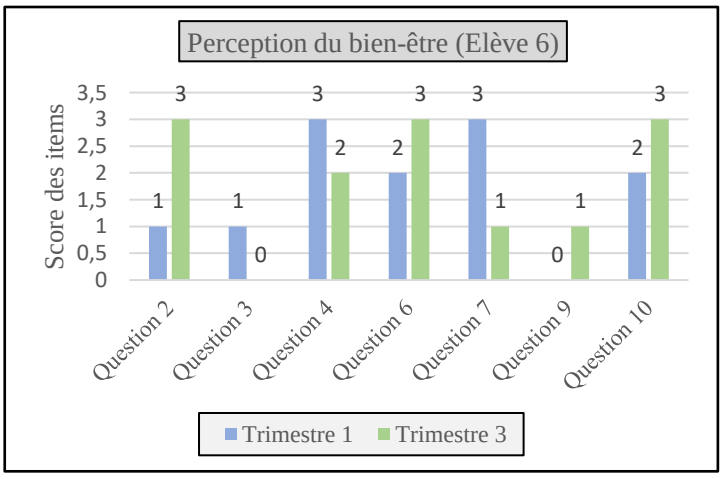
Graphique 4: perception du bien-être chez l'élève 2

En ce qui concerne l'élève 5, sa représentation du bien-être s'est également améliorée. Effectivement, il se sent mieux à l'école (question 1) et a davantage envie d'y aller (question 2) par rapport au premier trimestre. L'élève 5 a pris confiance en lui, au sein de sa classe (question 5) ; puisque cette dernière était évaluée très négativement au début d'année, et est passée à une complète confiance en lui. Son score total de bien-être est passé de 21 à 27 points. En vue de la stagnation de certaines questions, j'ai fait le choix de ne pas les insérer dans le tableau.



Graphique 5: perception du bien-être chez l'élève 5

Quant à l'élève 6, qui avait une faible perception de son bien-être (17), son total de points augmente très peu (18). Sur certaines questions (retirées du graphique), il ne change pas sa perception (question 1, 5 et 8). Il augmente son envie d'aller à l'école (question 2), son désir d'apprendre (question 6), de jouer et d'aider les GS (question 9 et 10). En revanche, au troisième trimestre, il paraît plus stressé de venir à l'école (question 3) ; a moins confiance en moi (question 4) et est moins content d'être en classe avec des plus petits (question 7).



Graphique 6: : perception du bien-être chez l'élève 6

Pour cet élève, les dispositifs mis en place ont été très peu efficaces, cependant ils n'ont pas non plus engendré une dégradation de son bien-être.

A l'aide de mon journal de bord, j'ai également observé des comportements favorables chez les élèves de GS notamment sur l'élève italien arrivé en cours d'année. Au début de son arrivée dans la classe, j'ai travaillé sur les émotions à l'aide de l'album « *la couleur des émotions* », et utilisé l'affichage pour saisir le ressenti de mes différents élèves. A l'arrivée de cet élève, son étiquette était toujours placée sous le monstre de la peur, de la tristesse, de la colère… sur des émotions négatives. Au cours de l'année et grâce à la bienveillance que j'ai pu lui apporter, j'ai vu ses émotions se modifier. En effet, son étiquette se retrouvait de plus en plus sous des émotions positives tels que la joie, la sérénité, l'amour… De plus, tous les élèves plaçaient leurs étiquettes sur des émotions positives. Parfois, lorsque des élèves s'étaient disputés avec un ou des camarades, ils la plaçaient sur la colère ou la tristesse. Cependant, je n'ai jamais eu d'élève qui ressentait de la peur à l'école, ce qui est favorable au développement du climat scolaire et donc du bien-être chez les élèves.

Grâce au dispositif « *message clair* », les élèves qui, au début d'année, venaient me solliciter sans cesse dans leur gestion de conflit viennent désormais très rarement. Ils réussissent à exprimer et partager leurs émotions, à mieux s'entendre, à jouer tous ensemble, à s'écouter et à coopérer.

L'analyse de ces résultats montrent une évolution favorable du bien-être des élèves au sein de classe. Les pratiques coopératives et les diverses actions bienveillantes ont donc grandement impacté ce ressenti. Afin d'évaluer l'ensemble de mes hypothèses, il est nécessaire d'analyser les résultats de l'évolution des performances scolaires.

5.2L'évolution des performances scolaires

Une fois l'impact de la bienveillance mesuré sur le bien-être des élèves, je me suis également intéressée aux progrès des élèves en mathématiques et en français.

5.2.1 En mathématiques

Afin d'analyser l'évolution des performances en mathématiques chez les élèves, je me suis appuyée sur l'exercice des évaluations nationales concernant la reconnaissance des différentes représentations d'un nombre. J'ai réalisé trois passations de cet exercice. Pour ce dernier, j'ai noté l'exercice sur 16 car il comprenait 16 modalités correctes à entourer.

