



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
LM-39 (Linguistica)

in Scienze del linguaggio
ordinamento D.M. 270/2004

Tesi di Laurea Magistrale

Le bien-être en classe.

Enquête sur l'évolution du *bien-être* des élèves et
des enseignants de deux écoles primaires, différentes
pour l'approche didactique.

Relatore

Ch. Prof. Monica Banzato
Ch. Prof. Francesca Coin

Correlatore

Ch. Prof. Giuseppe Sofo

Laureando

Ilaria Baccaglini
Matricola 842298

Anno Accademico

2021 / 2022

TABLE DES MATIÈRES

ABSTRACT	4
INTRODUCTION	5
Chapitre I. L'école sans cartable ou <i>Senza Zaino</i>	
1.1 L'histoire de l'école <i>Senza Zaino</i>	7
1.2 Le principe d'hospitalité	10
1.3 Le principe de responsabilité	15
1.4 Le principe de communauté	17
1.5 L'approche globale du programme d'études	19
1.6 Les premières critiques publiées en ligne sur la pédagogie sans cartable	21
Chapitre II. Les stratégies didactiques communes possibles de l'école traditionnelle et de l'école <i>Senza Zaino</i> .	
2.1 L'apprentissage coopératif	24
2.2 L'aide entre pairs	32
2.3 L'apprentissage par jeu et par tâches authentiques	38
2.4 Les outils digitaux en classe	42
Chapitre III. Le but commun à ces deux approches : le <i>bien-être</i> des élèves et des enseignants en classe.	
3.1 La définition du <i>bien-être</i>	46
3.2 Le <i>bien-être</i> scolaire	49
3.3 Le climat en classe	50
3.4 Le rôle des relations	51
3.5 Les besoins	54

Chapitre IV. Comment la perception du *bien-être* dans un groupe d'élèves et d'enseignants change en fonction de la méthodologie adoptée ?

4.1 Les objectifs de la recherche	56
4.2 Les questions et les hypothèses	57
4.3 Les outils	61
4.4 La méthode de recherche	66
4.5 Les participants	68

Chapitre V. Les données recueillies

5.1 Les résultats des élèves	73
5.1.1. Les résultats des enseignants	77

Chapitre VI. La discussion des résultats obtenus

6.1 La discussion des données recueillies sur les élèves et les enseignants	87
---	----

Chapitre VII. Les conclusions

7.1 Conclusion	101
----------------------	-----

Références bibliographiques	104
--	-----

Sitographie	111
--------------------------	-----

APPENDIX	112
-----------------------	-----

ABSTRACT

Le *bien-être* en classe.

Enquête sur l'évolution du *bien-être* des élèves et des enseignants de deux écoles primaires, l'une avec une approche pédagogique traditionnelle et l'autre avec une méthodologie plus innovante, *Senza Zaino*.

Le sujet de ce mémoire concerne la perception du *bien-être* et sa variation chez les élèves et les enseignants de deux écoles primaires, différentes dans l'approche pédagogique adoptée, l'une plus traditionnelle et l'autre plus innovante, appelée *Senza Zaino*. En partant de l'analyse de la littérature scientifique, d'abord nous présentons les principes fondateurs d'une école sans cartable et ensuite les stratégies communes possibles de ces deux approches scolaires. Si ces dernières peuvent varier d'un contexte scolaire à l'autre, c'est l'objectif final du *bien-être* des acteurs scolaires en jeu qui ne devrait jamais varier, afin de préserver la bonne formation personnelle et professionnelle. À travers un travail de recherche sur quatre classes d'élèves de deux écoles primaires à temps plein, nous présentons comment le *bien-être* peut varier en fonction de certaines sous-dimensions qui caractérisent cette condition agréable et qui sont représentatives du questionnaire QBS 8 – 13, sélectionné pour cette étude. Les résultats montrent que, même si l'approche sans cartable est plus efficace pour le *bien-être* des élèves, dans le temps, les apprenants de l'école traditionnelle gagnent des points en plus au niveau des relations avec les enseignants et du sens d'accomplissement. En complément de ce cadre, nous présentons aussi un deuxième questionnaire conçu spécifiquement pour les enseignants de ces deux structures scolaires afin de comprendre, à travers des questions ouvertes et fermées, les éventuelles potentialités et les possibles obstacles organisationnels et de gestion, tels que le temps pour les activités scolaires et conviviales, les espaces en classe, les structures ou les outils à disposition, qui entravent la bonne réussite formative et le *bien-être* final.

INTRODUCTION

Le terme *école*, du latin « *schola* », indique « *un loisir consacré à l'étude* », « *leçon* » ou « *lieu où l'on enseigne* », tandis que l'origine grecque du mot « *skholé* » indique « *le loisir et la tranquillité* » (dictionnaire Le Petit Robert, 2016, p.813). Si nous mettons en parallèle ces deux définitions, le résultat est celui d'un lieu de formation où les élèves doivent *se sentir bien* et apprendre en s'amusant. À partir de cette définition, il est naturel de s'interroger sur le fonctionnement du système scolaire de nos jours et sur les dernières stratégies didactiques adoptées qui ont des atouts en plus par rapport aux stratégies traditionnelles. Quand nous parlons des méthodologies didactiques, nous comprenons toutes les théories, les techniques, les stratégies ou les manières de procéder dans le domaine de l'enseignement, afin d'atteindre plus facilement le but final de la formation personnelle, didactique et professionnelle. Ce sont, donc, les outils qui soutiennent et facilitent l'action didactique entre l'enseignant et l'apprenant dans un espace spécifique (Balboni, 2019, p.103). Pour ce mémoire de recherche, nous voulons concentrer notre attention sur un cas local qui présente deux typologies d'école, l'une avec une approche pédagogique plus traditionnelle et l'autre avec une approche plus innovante, appelée école *Senza Zaino* ou *sans cartable*. Il est important de spécifier que jusqu'ici, la littérature scientifique actuellement existante a déjà présenté toutes les caractéristiques de l'école avec une approche plus traditionnelle et celles de l'école *Senza Zaino*. Au contraire, ce qui n'est pas encore clair est si le but commun aux deux réalités, c'est-à-dire, *le bien-être* de l'élève et de l'enseignant en classe peut varier en fonction de l'approche appliquée. C'est pour cette raison, que nous avons mis en comparaison une école traditionnelle avec une école sans cartable, afin d'enregistrer les différentes tendances qui peuvent influencer la perception du *bien-être*. Le mémoire est conduit à travers des questionnaires anonymes, à réponse ouverte et fermée, sur des échantillons de recherche plutôt limités mais qui peuvent, de toute façon, montrer une photographie locale de la situation. Pour cette recherche, nous avons sélectionné les élèves de quatre classes, deux d'une école primaire avec une approche pédagogique

traditionnelle et deux d'une école primaire *Senza Zaino* et leurs enseignants. Pour les deux cas, nous avons choisi une classe de troisième année et une classe de cinquième année, pour voir les possibles différences entre un groupe qui est au milieu du parcours d'école primaire et l'autre qui se prépare au collège. L'approche pédagogique adoptée pourrait changer ses effets sur certaines sous-dimensions, au fil du temps, et à fur et à mesure que l'élève grandit. Pour élargir le cadre de l'étude, nous avons fait aussi un sondage auprès des enseignants qui enseignent dans ces deux classes pour comprendre leur point de vue. Nous n'avons pas la prétention de dire qu'un modèle de faire l'école est meilleur que l'autre, étant donné que les paramètres de référence sont limités, mais certainement, nous pouvons analyser ce qu'un groupe d'élèves et d'enseignants pensent de leur environnement scolaire et des améliorations qu'ils apporteraient. En supposant que les deux approches agissent pour le *bien-être* des acteurs en jeu, d'une manière implicite ou plus explicite, nous analysons les principales différences qui peuvent influencer l'état du *bien-être* final des élèves et des enseignants.

CHAPITRE I. L'école sans cartable ou *Senza Zaino*

1.1 L'histoire de l'école sans cartable ou *Senza Zaino*

L'école *Senza Zaino* est un modèle didactique qui naît de l'exigence de renouveler radicalement le système scolaire traditionnel où l'attention est souvent sur le savoir. L'enseignant est considéré le seul détenteur de la connaissance, qu'il transmet pour une restitution systématique de la part des élèves. En effet, l'école traditionnelle utilise souvent un *enseignement direct*, c'est-à-dire, une méthode centrée sur l'enseignant qui se tient devant une salle de classe et présente les informations. Cet enseignement généralement *déductif* comporte des méthodes comme l'exposé, le questionnement didactique, l'enseignement explicite, les exercices et les démonstrations. D'autre part, *l'enseignement direct* est efficace parce qu'il se concentre sur les compétences que les élèves doivent acquérir mais il y a aussi d'autres méthodes d'enseignement plus innovantes pour l'inclusion et le *bien-être* des élèves.

À ce propos, le fondateur du modèle d'école sans cartable, l'italien Marco Orsi, a fait ses premiers pas dans ce projet ambitieux vers la fin du XXème siècle. À l'époque, Orsi était maître d'école primaire et chef d'établissement près de l'Institut scolaire n°7 de la ville de Lucca. Il a institué la première *journée de la responsabilité*. Au début, il s'agissait d'une journée organisée afin que tous les élèves puissent effectuer toutes les activités en pleine *autonomie et responsabilité*, selon les indications de l'enseignant. Orsi voulait mettre en pratique l'enseignement montessorien « *Maître, aide-moi à faire seul* » (1909), c'est-à-dire, le fait de responsabiliser et de rendre les élèves plus *autonomes* dans l'exécution des activités en classe sans l'intervention constante de l'enseignant. De cette façon, il voulait rendre *l'apprentissage plus efficace* pour les élèves et les mettre dans une condition plus agréable et stimulante pour une meilleure réussite scolaire. C'est ainsi que, selon Orsi, l'éducateur devient une guide enthousiaste qui accompagne

et facilite l'apprenant dans sa progression et lui donne la possibilité de comprendre des concepts, allant des plus simples aux plus complexes. En outre, c'est à l'enseignant d'offrir à ses élèves des expériences d'apprentissage dans un contexte de découverte et de compréhension. Montessori pensait que la seule incitation valable à apprendre venait de la motivation même de l'enfant. Selon Orsi, aujourd'hui l'enseignant, à l'aide d'un matériel scientifiquement conçu, doit préparer un milieu approprié où l'élève peut développer sa motivation personnelle. C'est l'apprenant qui, *motivé* par l'activité, délibérément choisie, persévère dans ses apprentissages. Contrairement à l'enseignement direct, fréquemment choisi par l'école traditionnelle, dans l'école sans cartable, les enseignants mettent les élèves au défi de penser de manière critique, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes, en particulier, à l'occasion de moments d'apprentissage réalistes et axés sur des problématiques réelles. Il s'agit d'une manière de faire l'école basée sur *l'enseignement indirect* qui est le processus d'apprentissage dirigé par l'élève dans lequel la leçon ne vient pas directement de l'enseignant. Au contraire, elle est *centrée sur l'apprenant*. L'essentiel est que les élèves participent activement au processus d'apprentissage, en effectuant des recherches, en utilisant des compétences de pensée critique pour résoudre des problèmes et en testant des hypothèses pour les valider. Ce processus active les élèves et renforce leurs compétences en lien avec les concepts appris. Le rôle de l'enseignant n'est plus de diriger, mais de faciliter, d'appuyer et de conseiller. En plus, il organise *l'environnement pédagogique* et il donne aux élèves plus d'occasions de participer à la leçon (Martin, 1983). De plus, le modèle d'école sans cartable se base aussi sur *l'enseignement interactif* qui repose en grande partie sur la *discussion* et le *partage*. La discussion et le partage permettent aux élèves de :

« Réagir aux idées, à l'expérience, aux raisons et aux connaissances de leurs enseignants ou de leurs pairs et leur permettent de penser et de sentir de façon différente » (Seaman et Fellenz, 1989, p.119).