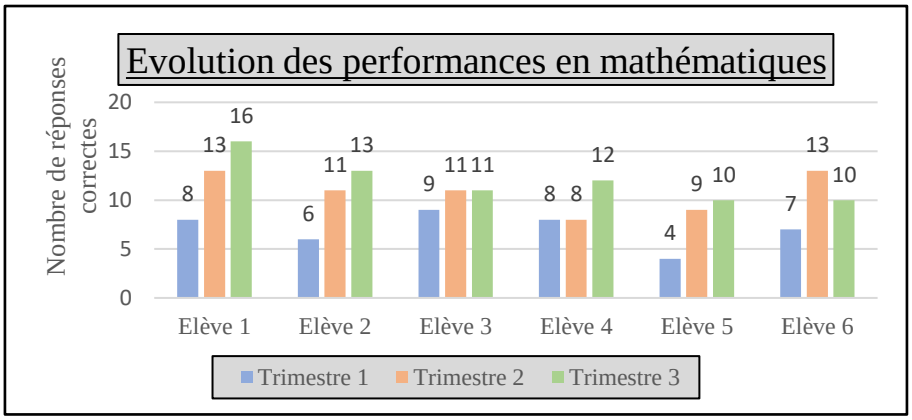
De 1 à 4
De 5 à 8
De 9 à 12
De 12 à 16

Tableau 4: résultats à l'exercice de mathématiques sur les trois trimestres

	Trimestre 1	Trimestre 1 (en%)	Trimestre 2	Trimestre 2 (en %)	Trimestre 3	Trimestre 3 (en %)
Elève 1	8	50%	13	81%	16	100%
Elève 2	6	38%	11	69%	13	81%
Elève 3	9	56%	11	69%	11	69%
Elève 4	8	50%	8	50%	12	75%
Elève 5	4	25%	9	56%	10	63%
Elève 6	7	44%	13	81%	10	63%
EN MOYENNE	7	44%	10,83	68%	12	75%

Les résultats de cette enquête sont concluants et en disent beaucoup sur l'évolution des performances des élèves en mathématiques. Au premier trimestre, en moyenne, les élèves entouraient 7 bonnes réponses, soit 44% de réussite. Au deuxième trimestre environ 11, soit 68% de réussite ; et, enfin, au troisième semestre, ils entourent en moyenne 12 réponses correctes soit 75% de réussite. Au premier semestre, seulement l'élève 3 obtient un résultat supérieur à la moyenne.

Comme le montre le Tableau 3, pour chaque passation les progrès sont notables. Tous les élèves augmentent le nombre de leurs réponses entourées. L'élève 1 double son score entre le premier et le troisième trimestre. Les élèves 2 et 5 voient leur score augmenter de plus du double. L'élève 3 entoure le même nombre de réponses justes, entre le deuxième et le troisième trimestre. Il y a cependant une exception chez l'élève 6, dont le résultat diminue entre le deuxième et le troisième passage de l'exercice.



Graphique 7: évolution des performances en mathématiques

Grâce aux diverses actions établies au sein de la classe, les élèves ont vu leurs compétences en mathématiques s'accroitre.

5.2.2 En français

En vue d'analyser l'évolution des performances en français, j'ai utilisé un exercice sur la compréhension de texte lu par l'élève. Cette activité nécessite de nombreuses capacités chez un lecteur débutant qui doit (i) posséder un lexique et des compétences référentielles, (ii) élaborer une cohérence entre les différents éléments du texte et (iii) réguler en contrôlant sa

compréhension. L'exercice est tiré des évaluations nationales. Après lecture des questions et de leurs modalités de réponses, les élèves avaient pour consigne d'entourer la réponse correcte.

Tableau 5 : résultats de l'exercice de français au Trimestre 1

TRIMESTRE 1				
	REPONSE CORRECTE =1		REPONSE ERRONEE = 0	
	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4
Elève 1	1	1	1	1
Elève 2	1	0	1	0
Elève 3	1	1	0	1
Elève 4	1	0	1	1
Elève 5	1	1	0	1
Elève 6	0	1	0	0

La question 1 interrogeait les élèves sur le lieu du déroulement de l'histoire. Cette dernière est dans l'ensemble réussie, seul l'élève 6 ne répond pas correctement. La question 2 « *quand se déroule l'histoire ?*», relève des inférences entre le texte. Les élèves doivent établir le lien entre le moment de l'histoire et le moment où la maman appelle ses enfants pour prendre le goûter. Les élèves 2 et 4 n'arrivent pas à établir ce lien entre le goûter et l'après-midi. Au premier trimestre, les élèves rencontrent plus de difficultés dans la question 3 « *pourquoi la maman appelle-t-elle ses enfants ses petits castors ?* », cette question concerne l'implicite du texte. En effet, les élèves doivent posséder des connaissances encyclopédiques. Ils doivent établir le lien entre les castors et les barrages que les enfants effectuent dans la rivière. D'après le Tableau 5, trois élèves (3, 5 et 6) ne réussissent pas à répondre correctement à cette question. La dernière question demande aux élèves la raison d'effectuer le barrage, cependant la réponse se trouve au début du texte, rendant, de fait, la mémorisation plus difficile. Les élèves 2 et 6 ne trouvent pas la bonne réponse.

L'élève 1, déjà bon lecteur réussit entièrement l'exercice. On peut émettre l'hypothèse qu'il obtient de tels résultats en mathématiques et en français car son score de bien-être est déjà élevé en début d'année. Quant à l'élève 6, il réussit seulement une question sur les quatre, son niveau de lecture n'étant pas encore stabilisé. Il lui faut encore beaucoup de concentration pour décoder ce qui ne permet pas d'atteindre une compréhension parfaite. Il est également notable que cet élève possède une faible perception de son bien-être en début d'année. Il existe donc peut-être une corrélation entre son bien-être et sa réussite éducative.

Tableau 6: résultats de l'exercice de français au Trimestre 3

TRIMESTRE 2 ET 3				
	REPONSE CORRECTE = 1		REPONSE ERRONEE = 0	
	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4
Elève 1	1	1	1	1
Elève 2	1	1	1	1
Elève 3	1	1	1	1
Elève 4	1	1	1	1
Elève 5	1	1	1	1
Elève 6	1	1	1	1

Lors de la passation de cet exercice au deuxième trimestre, les élèves le réussissaient déjà entièrement. J'ai donc décidé de regrouper les résultats du deuxième et troisième trimestre car ils étaient identiques. Les élèves ont donc tous progressé en lecture, et aucun élève n'effectue des erreurs sur cet exercice de compréhension de texte. Grâce aux diverses actions établies au sein de la classe, les élèves ont vu leurs compétences en français s'accroitre.

6. Discussion

6.1L'environnement de mon étude

Mon étude, réalisée dans une classe à double niveau (GS/CE1), porte sur les conséquences de la bienveillance et des ces impacts sur la perception du bien-être chez les élèves et sur leur réussite scolaire.

La bienveillance, considérée comme la prise en considération d'autrui, se reflète dans des pratiques éducatives définies. Pour agir en tant que telle, l'enseignant prend en compte ses élèves dans leurs diversités. Il les évalue dans l'objectif de les faire progresser tout en prenant en compte leurs erreurs. Il les laisse expérimenter, tâtonner pour qu'ils puissent chercher par eux-mêmes et donc plus facilement apprendre. Il les encourage et aborde avec eux leur gestion d'émotion et de conflit. Il les fait grandir pour qu'ils puissent devenir des citoyens autonomes. Il les amène à développer des compétences dans la communication et dans la relation entre pairs. Afin de développer cette dernière, les pratiques coopératives peuvent être insérées au sein de la classe.

A travers des outils tels que le questionnaire, le journal de bord, des exercices et des évaluations nationales, j'ai observé et analysé les effets de ces pratiques éducatives sur le bien-être et sur la réussite éducative des élèves.

6.2Mise en lien avec les recherches antérieures

Les recherches préalables prouvaient l'existence de pratiques et gestes bienveillants et de leurs bienfaits sur les élèves. J'ai donc porté mon expérimentation en ce sens. J'ai voulu analyser le lien entre bienveillance et bien-être ; et entre bienveillance et réussite éducative. Comme il l'a été mentionné précédemment, il existe un cercle vertueux entre bien-être et réussite scolaire. En effet, quand un élève se sent bien à l'école, il sera plus performant, et cela lui permettra ainsi de se sentir mieux en classe. De fait, la bienveillance engendre donc ce cercle vertueux.

J'ai donc émis trois hypothèses ; la première étant « *L'évaluation positive, l'acceptation de l'erreur et l'encouragement influencent positivement la motivation chez les élèves* », la deuxième « *La gestion des émotions et des conflits ainsi que les pratiques coopératives améliorent l'entente entre pairs, le bien-être des élèves et donc le climat scolaire.* » Et enfin, j'ai supposé que « *Toutes les pratiques bienveillantes, insérées dans ma classe, permettent d'augmenter la réussite scolaire de mes élèves.* »

6.2.1 Les réponses aux hypothèses

Le questionnaire m'a permis de mesurer la motivation chez les élèves de CE1. Au cours de l'année, les élèves ont augmenté cette envie d'apprendre de nouvelles choses et de venir à l'école avec désir. L'évaluation positive, ainsi que la prise en compte de l'erreur et de l'encouragement dans les progrès, ont participé à un climat scolaire paisible et donc propice aux apprentissages. Les élèves ont donc augmenté leur motivation. L'hypothèse 1 semble donc être validée.

A travers mon étude, j'ai pu observer l'augmentation générale du bien-être de mes élèves. J'ai pu réaliser ce constat à travers l'observation quotidienne, et mon affichage qui permettait aux élèves de se positionner sur ce qu'ils ressentaient. Je pouvais donc intervenir en cas d'émotions négatives. Les élèves ressentaient la plupart du temps des émotions positives ce qui indiquait un état de bien-être au sein de la classe. J'ai pu observer dans le détail le bien-être de mes élèves de CE1 à l'aide d'un questionnaire. Ces derniers, en ayant appris à gérer leurs émotions et leurs conflits, ont augmenté leur bien-être entre le premier et le troisième trimestre. Ils ont pris confiance en eux. Les relations au sein de la classe se sont améliorées, mon apprentissage au cours de mes visites était de plus en plus performant ; les élèves se sentaient en sécurité au sein de la classe et plus aucun élève n'était mis à l'écart. Les cinq piliers du climat scolaire sont donc atteints. L'Hypothèse 2 est donc validée.