Les élèves peuvent apprendre, grâce à leurs pairs ou à l'enseignant, à développer les aptitudes sociales, à organiser leur pensée et à développer des

arguments rationnels. À titre d'exemples de méthode d'enseignement interactif, il faut mentionner les débats, les jeux de rôle, l'apprentissage coopératif, le travail en groupes, les laboratoires et la discussion.

La première *journée de la responsabilité* a eu lieu en 1998 et après cet excellent début, d'autres villes en Italie ont suivi ce modèle. En 2000, Orsi avait proposé ce modèle didactique, centré sur l'*autonomie* et la *responsabilité*, à travers une nouvelle initiative qui, au contraire de la première, devait durer plusieurs jours avec la participation de nombreux enseignants. Il s'agissait d'un nouveau projet appelé « *An open window* », de la durée de quinze jours, qui voulait promouvoir ce modèle didactique. En 2001, Orsi avait mis en place la nouvelle approche avec un groupe sélectionné d'enseignants et collègues de l'Institut n°7 de Lucca et un an après, en 2002, le fondateur pouvait officiellement commencer à parler plus concrètement du système école *Senza Zaino* dans d'autres institutions scolaires.

En conclusion, l'aspect révolutionnaire était, sans doute, dans l'approche didactique appliquée en classe, inspirée de la pédagogie Montessori « *l'élève est au centre de sa croissance personnelle et scolaire* » et dans l'abandon des objets hostiles comme le cartable que, selon Orsi, suggéraient une idée de contrainte et de malaise à l'école. En d'autres termes, Orsi voulait promouvoir *l'apprentissage expérientiel*, plus *inductif*, axé sur l'élève et sur les activités. Pour obtenir tout cela, il fallait travailler sur les élèves, leur réflexion personnelle sur des expériences et ensuite sur leur application à d'autres contextes.

En effet, l'apprentissage expérientiel est un cycle formé de cinq étapes qui sont toutes indispensables pour la formation de l'apprenant : *l'expérience à travers les activités*, *le partage* en groupe des réactions et des observations, *l'analyse* d'un modèle de travail en groupe, *l'inférence* à travers les déductions des principes et enfin *l'application* de ce que les élèves ont appris dans de nouvelles situations. De cette façon, l'apprentissage expérientiel met l'accent sur *la démarche* plutôt que sur le produit et il accroît considérablement la faculté de comprendre et de retenir. Les élèves sont généralement plus *motivés* lorsqu'ils s'instruisent mutuellement, en décrivant ce qu'ils font. Au fil des paragraphes suivants, nous analysons ce que l'école sans cartable signifie d'une manière plus pratique à travers l'explication de

ses principes fondateurs. En conclusion, il y en a trois qui sont à la base de la méthodologie sans cartable, tels que : *l'hospitalité, la responsabilité et la communauté.*

1.2 Le principe d'hospitalité

Le premier principe d'*hospitalité* se traduit en termes d'organisation des espaces. En effet, dans une école *Senza Zaino*, il n'y a ni bureau de l'enseignant, ni l'alignement classique des bancs des élèves. La salle se présente divisée en espaces de travail : il y a l'espace table, l'espace laboratoire et l'espace de travail individuel. C'est vrai que le sens d'*hospitalité* et la bonne organisation *d'un lieu* contribuent à rendre *authentique* l'école. En effet, la mission initiale de l'école est d'encourager l'élève à développer des ressources cognitives et émotionnelles afin de prendre, de plus en plus, *conscience* de lui-même et du monde qui l'entoure. À ce propos, le bien-être se concrétise quand il y a un milieu scolaire riche de relations, d'objets, d'attitudes humaines, d'architectures, de meubles, de matériaux et d'instruments de travail qui correspondent à l'apprenant. Orsi explique que pour cette raison, la salle de cours ne doit pas être un endroit aseptisé où l'enseignant, protagoniste absolu, transmet son savoir aux élèves de façon unidirectionnelle, mais plutôt un lieu ouvert et stimulant pour tous les acteurs scolaires en jeu (Orsi, 2016, p. 103). De cette façon, il y a toutes les conditions favorables, à une bonne réussite personnelle, formative et professionnelle, qui contribuent à l'objectif final du *bien-être scolaire*.

À cet égard, quelques années avant, l'anthropologue Marc Augé (1993) avait défini dans un autre domaine le terme « *non-lieux* » comme tous les espaces aseptiques, sans personnalité où l'attitude naturelle de ceux qui les fréquentaient était de s'éloigner parce qu'ils ne se trouvaient pas à vivre des expériences confortables. Si nous reprenons cette définition et l'appliquons au domaine scolaire, la question qu'il faut se poser est la suivante : si un endroit scolaire est caractérisé par l'inhospitalité, l'asepsie et une rationalité

formelle et froide et, en plus, il est influencé par des objets hostiles, comme le sac à dos, comment l'apprentissage dans ce lieu est-il possible ? Il est évident que la réponse est l'impossibilité d'apprendre dans cette situation, car l'école devient un « *non-lieu* » anonyme et de constriction. Toutes les conditions qui contribuent à l'objectif final du *bien-être scolaire* disparaissent et ce n'est pas cela le but de l'école.

Orsi voulait, justement, éviter ce risque et à ce propos, selon sa théorie, le renouvellement de la didactique devait se baser sur des espaces scolaires repensés sur quatre dimensions, telles que : la *valeur pédagogique* du milieu scolaire comme sujet qui est partie du projet éducatif ; *l'habitabilité des espaces*, le *sens esthétique et le confort* ; la *sécurité*, le *bien-être* et la *santé* et puis, l'*écologie* et le respect de l'environnement.

Pour les espaces scolaires, nous entendons tout l'établissement dans son intégralité : les salles de cours, les laboratoires d'informatique jusqu'aux couloirs et les parties les plus extérieures comme le jardin ou le potager pour des activités récréatives en contact avec la nature, en plein air. En général, tous les espaces doivent être *accueillants*, ordonnés, agréables esthétiquement et riches de matériaux. Une école *Senza Zaino* doit avoir un espace, appelé *agora*, pour les rencontres en groupe avec toutes les classes de l'Institut. En effet, il est d'usage de se réunir dans cet espace pour le petit rite de début de journée. Ce rendez-vous quotidien peut proposer selon l'âge des élèves, une histoire, une poésie, une réflexion, un moment pour donner des informations communes à toutes les classes, afin de bien commencer la journée tous ensemble. L'objectif de ce rituel sert à développer le *sens d'appartenance au groupe* et à *toute la communauté* scolaire.

Ensuite, afin de bien comprendre ce que le principe d'hospitalité signifie, il faut préciser comment les espaces scolaires s'organisent : à l'horizontal ou à la vertical. Pour ce qui concerne la salle de cours, l'organisation horizontale prévoit une diversification du travail scolaire qui promeut plus d'activités en contemporaine et en *autonomie*. En plus, il y a le soutien de la capacité de choix et de la diversité des *pratiques partagées* dans la gestion de la classe. En d'autres termes, la diversification et la personnalisation des activités scolaires permettent d'accueillir au mieux la variété des intelligences et des styles cognitifs des élèves, afin d'avoir une

école réellement *inclusive* et conçue pour tous. Selon le point de vue d'Orsi, les apprenants ne sont pas tous pareils parce qu'ils ont des talents et des potentiels différents, qu'il faut respecter, cultiver et accepter. De cette façon, il y a la volonté d'accueillir la diversité de chaque élève pour un enrichissement individuel et collectif. En effet, c'est grâce à cette organisation de classe que les élèves apprennent immédiatement certaines valeurs fondamentales de la vie en communauté, telles que *le partage*, la *responsabilité* et *le respect réciproque*. L'aménagement d'une école *Senza Zaino* permet aux élèves de faire l'expérience du travail *en communauté* et aussi individuel.

L'enseignant ne donne pas son cours derrière son bureau, mais au contraire, il se joint aux élèves d'une manière la plus discrète possible. Il apparaît davantage comme un dispensateur d'instructions car il y a la croyance qu'entre l'élève et l'enseignant, il ne devrait pas y avoir de différences de hiérarchie. L'enseignant est comme un entraîneur qui soutient et *motive* les étudiants. À cet égard, même le système d'évaluation est différent : les notes ne sont données que dans les évaluations finales ou dans le bulletin car c'est obligatoire selon la loi ministérielle. En effet, les notes n'aident pas l'apprentissage, mais au contraire, le fait d'inciter les étudiants à s'appliquer uniquement pour prendre une bonne note a souvent comme conséquence de les démotiver et de les détourner du sujet. Dans une école *Senza Zaino*, il y a des évaluations constructives, c'est-à-dire, que l'enseignant et l'élève discutent sur le travail et, en cas de problèmes d'exécution, le premier donne des exemples sur comment le deuxième aurait pu le faire différemment et ils décident ensemble s'il faut le refaire ou pas.

En d'autres termes, si l'aménagement horizontale prévoit la disposition et l'organisation spécifique des espaces, de l'autre part, le *bien-être* de l'espace vertical exige la structuration des panneaux d'affichage de classe et la réalisation des murs équipés et puis l'étiquetage des matériaux et des instruments sur les rayonnages. Chaque panneau peut avoir une fonction essentielle pour les élèves, comme par exemple : marquer la présence en classe ou à la cantine, le calendrier quotidien, le plan des activités hebdomadaires, la liste des responsabilités, l'indicateur du volume de la voix à respecter en classe, la disposition journalière des élèves par bancs en îlots,

le résumé des activités didactiques déjà faites en groupe ou un indicateur manuel vert et rouge qui montre au groupe classe si les toilettes sont libres ou occupées. De cette façon, tous les objets constituent la dimension esthétique qui vient au soutien du mouvement, de l'*autonomie*, de l'aide pour l'*apprentissage efficace* et enfin du *bien-être* des acteurs scolaires en jeu. Si l'aspect esthétique est respecté, alors, il y a toutes les conditions afin que chaque élève soit inclus dans le cadre scolaire et que la valeur de l'hospitalité soit respectée.

Il faut mettre en évidence que les élèves d'une école sans cartable se débarrassent de leur sac à dos. En effet, au lieu d'un cartable lourd, ils utilisent un petit sac léger qui leur est donné au début de l'année scolaire. Il est nécessaire de souligner que le cartable traditionnel communique un sens de précarité et d'inadaptation. Ce n'est pas pour rien qu'il a été inventé pour les alpinistes et pour les soldats, afin d'affronter des lieux hostiles (Orsi, 2016, p. 30). C'est pour cette raison que pour Orsi, le cartable est l'image de l'inhospitalité dans un lieu qui devrait offrir tout le contraire et conduire ses élèves au *bien-être*. Orsi soutient que personne ne s'est jamais demandé pourquoi tous les travailleurs trouvent les outils pour travailler sur le lieu de travail et ne les apportent pas de chez eux, ce qu'en revanche, les étudiants doivent faire. En un mot, pour Orsi, le sac à dos est un objet hostile pour le *bien-être* de l'élève et pour compenser son absence, il pense que les espaces doivent être les plus possible accueillants, afin que tout le matériel scolaire soit laissé à l'école, sauf, quelques cahiers pour les devoirs à la maison en fin de semaine. Les objets sont, donc, des formes expressives qui communiquent des valeurs parfois positives ou d'autres fois négatives (Hillman, 2002, p. 130). Ils nous donnent la possibilité d'agir, d'être, de connaître et d'apprendre car ils ont à voir avec la dimension des sens. C'est pour cette raison qu'il faut bien organiser le lieu de formation, afin d'accueillir au mieux les élèves sans leur communiquer un sens d'obligation et d'inhospitalité. Le risque serait d'obtenir un « *non-lieu* » avec le détachement des élèves. Il est important de dire que, depuis l'antiquité, des auteurs littéraires avaient déjà cherché à expliquer à leurs lecteurs, grâce à des métaphores, que pour sensibiliser le public à une nouvelle forme poétique, vue comme un médicament amer, il fallait l'adoucir avec du miel (Lucrezio, 95 a. C.). Comme les écrivains

voulaient attirer leurs lecteurs vers de nouvelles formes littéraires, même de nos jours, c'est à l'école et à ses acteurs en jeu d'attirer les élèves et d'adoucir un système qui quelquefois peut être hostile.