A la suite de mes lectures scientifiques, et des expériences antérieures, j'ai pu observer l'intérêt des pratiques coopératives dans l'amélioration des performances scolaires et de l'entente entre pairs. C'est en suivant ces indications que j'ai organisé du travail de groupe et du tutorat dans ma classe.

Les élèves ont pu apprendre à coopérer, à échanger et à confronter leurs points de vue. Comme je l'ai montré dans la partie résultats, les élèves ont progressé en mathématiques et en lecture entre le premier et le troisième trimestre. Les pratiques coopératives permettent donc aux élèves d'acquérir des compétences cognitives mais également des compétences sociales.

En effet, à l'aide des résultats de mon expérience, j'ai pu également constater que les pratiques coopératives améliorent l'entente entre pairs. Mes élèves de CE1, très souvent regroupés, avaient une vision plutôt négative du double niveau. Ils trouvaient les élèves de maternelle trop bruyants, trop agités et leur portaient peu d'intérêt. Les pratiques coopératives au sein de la classe ont modifié cette vision. A l'aide des résultats du questionnaire, j'ai analysé les questions portant sur l'entente entre ces deux niveaux, et j'ai pu percevoir une amélioration de celle-ci. Les élèves de CE1 acceptent davantage le bruit occasionné par ces élèves plus petits, ils ont

davantage envie de jouer avec eux et ont également plus de motivation à aller les aider. Le tutorat, lorsqu'il est organisé, permet aux élèves de s'entraider, d'augmenter leurs performances, mais aussi leurs relations entre pairs. Tous ces impacts favorables à l'élève lui permettent d'acquérir une satisfaction d'aller à l'école, et donc *in fine* d'éviter de potentiels décrocheurs. L'hypothèse 3 est également validée

6.3 Limites et perspectives

6.3.1 Les obstacles et les limites rencontrés

Mon enquête, à travers des résultats concluants, a permis de valider mes hypothèses de départ. Cependant, ma recherche comporte un certain nombre de limites.

Tout d'abord, les exercices de français et de mathématiques sont réalisés trois fois pour observer la progression de mes élèves. Un des inconvénients de cette méthode est que les élèves mémorisent cet exercice. On peut penser qu'ils le réussissent mieux car ils se sont entrainés et non parce qu'ils ont augmenté leurs performances scolaires.

De plus, le lien de corrélation entre pratiques bienveillantes et réussite scolaire est biaisé par les apprentissages réalisés au cours de cette année. En effet, si les élèves augmentent leur performance, cela n'est peut-être pas dû aux gestes et postures, mais peut être grâce à l'acquisition de connaissances et de compétences transmises à travers toutes les séquences étudiées.

L'alternance m'a permis d'étayer mon expérience dans le métier en m'appuyant sur un accompagnement qui d'une part avait été effectué par ma tutrice de stage et de l'INSPE et d'autre part par ma collègue qui complétait mon mi-temps. Je n'étais donc pas la seule à intervenir auprès de mes élèves. Les résultats de mon enquête sont donc également biaisés car je ne sais pas si l'intervention de ma collègue était bienveillante.

Une autre limite à mon enquête est le très faible nombre de participants. En effet, la quasi-totalité de mes outils instaurés pour mesurer mes données était destinée aux 6 élèves de CE1. Par faute de temps, je n'ai pu réaliser des entretiens auprès de mes élèves de GS. L'enquête aurait été plus objective si le bien-être des élèves de GS avait été mesuré à travers des entretiens plutôt que par l'observation des émotions qu'ils pouvaient ressentir. Ces entretiens m'auraient permis de mieux percevoir l'évolution de la motivation et du bien-être des élèves.

6.3.2 Les améliorations possibles

Pour prolonger mon enquête, il serait pertinent de la réaliser dans une classe où l'enseignant aurait un temps-plein. L'enseignant pourrait pleinement instaurer des gestes et des postures bienveillants afin de mieux mesurer les conséquences de ces derniers sur les élèves. Il serait d'autre part préférable de réaliser cette enquête avec un groupe témoin qui ne recevrait ni les pratiques coopératives, ni les autres gestes bienveillants instaurés dans mon enquête. Ce groupe de contrôle permettrait d'analyser plus finement les conséquences de la bienveillance sur les élèves.

Il aurait été également intéressant de réaliser un échange avec les élèves de CE1 sur les pratiques coopératives, « *ce qu'ils ont pensé de sa mise en place, s'ils l'ont trouvée utile et bénéfique pour leurs apprentissages et pour leurs relations* ». J'aurai pu également questionner les élèves sur leurs relations. En effet, je me suis concentrée sur le double niveau mais il aurait été avantageux de posséder des données sur leur sentiment d'appartenance au sein des pairs du même âge.

Les résultats des performances scolaires et du bien-être n'ont été réalisés que sur six élèves. Il serait donc intéressant de poursuivre cette enquête en augmentant le nombre de participants.

Il serait également possible de réaliser ce type de pratique dans des écoles urbaines. En effet, mon école étant une petite école où les élèves se connaissent déjà tous bien et où leur bien-être à l'école est déjà positif. La mise en place de ce dispositif dans des grandes écoles permettraient sûrement d'obtenir de meilleures évolutions du climat scolaire.

6.3.3 Le développement professionnel

A travers ce mémoire, j'ai pu développer de nombreuses compétences qui favorisent l'efficacité de l'enseignement.

L'une d'entre elles est l'utilisation quotidienne de l'évaluation. J'ai su instaurer une évaluation positive, qui s'intéresse à chaque élève en ne mesurant pas exclusivement leurs réussites mais leurs progrès. Pour observer ces derniers, j'ai utilisé les erreurs comme outil d'apprentissage. Elles me permettaient de réguler mon enseignement en le différenciant.

J'ai également su développer un climat de classe positif. Au sein de ma future pratique, je m'attacherai à instaurer constamment ce type de climat scolaire où les élèves ont confiance en moi mais également en eux. Je continuerai de les responsabiliser à travers la gestion de leurs petits désaccords. Cette gestion est formatrice pour eux car ils apprennent à comprendre les sentiments éprouvés par autrui et à ressentir de l'empathie. Ils développent des compétences

pour apprendre le vivre ensemble, ce qui est indispensable dans notre société. A l'aide de ces savoirs « humains », ils pourront donc être pleinement intégrés à un groupe, et posséder un sentiment d'appartenance essentiel dans le développement de l'enfant.

Un autre apport pour mon développement professionnel est l'utilisation des pratiques coopératives. Au commencement de leurs mise en place, elles paraissent difficiles à gérer, l'enseignant perd son « pouvoir » sur la classe. En effet, lors des travaux de groupes les élèves sont bruyants, ils peuvent être en désaccord et ne pas toujours échanger dans de bonnes conditions, ce qui peut finalement engendrer des conflits au sein de la classe. J'irai jusqu'à dire qu'au début de son organisation, elles dégradent le climat scolaire.

Cependant, quand ces pratiques sont travaillées, elles apportent énormément à la classe. Elles influencent, en effet les performances scolaires des élèves à travers les échanges de représentations et de connaissances ; mais elles favorisent également les relations de la communauté éducative. Les élèves apprennent à écouter, à échanger et à accepter d'autres points de vue que le leur. Ils apprennent à communiquer, à convaincre en justifiant leurs arguments.

Grâce à ce mémoire, j'ai acquis des compétences dans la recherche. J'ai perçu l'intérêt des différentes lectures scientifiques et de leur objectivité. Tout ce travail a influencé positivement ma pratique professionnelle.

---

7. Conclusion

La bienveillance est un terme d'actualité qui occupe une place centrale dans le système éducatif. Cette notion, peu définie, me semblait abstraite à mettre en œuvre dans ma pratique. En m'appuyant sur une littérature scientifique variée, j'ai pu éclaircir sa définition et sa mise en pratique dans mon activité.

Cette dernière me parait aujourd'hui indispensable dans l'enseignement. En plus de favoriser le bien-être des élèves, elles augmentent leur réussite scolaire. Il parait donc incontournable de la mettre en œuvre dans son enseignement ; puisqu'une des missions centrales de l'enseignant est de faire acquérir des savoirs, des connaissances et des compétences à ses élèves. Il doit les faire tous progresser au maximum. Ce sont donc à travers ces comportements qu'il pourra réussir sa mission première efficacement.

8. Bibliographie

- Académie de Versailles. (2018). Evaluation positive, repéré à http://www.ac-versailles.fr/dsden78/cid117031/evaluation-positive.html le 26/02/21

- Blain-Joguet, E. (2012). Au cœur de l'erreur. *Actualités en analyse transactionnelle*, pp. 71-73.

- Boniwell, I, Fenouillet, F, Heutte, J & Martin-Krumm, C. (2015). Validation française de l'échelle multidimensionnelle Satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian journal of behavioural science*, Vol.47 (1), pp. 83-90.

- Bucheton, D & Soulé, Y. (2011). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 n°3, pp. 29-48.

- Debarbieux, E, Murat, F & Simonis-Sueur, C. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Climat scolaire et bien-être à l'école*. *Education & Formations,* n° 88-89, pp.11-24.

- Cohen, J, Guffey, S, Higgins-D' Alessandro, A & Thapa, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research* , Vol. 83, pp. 357-385

- Connac, S. (2017). Vidéo d'une conférence ici : https://www.canope-ara.fr/podcast/conference-organiser-la-cooperation-entre-eleves-pour-prendre-en-compte-leur-diversite-conference le 20/12/20

- Connac, S. (2018). Freinet : une pédagogie rigoureuse, loin des idées reçues. *Cahiers pédagogique*s, n°542, pp. 18-20.

- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards of intrinsic motivation. Personality and Social Psychology, Vol.18, pp. 105-115

- Favre, D. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique. *Revue Française De Pédagogie,* (111), pp. 85-94.

- Felouzis, G. (2012). Le système éducatif français dans l'OCDE : quelles performances ? *Cahiers français*, vol. 368, pp. 9-15.

- Fouilleul, F. (2017). A la recherche d'une évaluation positive, l'autoévaluation. *Dante.*

- Fournier, J-P (2018). Bienveillance : ça gêne aux entournures. *Cahiers pédagogiques*, n°542, pp. 21-22.