Pour conclure, l'école *Senza Zaino* équipe les salles de cours avec tous les meubles nécessaires : des tables spacieuses et disposées en îlots, des grandes armoires et des étagères pour diviser les livres et les cahiers selon la matière d'enseignement, des grands conteneurs pour recueillir le matériel scolaire fournis par l'école (des stylos, des crayons, des pastels, des marqueurs, des gommes, des règles, des colles et des ciseaux), des boîtes pour les matériels tactiles construits en bois ou directement par les élèves eux-mêmes et des chaises confortables et silencieuses avec des protections pour éviter les bruits. Il s'agit d'une organisation harmonieuse au niveau d'espaces, d'esthétique et de sonorité qui contribue à créer un accueil agréable des acteurs scolaires en jeu. De cette façon, les espaces scolaires satisfont le principe d'habitabilité et de sécurité. De plus, dans le modèle *Senza Zaino*, il est prévu à l'intérieur des salles de cours, un espace pour socialiser, c'est-à-dire, une petite zone avec des canapés où les élèves peuvent s'y retrouver le matin à leur arrivée en classe ou pendant les moments de récréation. C'est vrai que des lieux accueillants et personnalisés garantissent la bonne qualité des matériaux et mettent les élèves sur le même niveau d'égalité. Enfin, Orsi témoigne que tous les enseignants, qui sont passés à cette méthodologie, ont bénéficié des résultats positifs et tous les élèves ont été plus stimulés, plus participatifs et mieux encrés dans leur *communauté*. Tout cela contribue au *bien-être* de la vie scolaire.

1.3 Le principe de responsabilité

La valeur de la responsabilité implique l'activation des ressources cognitives, émotives, affectives et *motivacionnelles* des élèves. Selon la théorie d'Orsi, ce principe s'active seulement une fois que l'hospitalité est entièrement satisfaite (Orsi, 2016, p.61). En effet, d'abord, il faut construire une base pour après donner à l'enfant la liberté de comprendre et de s'exprimer. Dans la pratique scolaire, ce sont les instruments didactiques qui favorisent l'*autonomie* et le renforcement du sens de responsabilité. D'habitude, l'école traditionnelle n'a pas tous les outils tactiles et digitaux qu'une école *Senza Zaino*, en revanche, possède. Le problème est que souvent, ces écoles sont presque exclusivement équipées de manuels scolaires par le manque de fonds. Le modèle *Senza Zaino*, au lieu de manuels, préfère des outils digitaux, des instruments tactiles en bois ou d'autres matériels visuels comme les « *flashcards* » pour favoriser les principes de *l'apprentissage expérientiel*.

Les outils tactiles ont un rôle fondamental dans l'apprentissage en classe : le toucher n'est pas pour rien le premier sens qui se développe chez l'homme et qui permet le contact avec le monde. De même, les « *flashcards* » activent dans les élèves la capacité d'associer une image à sa définition et ensuite de développer des associations d'idées pour enfin arriver à articuler un discours.

Les outils digitaux sont en particulier : le TBI, c'est-à-dire, le tableau blanc interactif, les tablettes, le laboratoire d'informatique et la télévision interactive. Ensuite, les panneaux d'affichage, décrits dans le paragraphe précédent, ont un rôle qui va au-delà de l'aspect esthétique et de l'accueil. En effet, ils ont des fonctions spécifiques qui doivent responsabiliser les élèves dans leurs activités en classe. C'est ainsi que, le panneau de présence et d'absence aide l'élève à réaliser où il se trouve et à se sentir *inclus* dans le groupe classe. Dans l'école *Senza Zaino*, le matin il n'y a pas l'appel de l'enseignant mais c'est à l'élève de marquer sa présence en classe et à la cantine, en particulier, dans les écoles primaires à temps plein. Chaque semaine, sur la base d'un panneau circulaire, l'enseignant change la

disposition des élèves par table de travail pour leur apprendre à collaborer et à se socialiser avec tout le groupe classe, sans distinctions. Cette pratique accroît le sens de *communauté* chez les élèves et leur condition du *bien-être* en classe. Ils ont la possibilité d'établir des relations sereines avec les camarades. Ensuite, le panneau des responsabilités est très important pour rendre les élèves *autonomes* sur différentes tâches qui sont hebdomadaires et ensuite changent d'une semaine à l'autre, comme par exemple : le responsable de l'ordre et du nettoyage des bancs, le contrôleur des matériels communs et de la livraison des livres ou des cahiers, le responsable du silence et celui de l'extinction de la lumière ou de l'ouverture et de la fermeture des fenêtres pour changer l'air. En outre, dans une école *Senza Zaino*, les enfants doivent être responsables même quand ils vont aux toilettes. Ils ne demandent pas à l'enseignant de pouvoir y aller, mais tous seuls, ils décident quand c'est le moment approprié pour y aller. Ils sont responsabilisés par l'enseignant que chaque sortie, qu'ils font, est une perte de temps pour leur travail et donc c'est à eux de décider s'il y a effectivement de l'urgence. De cette façon, ils utilisent un indicateur avec deux couleurs, rouge et vert et, en suivant le principe d'un feu, ils informent les autres camarades de leurs sorties et de leurs rentrées en classe.

La responsabilité est liée à deux autres aspects importants : *le choix* et *les activités authentiques*. En d'autres termes, l'école *Senza Zaino* soutient la liberté du choix des activités en classe. Nous pouvons imaginer, par exemple, que l'enseignant introduit le sujet sur lequel les élèves doivent travailler : l'éducateur lit une histoire, ensuite, les apprenants vont dans l'espace table et peuvent choisir parmi quatre activités inspirées du sujet de l'histoire. Ils peuvent choisir une *épreuve écrite*, et donc faire un résumé, représenter l'histoire en faisant un dessin, *épreuve iconique*, faire une fiche des personnages, *épreuve de classification*, ou raconter l'histoire, *épreuve orale*. Orsi pense que donner aux élèves la possibilité de choisir est une façon de les responsabiliser. En effet, sur le plan pédagogique, il est fondamental de se sentir responsable de son travail pour développer un bon rapport à l'étude. Les élèves devront faire les quatre épreuves, au cours de l'année, mais c'est à eux de choisir le moment où ils souhaitent les affronter. En plus, pendant les travaux de groupe, l'enseignant essaie de les faire travailler de façon

autonome : si un élève a des doutes, il doit lui-même chercher la réponse à sa question dans le manuel ou à travers la comparaison entre les camarades. La présence de l'enseignant sera toujours plutôt discrète avec l'élève, afin de ne pas créer une condition de dépendance et de subordination. Auparavant, il faut réaliser une comparaison entre pairs et après, en cas de difficulté excessive, l'aide de l'éducateur qui facilite la compréhension (Topping, 1997). Ensuite, pour ce qui concerne les activités authentiques, les élèves d'une école *Senza Zaino* travaillent avec des problèmes et des situations de vie réelle, de tous les jours. Il y a des activités, comme les *jeux de rôles*, qui aident les apprenants à comprendre les différentes situations et les éventuelles problématiques à résoudre. C'est vrai, en effet, que pour grandir il faut avoir envie d'explorer la réalité sous les aspects positifs et négatifs aussi. Nous pouvons donc dire que, l'école *Senza Zaino* a le but principal de responsabiliser et de préparer les élèves à affronter les situations possibles dans un contexte scolaire, grâce à son approche plus innovante et *consciente*.

1.4 Le principe de communauté

L'aménagement de l'école *Senza Zaino*, que nous venons de décrire dans les paragraphes précédents, est pensé aussi comme *esprit de communauté* qui permet la rencontre et le travail *partagé* entre les enseignants et les élèves. Le principe de communauté se base sur l'évidence que l'apprentissage est un phénomène social fondé sur des *relations significatives*. La qualité des relations aide les comportements pro-sociaux et collaboratifs, qui alimentent *le partage* et la négociation de significations. La valeur de communauté s'exprime dans les espaces dédiés aux élèves, comme les salles de cours, les laboratoires, *l'agora*, la cantine et le jardin mais aussi dans la salle des enseignants, afin d'aider la formation d'une *communauté* professionnelle. Le principe de *communauté* est basé sur la confrontation d'idées, de visions, de pratiques et d'espace aussi. Il n'y a pas une *communauté professionnelle* sans un espace physique. En effet, il y a encore

beaucoup d'écoles traditionnelles où les enseignants n'ont pas une salle où se retrouver et quand il y a, cet espace est peu équipé et mal soigné. Les élèves expriment cette idée de *communauté* dans le *partage* des matériels didactiques aussi et ils sont responsables de leur bonne utilisation. Ils n'utilisent pas de matériels personnels mais uniquement ceux que l'école met à leur disposition.

En plus, chaque école *Senza Zaino* rédige son programme, c'est-à-dire, un document de projet lié au PTOF – plan triennal de l'offre formative – qui décrit toutes les activités, les caractéristiques et les événements spécifiques de l'école. Ce plan permet aux enseignants, aux élèves et aux parents de voir les engagements *partagés* pour l'année scolaire. C'est un outil nécessaire, pour créer des *écoles-communautés*, qui va au-delà de la fermeture d'une classe ou d'une section et des formulations souvent abstraites du Plan de l'offre de formation (POF).

Selon l'idée du fondateur Orsi, la *communauté scolaire* est en contemporaine : une communauté d'apprentissage, une communauté collégiale, de *bien-être*, d'inclusion et de recherche. La communauté d'apprentissage signifie qu'apprendre est une attitude et pas seulement une activité. C'est une communauté collégiale, aussi, parce qu'elle se base sur le *partage* d'une mission commune qui est *le bien-être* collectif. Il y a la nécessité de se prendre soin de la communauté parce que chaque membre s'engage pour *le bien de l'autre* et le *respect réciproque*.

Enfin, la communauté de recherche utilise la stratégie de la résolution des problèmes et un approfondissement collectif constant des solutions possibles. L'école devient un système de relations qui change vers une communauté de pratiques, c'est-à-dire, une communauté éducative dans l'échange continu de connaissances entre les enseignants et les élèves. De cette façon, l'apprentissage devient un patrimoine collectif et non plus uniquement lié au seul élève.

Tout de suite, la méthodologie sans cartable prévoit plus de moments conviviales qu'une école traditionnelle. En effet, pendant l'année, il y a beaucoup de fêtes, du début à la fin de l'année scolaire : la foire locale, Noël, le Carnaval, Pâques ou les sorties didactiques d'une journée ou de plusieurs jours, ou la journée de l'école sans cartable. Il y a différents *moments*

communautaires, pensés soit pour les élèves que pour leurs familles. Ce sont des moments qui vont au-delà du programme standard et qui veulent mettre tous les acteurs scolaires dans la condition de créer une communauté de pratiques qui enrichissent leurs expériences personnelles et formatives.

1.5 L'approche globale du programme d'études

Le modèle *Senza Zaino* se base sur une approche globale de l'école qui requiert la participation et l'engagement actif de toutes les parties en jeu : l'équipe administrative, les enseignants, les élèves, les parents et les membres de la *communauté locale* dans la vie scolaire. Une approche globale qui se fonde sur la culture de la démocratie à l'école, sur le développement des compétences chez les apprenants et qui doit considérer les trois domaines suivants : l'enseignement et l'apprentissage, la gouvernance et la culture de l'école et la coopération avec la *communauté*. Ces domaines se recoupent, c'est-à-dire, que les actions engagées ont des répercussions les unes sur les autres, afin de poursuivre le projet d'une école démocratique et fonctionnelle.

Cependant, l'aménagement du cadre éducatif est très important aussi, soit pour le modèle pédagogique-didactique que pour le modèle relationnel qui est à la base des relations parmi les différents acteurs scolaires. En effet, le cadre éducatif a un rôle important pour la *communauté* au point que l'apprentissage est souvent plus facilité par le contexte structural que pour le rôle joué par l'enseignant (Dewey, 1953). Le cadre éducatif est considéré comme un système complexe, composé d'une structure matérielle, le *hardware*, (les espaces et les architectures, les meubles, les instruments didactiques et les technologies) et d'une structure immatérielle, le *software*, (les relations, les compétences professionnelles des enseignants et des élèves, les indications nationales et les plans formatifs et enfin les systèmes d'évaluation). Le lien réciproque entre le *hardware* et le *software* se remarque grâce à l'interconnexion des temps, des espaces, des sujets et des objets, d'où « *les actions* », c'est-à-dire, les activités et les pratiques qui deviennent les

sujets, dans l'école *Senza Zaino*, de la recherche coopérative et de la planification continue. Cette attention, au cadre formatif, est définie dans l'école sans cartable, comme *l'approche globale au programme d'études*.

Le principe de globalité se réfère aussi à la personne, considérée comme la protagoniste de son apprentissage, aux niveaux : cognitif, corporel, relationnel, affectif et émotif. Dans le concept de globalité, il faut inclure, aussi, la qualité de l'expérience que chaque élève arrive à vivre à l'école : un apprentissage significatif et approfondi est le résultat de la considération attentive de la réalité abstraite (les aspects symboliques et reconstructifs), la réalité directe (le rapport direct avec d'autres personnes et le monde autour) et la dimension virtuelle (créée par les médias). Grâce à l'introduction de nouvelles technologies, il y a le recouvrement effectif de l'aspect corporel et du contact avec le monde entendu dans son objectalité ; en d'autres mots, il faut donner de l'importance à la tradition symbolique-abstraite qui rappelle, avant tout, l'activité de lire, écrire, écouter et parler, mais aussi des systèmes de communication visuelle qui viennent en soutien à l'imagination. Toutefois, nous pouvons parler de *globalité* sur la base des savoirs, en reprenant l'exigence d'identifier le lien parmi les différentes matières d'étude, afin d'éviter que la connaissance soit fragmentée et répartie en compartiments isolés.

Pour résumer, *l'approche globale du programme d'étude* soutient, comme prévu par les indications nationales (2012), la connexion entre les contenus de l'enseignement et la façon dont ils sont expliqués aux élèves. Le contenu engage les étudiants à lier les savoirs, les secteurs d'expérience, les disciplines, dans une *direction verticale*, en identifiant un parcours graduel de spécialisation et dans une *direction horizontale* aussi, en favorisant l'interconnexion et l'interdisciplinarité. La façon concerne l'organisation du travail scolaire, en faisant attention à la disposition des espaces, à l'usage des outils didactiques, à l'accroissement de la responsabilisation des élèves qui implique une méthode d'*enseignement constructiviste*, basée sur la résolution de problèmes. En conclusion, l'approche globale considère que toutes les expériences d'apprentissage se déroulent dans un cadre, fondé sur une relation réciproque, *inclusive* et, qu'au fur et à mesure, change le sujet qui en fait partie. À ce propos, la séparation entre les personnes et le matériel est

impossible, car il y a l'idée que l'action réciproque dans le contact avec les objets détermine une activité douée d'intentions *significatives* et *conscientes* (Dewey, 2008). L'école sans cartable recherche, donc, le niveau maximal d'intentionnalité dans la planification des cadres formatifs qui sont le résultat des aspects culturels, normatifs, technologiques et des actions spécifiques humaines des sujets qui entrent en relation et opèrent pour *une communauté des pratiques*. La qualité de la formation dépend de l'aptitude de l'enseignant, à produire des cognitions et à développer des capacités mais quand même, des *motivations* intellectuelles, de l'équilibre émotif, une capacité relationnelle, du plaisir esthétique, la responsabilité, l'acceptation de soi et des autres. Le cadre scolaire est donc entendu comme une valeur culturelle qui permet aux sujets en formation d'affirmer leur existence, au cours d'un processus continu de réalisation personnelle, sociale et en faveur du *bien-être*.

1.6 Les premières critiques publiées en ligne sur la pédagogie sans cartable

Au cours des paragraphes précédents, nous avons décrit les principes fondamentaux de la méthodologie *Senza Zaino*. En conclusion de cette première partie, nous pouvons constater qu'il y a de nombreux aspects positifs qui conduisent à choisir cette approche pour une meilleure condition personnelle du *bien-être*, formative et professionnelle de l'élève et de l'enseignant. Les élèves sont amenés, par l'enseignant facilitateur, à se *responsabiliser* et à se rendre *autonomes* dans les activités *partagées*. En d'autres mots, c'est un système qui, jusqu'ici au niveau théorique, conduit les acteurs scolaires à grandir dans une condition générale de *bien-être*.

De plus, une donnée importante est que du début de sa fondation en 2001 à Lucca, jusqu'aujourd'hui, nous sommes arrivés à compter à peu près 634 cas en Italie qui ont décidé d'adopter ce modèle. Ce sont des chiffres importants qui font espérer les résultats attendus au niveau pratique. De toute façon, nous sommes en face d'une approche innovante tant pour l'aspect de l'organisation et de l'esthétique des espaces que pour l'emploi de différentes

stratégies de la part des enseignants, du personnel scolaire et des familles qui agissent avec *un sens de communauté*.

Nous pouvons donc présumer que la réussite scolaire est plus efficace avec cette approche mais, nous ne pouvons pas exclure complètement du cadre de la formation la méthodologie plus traditionnelle qui peut, en tout cas, enregistrer de bons résultats. En effet, c'est à la discrétion de l'enseignant, sur la base aussi des conditions liées aux espaces et aux outils à disposition, d'utiliser des stratégies innovantes qui sont en commun avec l'école *Senza Zaino*. Ces stratégies peuvent être : *l'apprentissage coopératif*, à travers des activités de groupe comme le « *jigsaw* », *l'aide entre pairs*, *les activités authentiques* comme les jeux de rôles pour la résolution des problèmes, une *didactique sensorielle* avec des matériels tactiles et visuels ou l'utilisation des outils *digitaux*. L'aspect difficile à satisfaire pour l'école traditionnelle est souvent l'aménagement et le décor des salles de cours à cause du manque de structures, d'espaces et de fonds pour les améliorations. C'est vrai, en effet, que pour l'adhésion au projet *Senza Zaino*, l'école doit avoir, encore avant la demande formelle, tous les espaces nécessaires, afin d'envisager l'aménagement.

Toutefois, en reprenant la citation populaire « *tout ce qui brille n'est pas d'or* » (Shakespeare, 1600), même dans une approche didactique innovante et qui semblerait satisfaisante aux yeux de tout le monde, il y a certaines critiques. Le problème est que nous avons peu de littérature de recherche publiée sur les désavantages de l'école sans cartable, mais dans certains sites en ligne, il est possible de retrouver les premières idées et réflexions sur ce que les enseignants et les éducateurs pensent à propos de ce sujet. Nous les proposons dans notre recherche, tout d'abord, pour les recueillir et puis pour offrir une occasion de réflexion sur les aspects qui peuvent résulter des limites à la formation.

Premièrement, le fait qu'il ne devrait pas y avoir de différences de hiérarchie, entre l'élève et l'enseignant, cela ne permet pas la reconnaissance de l'autorité nécessaire pour guider les apprenants. Dans l'école *Senza Zaino*, l'enseignant ne s'assoit pas derrière son bureau pour dispenser ses enseignements, mais au contraire, il se joint aux élèves comme un donateur d'instructions. En effet, certains pensent qu'une distance appropriée avec les

élèves est requise, non pas pour nourrir un sentiment de supériorité, mais pour sensibiliser au respect et à l'estime envers ceux qui enseignent. Le problème est de donner à l'élève la possibilité de se lier trop à son enseignant avec le potentiel risque d'une excessive liberté et de devenir trop familier.

Ensuite, les élèves sont tous mis au même niveau, afin de soutenir un système égalitaire et idéal, mais en même temps, également discriminatoire, par exemple, pour les apprenants qui ont besoin de plus de temps ou d'attention de la part de l'enseignant. À ce propos, certains affirment que cette pédagogie utopique ne montre pas les difficultés ou les performances de l'individu parce que tous sont considérés comme égaux. En effet, les enfants, avec des troubles spécifiques d'apprentissages, tels que la dyslexie ou la dyscalculie, ont besoin d'experts qui les accompagnent avec un enseignement spécifique, individualisé, et des outils adaptés. Au contraire, dans cette approche innovante, l'enseignant semble contrôler plus que le travail en groupe soit réalisé avec la même participation de tous les élèves. Selon certaines personnes, dans cette approche *Senza Zaino*, l'éducateur n'arrive plus à donner aux élèves la traditionnelle leçon d'école qui souvent est synonyme d'une leçon de vie.

Nous pourrions même penser que parfois l'étude individuelle est presque absente de ce système. Bien au contraire, le travail à la maison est nécessaire pour développer chez l'enfant la capacité de se concentrer sur une certaine tâche et puis l'accomplir en groupe. Le travail de groupe n'est pas moins important, mais il ne peut pas remplacer l'étude individuelle. C'est vrai que dans cette approche *Senza Zaino*, il faut se concentrer sur la démarche de l'apprentissage mais les résultats individuels sont aussi importants.

Enfin, il y a des écoles sans cartable qui n'ont pas tous les outils numériques nécessaires et qui souffrent de ce manque, par exemple, d'une bonne connexion internet ou de certains équipements de pointe.

En conclusion, ce qu'il faut souligner est que la méthodologie *Senza Zaino* est, sans doute, à l'avant-garde dans ses approches et lieux de formation mais, il y a toutefois quelques critiques émises comme dans le modèle traditionnel. Ce que les deux modèles ont en commun est, donc, le but final de l'apprentissage et *du bien-être* en classe mais ce qui change entre les deux est le parcours pour y arriver.

CHAPITRE II. Les stratégies didactiques communes possibles de l'école traditionnelle et de l'école *Senza Zaino*.

2.1 L'apprentissage coopératif

De nos jours, indépendamment de la méthodologie qu'une école décide d'adopter, les enseignants doivent se confronter avec différents défis liés aux élèves et à leurs apprentissages. Des exemples sont : comment entretenir la *motivation* des élèves ou les tenir actifs aux commandes de leur propre démarche d'apprentissage ; comment faire face à l'hétérogénéité de plus en plus grande des groupes d'élèves et favoriser un apprentissage en profondeur ou les faire étudier dans un cadre qui les prépare à leur futur contexte de travail. L'élève ne joue plus un rôle passif (Sharan, 2010 ; Slavin, Hurley, & Chamberlain, 2003) et cette condition, les précurseurs de l'approche coopérative l'avaient déjà compris, pendant les années '30 et '40, au point qu'ils pensaient que seulement, dans un contexte collectif et dynamique, l'apprentissage des élèves serait accru. Pendant ces années, des étudiants comme John Dewey, Kurt Lewin et Morton Deutch avaient mis en doute les fondements de l'enseignement traditionnel et le rôle passif joué par l'élève. Durant la même période, les travaux de Jean Piaget et de Lev Vygotski avaient souligné l'importance des expériences sociales et des interactions avec les autres pour susciter l'apprentissage (Beaudrit, 2005 ; Lafferrière, 2003 ; Peyrat – Malaterre, 2011). Il faudra attendre jusqu'aux années '70 pour parler en termes plus concrets et actuels *d'apprentissage coopératif* (Johnson & Johnson, 1989). De nos jours, il s'agit d'une approche qui unit les membres d'une classe en petits groupes, afin d'atteindre un but commun qui dépasse le simple apprentissage de la matière scolaire pour une croissance personnelle et sociale des apprenants. Il s'agit d'une approche qui vient en soutien du *travail d'équipe* et qui tient compte des *rappports sociaux* qui existent entre les élèves, afin de favoriser l'apprentissage. C'est donc une stratégie éducative qui donne à l'élève l'opportunité d'interagir et de travailler

au sein d'un groupe, afin d'atteindre un objectif commun et d'accomplir une tâche précise (Johnson, Johnson, & Smith, 2007 ; Rouiller & Lehraus, 2008 ; Sharan, 2010).