- Gaisne, S. (2014). L'estime de soi en question. *Réseau Canopé.*

- Giron, C. (2018). Pour des enseignants bienveillants : étude critique de l'entrée de la notion de bienveillance dans le champ scolaire français. *Sciences et bonheur.*

- Hubert, T. (2014). Un collégien sur cinq concerné par la cyberviolence. *Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports* (MENJS).

- Hubert, T. (2015). Le climat scolaire perçu les collégiens. *Éducation & formations* N° 88-89

- Larousse référence électronique, conçu par Larousse (1998), repéré à : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bienveillance/9179 le 15/02/2020.

- Masson, J. (2018). Bienveillance et réussite scolaire. *Dunod.*

- Masson, J (2019). L'audio d'une conférence, ici : https://inspe.univ-grenoble-alpes.fr/recherche/seminaires-de-l-inspe-/seminaires-2019-2020/bienveillance-et-reussite-scolaire-566087.kjsp?RH=1570093319653 le 17/11/20.

- Meirieu, P. (2016). Intervention de Philipe Meirieu à Valence. *Académie de Grenoble*, repéré ici http://www.ac-grenoble.fr/occe26/peda/meirieu.htm le 14/04/21.

- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENSJ). (2013). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, repéré à https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618, 12/02/21

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS). (2014). Préparation de la rentrée scolaire 2014, repéré à https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo21/MENE1411580C.htm, 14/02/21

- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, pp. 5-6, repéré à : https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf, le 08/02/21

- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS). (2020). Année scolaire 2017-2018 : Pour l'école de la confiance, repéré à https://www.education.gouv.fr/annee-scolaire-2017-2018-pour-l-ecole-de-la-confiance-9101, le 13/03/21

- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sport (MENJS). (2020). Le parcours citoyen de l'élève, repéré à https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve, le 19/02/21

- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2015). Les messages clairs : une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école, repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf, le 12/04/21

- Moldoveanu, M., Grenier, N. & Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. McGill Journal of Education / *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), pp. 745–769.

- Pineau, M. (2020). Pédagogie Freinet : définition et conseils pour l'appliquer. *Réseau Canopé*.

- Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? *Recherches & éducations.*

- Réto, G. (2018). Les quatre dimensions de la bienveillance. *Cahiers pédagogiques,* n°542*,* pp. 12-14

- Robert, M. (2017). La bienveillance au cœur de la relation maître-élèves. *Education*, *Dumas*.

- Roelens, C. (2019). Bienveillance. *Le Télémaque*, 1, pp. 21-34.

- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, pp. 475-476

- Sahme, R. (2017). Le tutorat à l'école élémentaire : entre expertise et bienveillance, quels tuteurs choisir ? *Education.*

- Saillot, E. (2018). Conforter une école bienveillante et exigeante : représentations, préoccupations et pratiques déclarées, *Questions Vives*.

- Trouilloud, D & Sarrazin, S. (2003) Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, pp.89-91.

- Zielinski, A. (2010). L'éthique du *care* : Une nouvelle façon de prendre soin. *Études*, 12, pp. 631-641.