Cette activité nécessite de cinq conditions de base : *l'interdépendance positive*, la *responsabilité individuelle* des membres du groupe et l'instauration d'un espace d'apprentissage non compétitif qui valorise la *promotion des interactions*, les *aptitudes sociales* ou *coopératives* et les *processus du groupe* sur la base des valeurs de démocratie, d'égalité, d'équité et de solidarité (Johnson & Johnson, 2009 ; Slavin et al., 2003). Nous précisons que même si le travail en groupe traditionnel suscite une interaction entre les élèves, leur participation résulte souvent inégale et sans un but commun. Apprendre en coopération, c'est plus que travailler en équipe. D'ailleurs, il y a toujours quelqu'un qui travaille plus que d'autres et certaines personnes qui ne contribuent pas dans la même mesure que les autres. Au contraire, l'apprentissage coopératif permet aux élèves de participer à l'activité, en suscitant une *interaction homogène* vers un but spécifique, car ils reconnaissent l'importance de leur contribution (Johnson & Johnson, 2009 ; Slavin et al., 2003).

Un exemple de travail coopératif est le *Jigsaw*, une méthode qui vise à améliorer les relations interpersonnelles et à diminuer les conflits entre les élèves, grâce aux *interactions entre pairs* et à *l'interdépendance entre eux* (Aronson, 1978). En termes pratiques, c'est une méthode d'apprentissage coopératif qui se base sur la division du contenu d'apprentissage entre les apprenants à l'intérieur d'un groupe. Le travail est divisé dans les groupes d'experts que l'enseignant constitue, et ensuite ils *partagent* ce qu'ils ont appris avec le groupe classe. Cette méthode permet à l'apprenant, indépendamment de son niveau, de jouer un rôle unique dans l'acquisition des connaissances au sein d'un groupe de travail. C'est dans cette condition favorable de *partage* que les élèves peuvent *bien vivre* dans la *communauté scolaire*. Tous les aspects de l'activité de groupe sont choisis précisément, afin d'assurer le meilleur apprentissage possible et des retombées socioaffectives. L'apprentissage coopératif met l'élève au centre de l'activité et le fait sentir protagoniste dans son parcours formatif. De cette façon,

l'apprenant peut sortir de l'inaction et de l'isolement. De plus, il est possible d'accroître et de garder dans l'élève une haute *motivation*.

Pour l'apprentissage coopératif, il y a d'autres conditions à respecter, comme par exemple, le fait de s'assurer que tous les membres de l'équipe soient suffisamment prêts à travailler ensemble. L'esprit de classe favorise l'établissement d'un *climat propice* à l'apprentissage, tandis que l'esprit d'équipe s'acquiert à travers des activités qui favorisent la confiance et la communication entre les coéquipiers (Abrami P., 1996). Si la tâche à accomplir est longue et complexe, il faut dédier du temps au développement de l'esprit d'équipe. En plus, si tous les membres participent activement, en apportant une contribution significative au travail, alors nous pouvons dire que la tâche est *intégrante*. Il est indispensable de faire travailler les élèves sur une contribution personnelle qui est indispensable à la réalisation de la tâche commune. Cette façon d'apprendre est utilisée pour des projets de longue haleine, sur une période de quelques semaines, comme l'organisation d'une fête d'hiver ou la programmation de la *semaine de la coopération à l'école* ou tout simplement pour une activité de quelques heures sur les bonnes habitudes alimentaires ou écologiques.

Les activités destinées à briser la glace devraient être amusantes, afin de mettre tous les membres *à leur aise*. Il faut faire attention, aussi, à ne mettre personne dans la condition d'embarras d'exiger des capacités qu'ils ne possèdent pas encore. De cette façon, il y a une interdépendance positive des coéquipiers, c'est-à-dire, la perception qu'on est lié aux autres d'une façon telle qu'on ne peut pas réussir sans qu'eux aussi y arrivent, et vice-versa, ou qu'il est nécessaire de coordonner ses efforts avec ceux des autres pour arriver à bout de la tâche. Cette interdépendance positive à l'intérieur d'un groupe peut se développer en fonction du but à atteindre, des récompenses à recevoir, des ressources ou matériels à partager, des tâches à répartir ou des compétences particulières de chaque coéquipier. Pour faire tout cela, la communication, l'écoute active, l'argumentation, l'expression des idées ou des désaccords sont des capacités que les élèves doivent entraîner pour atteindre l'objectif commun et pour développer leur savoir vivre ensemble. Il faut que les élèves soient *responsables* au niveau individuel et ensuite au niveau d'équipe. Chaque équipier doit s'assumer sa part du travail ; le résultat

sera donné par la pression socioaffective car l'apprenant a peur de compromettre son image et sa réputation dans le groupe à cause de l'impréparation.

Selon la nature des objectifs socioaffectifs, visés par l'enseignant, chaque équipe devra être hétérogène, afin de bien compenser les diverses compétences et les capacités. De cette façon, l'un des avantages du groupement est que les élèves les plus doués jouent le rôle de tuteurs des élèves moins doués, en leur enseignant le sujet scolaire qu'ils n'ont pas appris. La modification des équipes encourage l'ouverture aux autres et représente une façon de faciliter le développement de l'esprit de classe. Si les élèves coopèrent, au fur et à mesure, des *relations significatives* s'instaurent. En effet :

« *Il n'y a pas un apprentissage significatif sans une relation significative* » (Comer, 1976).

En conclusion, il faut donner aux élèves l'occasion de réfléchir, individuellement et en équipe, sur l'*efficacité* de leur comportement pour l'harmonie au sein de l'équipe et pour la réalisation de l'objectif. La réflexion peut prendre la forme d'une discussion spontanée avec l'enseignant ou d'une autoévaluation. Dans ce cadre, l'enseignant joue le rôle d'observateur, de médiateur et d'entraîneur dans la construction des connaissances des élèves. Il accepte de partager son autorité et son savoir avec les élèves, en venant toujours en soutien de la *coopération entre pairs*. Il est responsable de la création du groupe et il fait des actions pour le *bien commun*, en communiquant respectueusement ses idées et ses insatisfactions. Ses interventions sont concises et ciblées parce qu'il met de l'avant les valeurs liées à la coopération des élèves : la démocratie, l'égalité, l'équité, la solidarité et la responsabilisation personnelle et mutuelle. De plus, il amène les élèves à utiliser les forces de leurs pairs, afin de trouver des solutions aux questions. En définitive, ce sont vraies les citations que :

« *Se réunir est un début ; rester ensemble est un progrès ; travailler ensemble est la réussite* » (Ford, H. 1992) ;

« *Le tout est plus grand que la somme des parties* »
(Tchang Confucius).

Ce sont des pistes de réflexion qui donnent bien l'idée que coopérer est toujours une bonne méthode pour apprendre et grandir personnellement et socialement. Au même temps, ces deux citations soulignent aussi les bénéfices susceptibles du travail en commun. Dans le contexte scolaire, il y a beaucoup de chercheurs qui reconnaissent depuis longtemps les bienfaits du travail en coopération (Aronson, Blaney, Stephin, Sikes, & Snapp, 1978 ; Brody & Davidson, 1998 ; Slavin & Tanner, 1979). Il y a plusieurs retombées positives de l'apprentissage coopératif et certains écrivains décrivent cette approche pédagogique comme :

« *L'un des plus grands succès en éducation et en psychologie* »
(Johnson & Johnson, 2009 ; Slavin, 2011).

En effet, il y a beaucoup d'avantages documentés de l'apprentissage coopératif pour les élèves mais, cependant, les enseignants se montrent souvent réticents à l'utiliser régulièrement (Abrami, Poulsen & Chambers, 2004 ; Sharan, 2010). C'est vrai que l'interaction entre deux individus est le point de départ de la coopération, mais le simple fait de placer les élèves en groupe est loin d'assurer que l'apprentissage coopératif aura lieu automatiquement (Gillies, 2004).

Cette méthode est à la base de l'école *Senza Zaino* pour son approche didactique, mais, elle pourrait être utilisée plus souvent même par l'école plus traditionnelle. Sur la base des écrits scientifiques actuellement présents, les facteurs qui rendent l'utilisation de l'apprentissage coopératif difficile

méritent d'être résumés, afin de mieux comprendre l'écart qui subsiste entre la théorie prometteuse et sa mise en œuvre en classe.

Tout d'abord, une première piste démontre que certains enseignants pensent que la seule forme de transmettre le savoir est à travers l'enseignement magistral, c'est-à-dire, par la seule transmission du savoir dans le binôme *enseignant et élève* (Brody & Davidson, 1998 ; Martinez, Sauleda, & Huber, 2001).

Ensuite, une autre conception qui limite l'usage de l'apprentissage coopératif concerne les croyances que quelques enseignants ont de cette approche. Ceux qui sont en formation initiale (e.g., Koutselini, 2008) et en exercice (e.g, Abrami et al., 2004) se sentent peu *confiants* sur leurs capacités. Ils ont des difficultés à mettre en œuvre l'apprentissage coopératif et cet incertain sentiment de compétence professionnelle limite considérablement le recours à cette méthode en classe (Abrami et al., 2004). Ce manque de *confiance* serait dû au fait que les enseignants perçoivent un certain décalage entre la théorie prometteuse de l'apprentissage coopératif et la réalité des milieux scolaires. Plusieurs enseignants pensent que cette approche nécessite beaucoup de temps et provoque de nombreux problèmes d'indiscipline, réduisant ainsi les effets positifs prévus sur les élèves (Abrami et al., 2004 ; Gilles & Boyle, 2008 ; Koutselini, 2008 ; Sharan, 2010). De plus, la coopération est souvent perçue comme une approche secondaire à l'enseignement magistral, dont l'utilité propre est sous-estimée (Abrami et al., 2004 ; Shimazoe & Aldrich, 2010).

Un deuxième facteur qui limite l'utilisation de la coopération en classe est la *préparation* et l'organisation qu'elle requiert. La littérature scientifique souligne l'importance de la préparation correcte des élèves aux interactions sociales et aux comportements nécessaires à l'apprentissage coopératif (Baloche, 1998 ; Brody, 2009 ; Gillies, 2007 ; Jacobs, Power, & Loh, 2002). En particulier, certaines capacités sociales et relationnelles doivent être préalablement enseignées aux élèves (e.g., Johnson & Johnson, 1999, 2006). Le problème est que les enseignants ont la tendance à concevoir les méthodes coopératives comme une « *recette* » si bien que la préparation des élèves à cette approche est souvent insuffisante (Sharan, 2010 ; Shimazoe & Aldrich, 2010).

Le choix et l'organisation des tâches destinées au travail en coopération peuvent également représenter un défi important pour les enseignants. À ce propos, des interviews réalisées auprès d'enseignants de l'école primaire ont montré que selon eux, l'identification des tâches attrayantes et au niveau de difficulté des élèves est souvent complexe (Gillies & Boyle, 2010). Les chercheurs pensent que la préparation de l'activité de groupe nécessite de proposer des tâches dont le travail, en équipe ou sous forme individuelle, est justifié (Gillies & Boyle, 2010 ; Johnson & Johnson, 2009 ; Sharan, 2010). C'est vrai que, dans la pratique courante, les tâches choisies ne correspondent pas aux principes de l'apprentissage coopératif et n'activent pas l'interdépendance positive entre les élèves (Gillies & Boyle, 2010 ; Lehraus, 2002 ; Sharan, 2010). Pour ces raisons, l'utilisation de la coopération en classe est souvent limitée pour les effets négatifs qui réduisent ainsi l'attrait de l'apprentissage coopératif pour les enseignants (Antil, Jenkis, Wayne, & Vadasy, 1998).

Cette approche nécessite, aussi, d'une *préparation importante pour les enseignants*. Le rôle qu'ils doivent jouer passe de la simple transmission du savoir de l'enseignement traditionnel, à celui d'une guide dans l'apprentissage coopératif. Cela signifie que le développement de nouveaux comportements et attitudes (Martinez et al., 2001) nécessite du temps, de la pratique et du support (Ballantine & McCourt Larres, 2007 ; Koutselini, 2008 ; Sharan, 2010). Toutefois, la présentation théorique de cette approche aux enseignants est quelquefois insuffisante pour l'adoption des comportements et des attitudes nécessaires à sa mise en œuvre. Ils devraient prendre conscience des bénéfices de cette approche et des attitudes nécessaires à son implantation (Abrami et al., 2004 ; Koutselini, 2008). La fréquence d'utilisation de cette stratégie dépend, donc, de sa gestion souvent difficile pour les enseignants.

En effet, il y a plusieurs études qui documentent les problèmes qui surviennent pendant le travail en coopération et qui peuvent rendre la gestion complexe. Les élèves refusent de travailler en équipe parce qu'ils socialisent au lieu de travailler. Ils éprouvent des difficultés à gérer efficacement leur temps et ils rapportent des frustrations liées aux faibles compétences sociales par rapport à leurs coéquipiers (Felder & Brent, 2001 ; Gillies & Boyle, 2010 ;

Oakley et al., 2004 ; Sharan, 2010 ; Shimazoe & Aldrich, 2010). Ces difficultés soulignent, encore une fois, la nécessité de planifier adéquatement les tâches proposées, afin de *motiver* les élèves à coopérer (Buchs et al., 2011 ; Shimazoe & Aldrich, 2010). Lorsque les élèves travaillent en interdépendance positive, la gestion du travail en petit groupe peut s'avérer ardue parce que l'un des défis associés à la gestion de l'apprentissage coopératif concerne l'identification rapide des manques de raisonnement des élèves (Ding, Li, Piccolo, & Kulm, 2007). La modification d'un raisonnement est importante dans toute forme de travail et le maintien des erreurs dans l'apprentissage en groupe est capable d'affecter plusieurs élèves à la fois et de servir de base au travail qui sera accompli en équipe. Ce sont donc les enseignants qui doivent offrir une rétroaction rapide aux équipes, leur permettant ainsi de poursuivre leur travail sur la bonne voie (Ding et al., 2007 ; Shimazoe & Aldrich, 2010).

La littérature scientifique souligne aussi la difficulté pour les enseignants à questionner efficacement les élèves durant la supervision, pour le fait de les amener à organiser leur pensée eux-mêmes, plutôt que pour identifier une bonne ou une mauvaise réponse (Ding et al., 2007 ; Gillies & Boyle, 2010). Les interventions faites au travail en coopération ne se basent pas forcément sur le soutien offert par les enseignants, mais plutôt sur celui offert par *les pairs*, afin de produire les apprentissages souhaités (Ding et al., 2007 ; Shimazoe & Aldrich, 2010). Pour cela, les efforts requis pour l'élaboration des interventions adaptées au travail en coopération découragent certains enseignants d'adopter l'apprentissage coopératif de façon régulière (Gillies & Boyle, 2010 ; Sharan, 2010).

En conclusion, en dépit des bénéfices accrus de cet apprentissage, il faut constater que la coopération demeure peu dans les milieux scolaires. La littérature scientifique présentée révèle que l'apprentissage coopératif produit des gains sur le rendement des élèves. En effet, il y a des retombées positives sur le rendement car cette approche est associée à plusieurs attitudes scolaires, telles que l'effort, *la motivation scolaire* et une *bonne estime de soi* et ensuite le développement des capacités sociales et relationnelles qui mènent à l'état du *bien-être*.

D'autre part, en résumant, il y a trois motifs susceptibles de limiter la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif en classe : les conceptions des enseignants qui concernent leur rôle comme pédagogue, la préparation que cette approche pédagogique nécessite dans le choix du matériel, des tâches et dans les comportements et les attitudes et enfin la gestion associée à cette méthodologie. Il faut ajouter à tout cela, les comportements et les attitudes négatives des élèves susceptibles d'altérer la stratégie et la nécessité d'une supervision continue, souvent difficile à maintenir.

Enfin, il faudrait préparer tous les enseignants à cette forme de travail, à travers de la formation spécifique, soit théorique que pratique, afin d'augmenter leurs perceptions sur l'efficacité professionnelle et leur prise de conscience sur les bénéfices que cette approche souhaitable a sur les élèves. Cette stratégie n'a pas de limites d'application dans les écoles traditionnelles qui déjà l'utilisent pour améliorer *le climat de classe*.

2.2 L'aide entre pairs

Quand nous parlons de coopération, il faut entendre précisément :

« *Toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative* » (Connac, 2014, p.21).

C'est une condition qui favorise l'apprentissage où l'enseignant n'est plus la seule interface aux savoirs. Ce sont, en effet, les élèves qui deviennent les protagonistes de leur parcours d'apprentissage. La coopération est, avant tout, une organisation collective qui vise à un intérêt général. Elle regroupe toutes les situations dans lesquelles :

« *Les enfants et les adultes, réunis en communauté, mettent à disposition toutes leurs richesses individuelles, ils échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives* »

(Connac, 2014, p.21).

Les interactions entre pairs permettent aux élèves de *partager* et de construire leurs savoirs sans avoir une réponse unidirectionnelle de l'enseignant à leurs doutes. Ces relations peuvent être de deux types. D'une part, elles peuvent être symétriques et dans ce cas, la confrontation avec un coéquipier favorise le fonctionnement des mécanismes, tels que le conflit sociocognitif ou la coopération. D'autre part, elles peuvent être asymétriques, quand un élève a des compétences, dans un domaine déterminé, plus avancées que l'autre camarade. L'aide entre pairs n'a pas besoin d'être formelle parce que c'est une situation dans laquelle une personne, qui maîtrise une compétence supérieure, apporte spontanément ses connaissances à quelqu'un d'autre qui en fait la demande. Pour cette raison, l'aide entre pairs se base sur une relation dissymétrique. Dans le domaine scolaire, l'élève qui aide et celui qui est aidé ont des statuts sociaux équivalents. Le premier a quelque chose en plus et il se distingue du second sur un ou plusieurs aspects, afin de pouvoir assurer sa mission d'aide d'où le terme d'interaction dissymétrique. L'aide conduit à une relation asymétrique quand l'aidant se positionne en tant qu'expert et possède plus de compétences liées à la tâche que l'aidé. L'interaction de guidage se caractérise donc par une dissymétrie de statuts et de rôles entre les partenaires : un élève expert se trouve en interaction sociocognitive avec un autre élève pour l'aider à réaliser une tâche ou pour acquérir une notion. La relation asymétrique n'est pas forcément à éviter, car si l'aide a été abordée de façon positive, lorsque le guidage est de moins en moins présent, alors la participation prend de plus en plus d'importance et l'aidé peut entrevoir la possibilité de devenir aidant.

Il y a différents niveaux d'élaboration de l'aide sur la base de la situation et de la demande (Noreen M., 1989, p.21 – 40). Tout d'abord, il y a *l'aide exécutive* qui fournit directement la réponse ; ensuite, *l'aide peu*

élaborée qui donne une information simple et appropriée à une tâche peu compliquée. Elle nécessite tout simplement des qualités personnelles et relationnelles chez l'aidant ; et enfin, *l'aide élaborée* qui fournit des explications et fait analyser des stratégies de résolution du problème. Cette dernière forme demande une certaine expertise de l'aidant dans la compétence travaillée.

De l'autre côté, indépendamment du niveau d'élaboration, des conditions ont été définies, afin que ces aides soient efficaces (Vedder P., 1985, p.135). Tout d'abord, l'aide doit être *pertinente*, c'est-à-dire, qu'elle doit répondre précisément à un problème et avoir un niveau d'élaboration approprié à la demande. En plus, elle doit observer l'*hétérogénéité* des niveaux scolaires, des origines culturelles et des besoins. Ces variables nécessitent des interventions différentes et une aide adéquate à la situation. Pour être efficace, l'aide doit être manifestée par l'apprenant, ensuite fournie rapidement et comprise par l'apprenant.

Pour terminer, l'aide doit être utilisée par l'apprenant dans et en dehors du contexte. Tout en général, si nous parlons de l'efficacité de l'aide, nous nous attendons, sans doute, des bénéfices de l'aide entre pairs. Les pratiques coopératives bénéficient autant à l'élève expert qu'à l'élève aidé et les intérêts pour ces deux inter-actants sont multiples. Elles contribuent à l'acquisition et au renforcement des apprentissages et favorisent le développement personnel et social, l'émancipation éducative et la responsabilisation. Il faut ajouter aussi qu'un individu éprouve de la satisfaction, quand il coopère, mais également quand les autres coopèrent avec lui et, au contraire de la compétition, la coopération stimule des zones du cerveau (Lecomte J., 2012, p. 398). En effet :

« Le rôle des interactions entre pairs de niveaux de développement identiques ou voisins face à une notion, en cours d'acquisition, est largement attesté : le travail à deux permet à chacun des partenaires, sous certaines conditions, de progresser davantage qu'ils ne l'auraient fait en travaillant seuls ».

(Houdé O., et Winnykamen F., 1992, p.83 – 103, p. 94).

Selon les travaux de Vygotsky, la connaissance serait construite par les interactions entre les élèves en termes que les plus capables transmettent leur savoir et leurs outils aux novices. Il y a d'autres études qui montrent que les élèves qui coopèrent retirent un meilleur bénéfice au niveau d'apprentissage des concepts et des procédures (Cooper, Marie. A. et O'donnel A. M., King A., p.215-233 et Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p.376). L'aide entre pairs peut être considérée comme un outil pédagogique, une réelle opportunité d'apprendre, qui permet la construction des savoirs chez l'élève expert aussi que chez l'élève aidé, applicable à tout type d'école.

C'est vrai qu'en demandant de l'aide, un élève travaille sur les mécanismes de la compréhension et il peut élaborer les connaissances antérieures. L'élève expert travaille, quant à lui, *les mécanismes de transfert* qui aident à comprendre le fonctionnement de ces mécanismes (Allen et Feldman, 1973). Selon cette théorie, le renforcement cognitif dont bénéficie l'élève expert passe par le transfert car il est conduit à réactiver ses connaissances et ses compétences pré-acquises, à travers un processus de rappel, provoquant un renforcement des connexions neuronales et finalement passer de la pensée au langage qui favorise la densification des réseaux aux apprentissages.

Enfin, l'élève expert doit se faire comprendre à travers une bonne communication et des stratégies pensées pour l'appropriation des apprentissages. De cette façon, l'aspect social du tutorat motive les progrès du tuteur parce que l'intérêt est plus grand quand il s'agit de s'occuper d'un autre élève que lorsqu'il s'agit d'étudier seul (Allen, Feldam, 1973). Grâce à ses activités cognitives, l'aide entre pairs contribue effectivement aux apprentissages des deux élèves formant le binôme fonctionnel (Connac, 2012).

De plus « *en tant qu'expert, un élève est directement investi d'une responsabilité qui lui octroie une place importante dans le groupe* », c'est-à-dire apprendre, et « *à l'école n'a donc plus seulement pour intention l'enrichissement individuel mais revêt un intérêt social, la classe devenant le terrain naturel des partages de savoir* ». (Connac, 2014, p. 13).

L'élève expert « *a la possibilité, dans des situations singulières et récurrentes, de mobiliser ses acquis et de les adapter de manière qu'ils puissent entrer en correspondance avec des profils* » de l'élève aidé. (Connac, 2014, p. 14).