9. Annexes :

Sommaire

Annexe 1 : le questionnaire pour mesurer la perception du bien-être……40

Annexe 2 : Exercice de mathématiques tiré des évaluations nationales……41

Annexe 3 : Exercice de français tiré des évaluations nationales……42

Annexe 4 : Affichage « *la couleur des émotions* » ……43

Annexe 5 : Monstre « barbouillé » ……43

Annexe 6 : Affiche les messages clairs……..44

Annexe 7 : Brevet des tuteurs……45

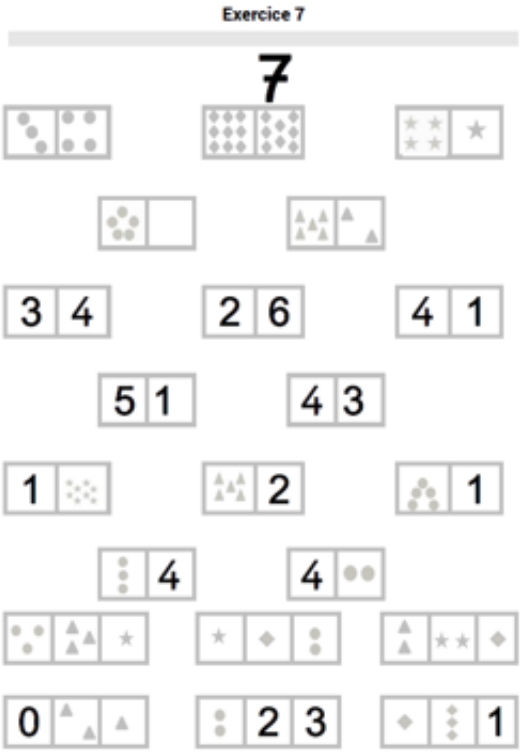
Annexe 8 : Diplôme du tuteur……46

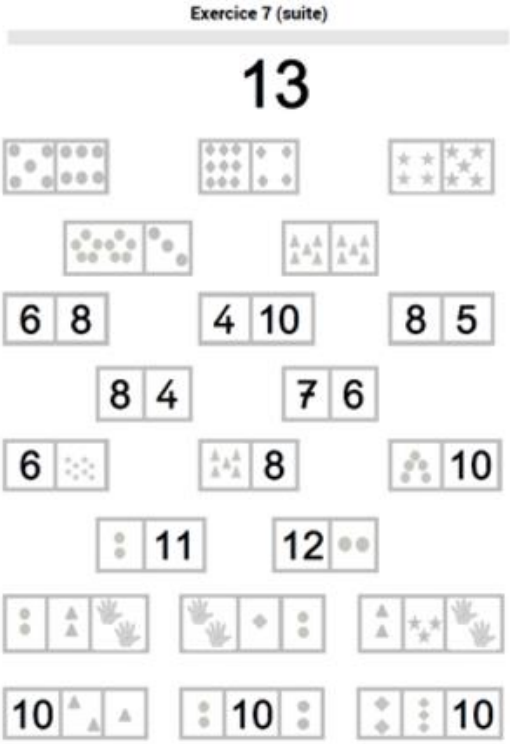
Annexe 9 : Le Tétra'aide……...47

9.1Annexe 1 : le questionnaire pour mesurer la perception du bien-être

	0 Pas du tout d'accord	1 Plutôt pas d'accord	2 Plutôt d'accord	3 Tout à fait d'accord
Je me sens bien à l'école				
Le matin, j'ai envie de venir à l'école				
Je ne suis pas stressé(e) quand je suis à l'école				
J'ai confiance en la maitresse				
J'ai confiance en moi				
J'ai envie d'apprendre de nouvelles choses				
Je suis content(e) d'être en classe avec les GS				
En classe, le bruit des GS ne me gêne pas				
J'aime jouer avec les GS				
J'aime aider les GS				

9.2 Annexe 2 : Exercice de mathématiques tiré des évaluations nationales





9.3Annexe 3 : Exercice de français tiré des évaluations nationales

Exercice 9

Nathan et Chloé voudraient bien se baigner dans la petite rivière qui coule au fond de leur jardin. Alors ils décident de construire un barrage. Ils apportent des cailloux et des branches. Ils les entassent les uns sur les autres. Ils ont presque fini quand maman appelle : « Venez goûter, mes petits castors ! »

1- Où sont Nathan et Chloé ?

à l'école	chez eux	au cinéma	à la piscine

2- Quand cette histoire se passe-t-elle ?

l'après-midi	le matin	le soir	la nuit

3- Pourquoi la maman appelle-t-elle les enfants ses petits castors ?

Parce qu'ils sont poilus.	Parce qu'ils ont de grandes dents.	Parce qu'ils vont manger du poisson au goûter.	Parce qu'ils font des barrages.

4- Pourquoi construisent-ils un barrage ?

Pour pêcher.	Pour boire l'eau.	Pour se baigner.	Pour passer le temps.

9.4Annexe 4 : Affichage « *la couleur des émotions* »

9.5Annexe 5 : Monstre « barbouillé »

9.6Annexe 6 : Affiche les messages clairs

9.7Annexe 7 : Brevet des tuteurs

BREVET DES TUTEURS

1 – Je souhaite devenir tuteur parce que :

- ☐ je pourrai commander quelqu'un
- ☐ je pourrai demander à quelqu'un de faire ce qui ne me plaît pas
- ☐ j'aime aider les autres en leur expliquant ce qu'il faut faire

2 – Un tuteur, ça sert à :

- ☐ montrer qu'on est supérieur à l'autre
- ☐ faire taire les enfants les plus pénibles de la classe
- ☐ rendre service aux enfants qui en ont besoin
- ☐ apprendre à devenir un chef

3 – Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne veut pas m'écouter :

- ☐ je lui donne une claque
- ☐ je le dispute
- ☐ je le laisse travailler tout seul
- ☐ pendant la récréation, je me moque de lui

4 – Lorsqu'un enfant dont je m'occupe dérange la classe :

- ☐ je crie aussi fort que lui
- ☐ je lui fais peur en le menaçant
- ☐ je lui rappelle les règles de fonctionnement de la classe

BREVET DES TUTEURS

5 – Lorsqu'un enfant a besoin d'aide :

- ☐ je l'envoie voir le maître ou la maîtresse
- ☐ je lui donne les réponses
- ☐ je ne lui donne pas les réponses mais seulement des indices et des explications

6 – Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne veut pas travailler :

- ☐ je lui hurle dessus : « travaille ! »
- ☐ je ne fais rien, c'est son problème
- ☐ je lui rappelle qu'il est là pour travailler et pour apprendre de nouvelles choses

7 – Lorsque je ne veux plus être le tuteur de l'enfant avec qui j'étais :

- ☐ je ne peux rien faire, c'est obligé de rester son tuteur
- ☐ je demande à l'enseignant un moment pour en parler en classe entière
- ☐ je lui dis de se débrouiller tout seul il a qu'à comprendre

Validé le :

Signatures de l'élève et de l'enseignant :