Il y a des travaux qui montrent que dans le cadre du tutorat, le tuteur retire plus de bénéfices du tutorat que le tutoré. C'est « *l'effet tuteur* » (Guichard D., Cahiers Alfred Binet, 2001, 669, p. 51 – 65 ; Baudrit A., 2007, p. 47 – 69). En effet, le tutorat permet trois types d'avantages : l'augmentation de la possibilité de donner des réponses correctes, la possibilité de rectification immédiate des réponses erronées et le renforcement des réponses correctes (Baudrit, 2007, p.23 – 45).

En conclusion, les autres aspects positifs sont que « *en modifiant le rapport aux savoirs des élèves, de nouvelles relations se tissent avec les enseignants* » et que « *les classes transformées en réseaux gagnent en sérénité, en confiance et en écoute mutuelle* » (Connac S., 2014, p. 16).

Il est évident que nous sommes en face d'une condition de *bien-être* qui est le résultat de l'application de cette stratégie didactique. Apparemment, la coopération entre pairs a donc toute une série de bénéfices que n'importe quelle méthodologie scolaire devrait appliquer à son système mais, il y a des limites dans cette approche que nous voulons analyser, afin de comprendre les raisons pour lesquelles une école plus traditionnelle pourrait être méfiante dans son application. Tout d'abord, il faut considérer le risque de domination du tuteur et l'instauration de relations fusionnelles. À cet égard, la demande sur le fait d'avertir un élève de son rôle de tuteur ne risquait pas de fausser la relation avec l'autre élève, et d'instaurer de la compétition ou de la domination (Baudrit A., 2003/1, n°15, p. 118 – 134).

Des études montrent aussi que le tuteur informé de son rôle a la tendance à guider fortement, empêchant de réels apprentissages et créant une dépendance de tutelle (Berzin et al.). D'autre côté, si les tuteurs ne sont pas informés de leur rôle, ils bénéficient d'une plus grande liberté d'action pour tenir compte des besoins de leurs partenaires, se sentant moins contraints par

les attentes de réussites. Il faut dire que plus les élèves tuteurs sont installés dans leur rôle, et moins les tutorés bénéficient de leurs aides. Toutefois, d'autres auteurs expliquent que ce sont les tuteurs informés uniquement de leur rôle qui perdent du temps en explications et démonstrations et risquent de dominer leur tutoré. Ce problème s'efface chez les tuteurs informés et formés (Fuchs, et al, 1994, p.75 – 103).

En outre, « *les enfants tuteurs ont parfois des difficultés à se montrer cognitivement congruents* » mais ce n'est qu'à travers la pratique régulière qu'ils pourront progresser (Baudrit, 2003, p. 118 – 134). Les enfants comme les adultes ont toutes les capacités de faire une description de la tâche à effectuer, de donner des directives, de faire des commentaires d'évaluation ou de s'adapter aux nécessités de l'enfant auquel ils s'adressent. Toutefois, les tuteurs enfants semblent se focaliser davantage sur le but immédiat et témoigner une sensibilité différente aux besoins de l'aidé parce qu'ils ne permettent pas une adaptation souple à l'évolution des conduites du novice (Berzin C., 2012, p.73 – 82).

En définitive, même s'il y a des limites liées à la dimension humaine de chaque personne, l'aide entre pairs *dynamise* l'activité des élèves et *valorise* leurs compétences manifestées en classe. Ensuite, elle aide les apprenants à se sentir concernés par ce qui se passe à l'école, à ne pas se contenter que les savoirs soient transmis uniquement par l'enseignant et à prendre des initiatives pour eux et pour les autres (Connac, 2012).

2.3 L'apprentissage par jeux et par tâches authentiques

Il est évident que la théorie de l'apprentissage coopératif se réalise, principalement dans une école sans cartable, à travers les activités de groupe et, en particulier, grâce à l'aide entre pairs qui doit conduire tous les élèves à atteindre le but final d'une tâche. La littérature scientifique présentée a montré aussi les bénéfices et les limites de cette méthodologie sans fixer de restrictions d'application au type d'école. Toutes les écoles, à discrétion des enseignants, peuvent donc appliquer ces stratégies didactiques pour une meilleure *condition scolaire* et la réussite formative. Si les effets positifs sur les élèves et les enseignants sont clairs, ce qu'il manque, jusqu'ici, c'est la compréhension de la nature de l'approche et du contenu des activités collectives proposées et développées en classe. En général, il y a la nécessité d'adapter l'enseignement aux défis que la société lance et ce que les écoles avaient l'habitude d'enseigner, dans le passé, aux élèves n'est plus adapté dans un monde scientifiquement et technologiquement en développement. Les éducateurs et les apprenants ont commencé à se rendre compte que l'apport traditionnel de l'enseignant et la reproduction des informations par l'étudiant ne pouvaient plus assurer la réussite des apprenants. Afin de trouver des solutions au problème, il fallait trouver une approche pour susciter la curiosité et la *motivation* des apprenants et ensuite travailler en classe sur les compétences nécessaires pour faire face à la société d'aujourd'hui.

Il s'agit de *l'apprentissage authentique* : c'est une approche éducative qui permet aux élèves d'explorer, de discuter et de construire de manière significative les concepts et les relations dans des contextes qui impliquent des problèmes et des projets réels qui sont pertinents pour l'étudiant (Donovan. S, Bransford. J., Pellegrino, 1999). L'idée de base est que les apprenants ont un plus grand intérêt pour l'apprentissage de nouveaux concepts et compétences et, en particulier, pour tout ce qui reflète le contexte de la vie réelle. Ils sont intéressés pour toutes les compétences pratiques, utiles, pertinentes et applicables à leur vie scolaire et en dehors de l'école. Dans l'école traditionnelle, la tendance des élèves est souvent d'avoir un rôle passif dans le processus d'apprentissage où la connaissance est considérée

comme un ensemble de faits et de procédures qui sont transmis du maître à l'élève. Dans cette perspective, le but de l'éducation est d'avoir une grande collection de ces faits et de ces procédures (Sawyer K., 2006).

L'apprentissage authentique, d'autre part, est *une approche constructiviste* où l'apprentissage est un processus actif. Les enseignants donnent la possibilité aux élèves de construire leurs connaissances grâce à un engagement direct dans l'enquête, la résolution des problèmes, la pensée critique et des réflexions dans des contextes du monde réel. C'est une éducation plus orientée aux élèves qui ne mémorisent pas seulement de faits dans des situations abstraites et artificielles, mais ils font l'expérience d'appliquer les informations ancrées dans la réalité (Newmann F., Marques H., Gomoran A., 1995).

Les experts du domaine ont mentionné certaines caractéristiques communes à ce modèle d'apprentissage : *l'applicabilité des tâches* dans le monde réel, *l'apprentissage interdisciplinaire*, *l'apprentissage dirigé par l'élève* et la *recherche ouverte*. L'applicabilité des tâches au monde réel concerne la résolution, par les élèves, des activités qui reflètent les problèmes de la vie réelle, et cela augmente la *motivation* dans les élèves et fournit des connaissances qui ont un sens en dehors de la classe. De cette façon, les élèves apprennent la pertinence et l'utilité de ce qu'ils étudient.

Les activités qui se prêtent mieux à ce type de transfert d'informations sont les jeux et *les jeux de rôles* qui activent l'apprentissage par simulation. L'apprentissage par le jeu est utilisé en science de l'éducation et en psychologie et il se base sur l'idée que l'apprenant acquiert des compétences à travers le jeu, en donnant un sens au monde qui l'entoure. En effet :

« *Le jeu est la principale source de développement des enfants, que ce soit sur le plan affectif, social, physique, langagier ou cognitif* »

(Lev Vygotsky).

Le jeu a la capacité de donner aux enfants des compétences sociales et cognitives et une confiance en soi qui lui permettraient de vivre de nouvelles expériences et d'évoluer dans des environnements inconnus. Nous distinguons deux types de jeux : les jeux libres et les jeux de société, tous les

deux importants et complémentaires. Le jeu libre consiste à utiliser des jouets de façon autonome, en créant ses propres règles, afin de permettre le développement personnel. Pour ce type de jeu, il faut être inventif et créatif, en outre, il permet de moduler l'*environnement* à ses propres *besoins*. Il s'agit d'une étape très importante dans la construction de l'individu, qui s'arrête souvent trop vite pour laisser la place aux jeux à règles, ou jeu de société. De cette façon, l'enfant perd en liberté mais gagne en socialisation et culture puisqu'il apprend des règles de vie. L'enfant apprend à vivre avec les autres parce que les jeux sont les miroirs de la société (Bossé, p.9).

En effet, les bénéfices de ces activités sont nombreux : l'enfant est plus *motivé* et concentré ; il est plus actif en classe au point qu'il est le protagoniste de sa réflexion, de sa stratégie qu'il *partage* avec ses partenaires ; l'enfant est moins soumis au stress, à la peur de l'erreur et à l'échec car le jeu est basé sur des règles connues et parfois sur le hasard ; le jeu aide l'enfant à perfectionner son langage et à développer des méthodes de travail, à suivre une logique et un raisonnement ; et enfin, le jeu stimule diverses compétences en même temps, comme celle verbale, mentale ou logique.

De l'autre côté, les jeux de rôle sont :

« Une activité pédagogique qui consiste en des simulations particulières ; technique visant à représenter des situations, le plus souvent semblables à celles de la vie réelle, grâce à une scène improvisée entre deux ou plusieurs acteurs (étudiants) »

(Legendre, 2005, p.814).

Les jeux de rôles peuvent se baser sur différentes situations comme, la résolution d'un problème donné par l'enseignant, improviser une scène, en utilisant la deuxième langue d'apprentissage, au restaurant ou au magasin des vêtements, afin de rendre les élèves actifs dans l'utilisation des éléments linguistiques ou situationnels de la vie de tous les jours. En effet, sur le plan intellectuel, le jeu de rôle permet d'être attentif, de repérer, d'associer et de catégoriser les savoirs. Sur le plan de l'expression, il favorise l'expression orale et scénique. Cela aide à développer une communication précieuse, les

compétences de collaboration et de « *leadership* » qui aident l'élève à réussir, en tant que professionnel, dans le domaine qu'il étudie (Peterson L., 2007).

Sur le plan de la communication discursive, il favorise des capacités descriptives, argumentatives, narratives et critiques. En définitive, c'est une activité qui présente un potentiel optimal d'*intégration* des apprentissages (Archambault, 2001, p. 62). Pendant cette mise en scène, l'enseignant n'est pas le seul à porter la responsabilité du succès de l'activité ; le jeu de rôle voit l'engagement et la participation des élèves qui ont un rôle aussi déterminant que celui de l'enseignant.

Selon l'opinion de certains écrivains, les avantages de cette formule pédagogique sont : l'apprentissage plus significatif pour les élèves, le développement de la créativité, la création d'une complicité entre les apprenants et *un environnement scolaire favorable pour l'apprentissage*. De plus, l'élève doit réagir aux situations imprévues et anticiper celles futures dans un contexte non menaçant (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2006). Les élèves sont plus *motivés* et plus intéressés à ce qu'ils apprennent quand l'expérience vécue est pertinente et applicable à la vie en dehors de l'école. Ils apprennent à assimiler les connaissances qui ne sont pas familières et ils comprennent la valeur de la flexibilité pour faire face aux frontières disciplinaires et culturelles.

Par ailleurs, les limites du jeu de rôle sont : les exigences élevées en termes de temps et d'énergies requises pour la planification, l'organisation et la réalisation des activités, le risque de perdre de vue les objectifs du cours au profit du jeu théâtral, la difficulté à évaluer les apprentissages réalisés et, certaines fois, le manque d'engagement de la part de certains participants.