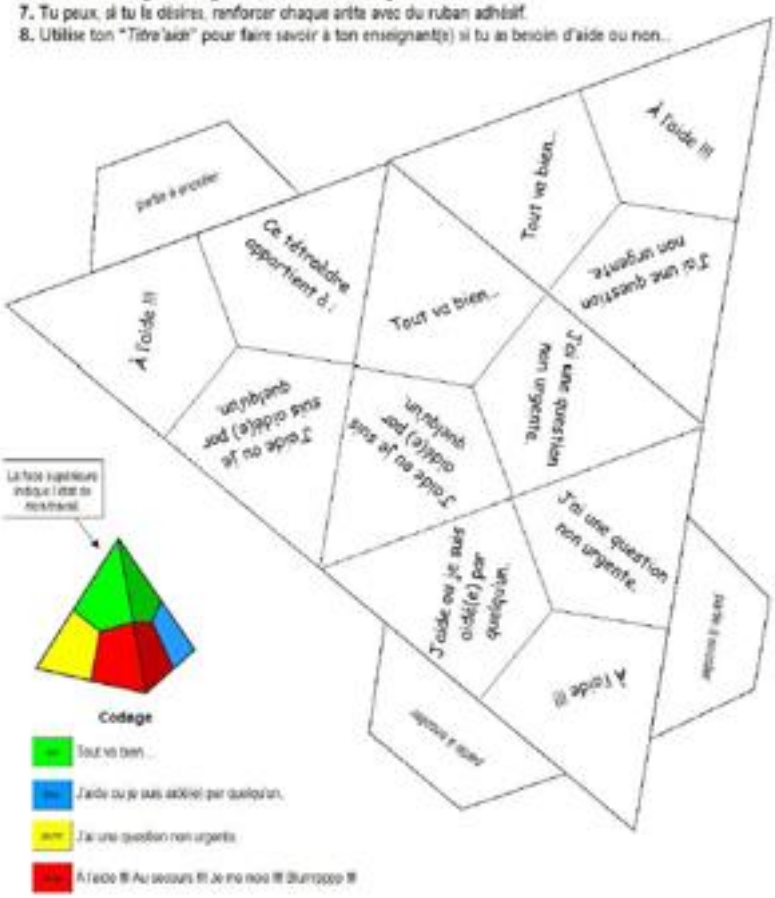
9.8 Annexe 8 : Diplôme du tuteur

9.9 Annexe 9 : Le Tétra'aide

Le tétra'aide

un tétraèdre régulier pour gagner du temps en classe

1. Découpe la surface extérieurs de ce patron.
2. Colorie chaque face d'après le codage ci-dessous. La zone « *Ce tétraèdre appartient à :* » est à colorier en vert.
3. Inscris ton prénom au bon endroit.
4. En t'aidant de l'illustration, marque les 6 plis nécessaires.
5. Encolle les 3 parties indiquées (pour cela, de la colle "en bâton" est plus pratique...)
6. Réalise le collage des languettes, et donc le montage de ton tétraèdre.
7. Tu peux, si tu le désires, renforcer chaque arête avec du ruban adhésif.
8. Utilise ton "Titre'aide" pour faire savoir à ton enseignant(s) si tu as besoin d'aide ou non...



Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2020-2021

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre du mémoire : La bienveillance au service du bien-être et de la réussite scolaire

Auteure : GAUDIN Louise

Résumé : La bienveillance est une notion récente, qui ne commence à apparaitre dans les discours éducatifs qu'en 2012. Cette dernière s'impose fortement dans notre système éducatif à travers divers textes qui émanent du gouvernement. Cependant, souvent mal définie et incomprise, elle demeure pour certains, néfaste, démagogique et laxiste. A travers de multiples lectures scientifiques, j'ai pu éclaircir sa définition et sa mise en pratique dans l'enseignement. L'enseignant bienveillant est indulgent tout en étant exigeant. Il évalue continuellement ses élèves afin de leur proposer des réponses adaptées. Il développe un climat scolaire positif en instaurant un cadre sécurisant. Il amplifie le bien-être de ses élèves à travers la gestion de leurs conflits et de leurs émotions. Il prend en compte l'hétérogénéité de ses élèves et en tire profit à travers des pratiques coopératives. En partant de ce constat, j'ai instauré toutes ces pratiques au sein de ma classe, et mesuré leurs effets à travers un journal de bord, un questionnaire et une évaluation des performances scolaires. L'analyse de ces résultats a permis le constat des bénéfices qu'apportaient ces attitudes sur le bien-être et sur la réussite scolaire de mes élèves.

Mots clés : bienveillance, bien-être, réussite scolaire, pratiques coopératives, évaluation positive, climat scolaire

Abstract: Benevolence is a recent concept, which only began to appear in educational discourse in 2012. It is strongly imposed in our educational system through various documents emanating from the government. However, often poorly defined, and misunderstood, it remains for some, harmful, demagogic, and lax. Through multiple scientific readings, I was able to clarify its definition and its implementation in teaching. The caring teacher is indulgent while being demanding. He constantly evaluates his students in order to offer them appropriate answers**.** He develops a positive school climate, by providing a safe environment. He enhances the well-being of his students by managing their conflicts and emotions. He considers the heterogeneity of its pupils and takes advantage of it, through cooperative practices. Based on this observation, I introduced all these practices in my own classroom, and measured their effects through a logbook, a questionnaire, and an assessment of school performance. The analysis of these results showed the benefits of these attitudes on the well-being and on the academic success of my pupils.

Keywords: benevolence, well-being, academic success, cooperative practices, emotions, positive assessment, school climate