Ensuite, pour ces activités est demandé l'apprentissage interdisciplinaire. Cette caractéristique est l'un des aspects les plus importants de l'apprentissage authentique car les élèves interprètent un problème en le dirigeant à travers plusieurs interprétations liées à divers domaines d'études. L'apprentissage authentique se concentre, en plus, sur l'apprentissage dirigé par l'apprenant où l'enseignant est le facilitateur, afin de rendre les tâches les plus possible efficaces à la compréhension.

Au final, les élèves doivent parvenir à une conclusion ou à une solution de la tâche donnée. En effet, il n'y a pas de résultats prédéterminés avec

l'apprentissage authentique et c'est là toute la beauté de cette approche. Les élèves travaillent, ainsi, en sachant qu'il existe plus d'une réponse possible, que même l'enseignant ne peut pas connaître. L'apprentissage authentique utilise, aussi, d'autres pratiques, comme *l'évaluation entre pairs* (voir le paragraphe précédent), le travail sur des données de recherche et sur un problème à résoudre ou l'utilisation de différentes technologies pour des projets multimédia.

En conclusion, toutes ces activités authentiques aident n'importe quelle typologie d'école à atteindre le but final de l'apprentissage, en offrant aux élèves, un parcours formatif enrichissant.

2.4 Les outils digitaux en classe

Au cours du temps, l'école doit s'adapter aux nouvelles technologies. Elles représentent les instruments, à travers lesquels, l'enseignant peut *faciliter* l'apprentissage aux élèves. Dans une société, de plus en plus technologique, les enseignants doivent apprendre à communiquer avec un langage et des moyens utilisés par les nouveaux apprenants. L'intégration pédagogique des outils technologiques transforme la façon d'apprendre d'un élève et celle d'enseigner. En un mot, ces outils enrichissent les expériences d'enseignement et d'apprentissage et encouragent les élèves. Ils développent des compétences clés, telles que penser de façon critique, communiquer, collaborer, faire preuve de civisme, découvrir, créer et innover et ensuite développer le caractère. En outre, ces instruments sont utiles à communiquer des informations et à exprimer l'opinion personnelle. Ils satisfont la curiosité des élèves et les aident à cultiver leur créativité. En plus, ils sont un support pour certaines compétences comme la lecture, l'écriture et la révision des textes et enfin, ils aident les apprenants à collaborer sur un travail et à le *partager avec les pairs*, les enseignants et la famille.

Pour ces raisons dans une structure scolaire, d'abord, il faut penser à *l'hospitalité*, c'est-à-dire, à l'organisation des salles de cours qui,

généralement, doivent être équipées avec un ordinateur de bureau, des ordinateurs portables ou des tablettes, pour l'accès rapide au registre électronique, aux applications et aux sites d'intérêt didactique. La présence de l'ordinateur doit assurer la connexion au tableau digital interactif ou à des écrans plats interactifs pour une *efficace* projection des ressources pédagogiques. Grâce à cet instrument, l'enseignant peut écrire sa leçon et capturer l'attention de l'élève, à la place d'utiliser le tableau noir classique avec des craies. En plus, des projecteurs, une télévision et des logiciels et des applications pour permettre diverses formes d'enseignement et d'apprentissage.

À ce propos, il faut citer une forme d'apprentissage mixte, appelée, *la classe inversée* ou « *flipped classroom* » (Bergmann et Sams, 2007). Il s'agit d'un modèle pédagogique qui transfère le travail de certains processus d'apprentissage en dehors de la classe. L'enseignant met en ligne, sur le registre électronique, des vidéos éducatives et les élèves peuvent les regarder directement de chez eux. Généralement, ces ressources didactiques sont mises en ligne avant le cours et cela permet aux élèves de préparer les leçons directement chez eux. De cette façon, une fois en classe, les apprenants peuvent faire leurs devoirs et des activités plus *participatives*, analyser les idées ou débattre entre eux. Tout cela est possible grâce aux nouvelles technologies et à un enseignant facilitateur. Le principal avantage de la classe inversée est que l'enseignant s'adapte aux différents rythmes d'apprentissage. En effet, cette méthode innovante permet à chaque élève de satisfaire ses propres besoins en classe. Elle a des bénéfices sur l'éducation dans le processus d'enseignement / apprentissage, c'est-à-dire que l'élève devient le protagoniste parce qu'il réalise des activités participatives dans un apprentissage dynamique et *interactif*, tandis que l'enseignant devient la guide. Cette méthode innovante donne aux enseignants la possibilité de consacrer plus de temps à l'attention individualisée des élèves, en créant un processus et un environnement *d'apprentissage collaboratif* dans la salle de classe. Toute la communauté éducative est impliquée dans le processus d'apprentissage. En plus, les apprenants peuvent accéder librement aux connaissances acquises quand ils souhaitent ou aux contenus élaborés par les enseignants. Enfin, cette méthode permet de se concentrer soit sur les besoins

individuels que sur les collectifs de la classe. Toutes les typologies d'écoles peuvent l'adopter, mais avant tout, il est nécessaire la formation des enseignants et, en particulier, la participation active des familles pour le support aux élèves plus petits.

Ensuite, les supports technologiques à l'école peuvent être bénéfiques pour développer toutes les capacités, liées à l'apprentissage linguistique et à d'autres matières scolaires, qui sont : la lecture, l'écriture, l'écoute et la production orale. Il faut préciser que, les outils technologiques peuvent aider les élèves avec des besoins particuliers à surmonter des difficultés liées, par exemple, à la lecture, à l'écriture ou au calcul. Le recours à ces outils peut ainsi aider ces élèves à mieux : comprendre ou communiquer par écrit, décoder la lecture, organiser et structurer l'information et à réaliser des tâches mathématiques, scientifiques ou technologiques. De cette façon, ils facilitent l'inclusion sociale et contribuent à dépasser certaines limites physiques ou sensorielles, en donnant à tous les élèves, la possibilité de vivre dans une *bonne condition scolaire*.

Il faut considérer aussi que la technologie en classe est relativement nouvelle, étant donné qu'elle s'est développée au cours des dernières années, et c'est pour cette raison qu'il est difficile de quantifier l'impact réel sur les apprenants. D'autre côté, des études ont démontré que l'utilisation et la mise en œuvre de la technologie en classe joue un rôle très important pour *l'efficacité* de l'enseignement dans l'environnement d'apprentissage.

En résumé, pour s'assurer que la technologie aide les élèves à apprendre et à retenir l'information, il faut qu'elle soit utilisée au maximum de son potentiel. En effet, si elle n'est pas bien utilisée par les enseignants, elle peut devenir une distraction pour les apprenants. Toutefois, ce qui détermine la présence d'outils technologiques en classe dépend souvent des ressources financières qu'un Institut peut avoir plus qu'un autre. Selon un autre point de vue, l'utilisation efficace de la technologie dépend aussi de *l'objectif* que les apprenants doivent atteindre. L'activité de la lecture, par exemple, peut être présentée aux élèves, à travers différents outils, comme : le support papier du livre classique, sur des livres électroniques ou sur des livres-audio. Dans ce cas, selon un sondage, la meilleure solution est le support traditionnel-papier pour une lecture plus contemplative et réfléchie (Baron, 2022). De plus, la

lecture sur papier est la solution suggérée quand le sujet d'étude demande beaucoup de concentration. Recourir à des livres électroniques peut compliquer la lecture, la concentration entravée et empêche la prise des notes.

En conclusion, c'est l'enseignant qui dans sa classe doit comprendre *les besoins* des élèves, ensuite mettre en place les stratégies, les plus efficaces, pour les apprentissages et le *bien-être*.

CHAPITRE III. Le but commun à ces deux approches : le *bien-être* des élèves et des enseignants en classe.

3.1 La définition du *bien-être*

Les chapitres précédents nous montrent que si l'école peut choisir son approche pédagogique sur la base du modèle adopté et donc offrir des parcours de formation différents aux élèves, il y a de toute façon un mot clé qui se répète : le *bien-être*. Il s'agit d'une condition commune soit à l'école traditionnelle qu'à l'école sans cartable, soit pour les élèves que pour les enseignants. Toutefois, si les approches didactiques peuvent varier d'un modèle scolaire à l'autre et le *bien-être* doit être la destination finale espérée, nous pouvons donc penser que la perception de cette condition favorable peut varier aussi d'une approche à l'autre. Dans ce chapitre, nous expliquons, avant tout la signification de cette perception éprouvée dans le domaine scolaire et ensuite nous nous concentrerons sur le problème de recherche.

Selon la définition proposée par la majeure partie des dictionnaires, le *bien-être* est la sensation agréable procurée par la *satisfaction des besoins* du corps et de l'esprit, c'est-à-dire, tous les besoins physiques en absence de tensions psychologiques. C'est une sensation d'aise et d'équilibre fragile à garder pour de nombreux facteurs psychophysiques en jeu. C'est pour cette raison que ce thème a fait l'objet de nombreuses théorisations dans différents domaines : psychologique, philosophique, médical et politique aussi. Au niveau morphologique, le mot *bien-être* est visuellement divisé par un tiret et les deux parties bien suggèrent l'état de santé optimal auquel une personne peut aspirer au cours de son existence en termes de qualité de vie et en absence de malaise, de maladies et de soucis. Ce terme est défini par le dictionnaire *Le Petit Robert* comme :

« Une sensation agréable procurée par la satisfaction des besoins physiques », et représente aussi « une situation matérielle qui permet de satisfaire les besoins de l'existence ».

Cette définition suggère que cette condition d'aise est déterminée par différents facteurs, pas forcément liés à la sphère physique, mais aussi au domaine social et économique. En 1946, l'Organisation Mondiale de la santé écrivait dans le prologue de sa constitution que la santé était considérée comme « *l'état du bien-être complet, au niveau physique, mental et social, indépendamment de l'absence de maladies* » alors qu'auparavant, on ne pensait qu'à l'état du bien-être sans malaise (Sheldon et King, 2001). En termes plus simples, une personne pouvait dire de bien vivre seulement si elle n'avait pas de maladies. La réalisation du *bien-être* est, quand même, l'un des droits fondamentaux de n'importe quel être humain, sans distinction de race, religion, extraction sociale–économique et politique. Quelques années plus tard, en 1998, l'OMS avait affirmé que cette condition d'aise devait être définie plutôt comme un état dynamique et complet du *bien-être* au niveau physique, mental, social et spirituel. Une condition, qu'encore une fois, ne devait pas être déterminée seulement par l'absence de maladie. Le point clé de ces deux définitions, données par l'OMS, était qu'il fallait parler de *bien-être* sans forcément l'associer à l'absence de maladies comme on faisait dans le passé. En effet, au XIXème siècle, cette conviction passée s'était affaiblie à cause du développement des sciences médicales qui commençaient à donner une autre vision des faits. Dans les temps plus modernes, l'OMS a défini la santé comme :

« *Une condition du bien-être physique, psychologique et social à évaluer à partir du cadre socio-culturel d'extraction de l'individu* ».

En effet, le but personnel de chaque personne est de *bien vivre*, à travers un style de vie orienté à l'amélioration continue de soi et à la réalisation du bonheur. Il s'agit d'une perception de sérénité que l'homme pour sa même nature est amené à poursuivre. Plus récemment, on a cherché à définir ce terme par la compréhension des aspects positifs du fonctionnement de l'individu, c'est-à-dire, la santé physique et psychologique, la qualité des relations familiales et extra-familiales, les compétences d'adaptation, la confiance en soi, le sentiment d'auto-efficacité et le vécu émotionnel dans différentes situations de vie, telles que la vie familiale, professionnelle et scolaire (Steca, Ryff, D'Alessandro e Delle Fratte, 2002).

Le *bien-être* peut, quand même, être analysé par deux différentes perspectives : celle subjective et l'autre objective d'un individu. Dans la première vision subjective ressort la perception du *bien-être* que l'individu perçoit grâce aux relations sociales, à ses activités, à ses buts et au degré de satisfaction pour sa vie, soit globalement que dans les contextes sociaux d'appartenance. D'un autre côté, la vision objective concerne la condition de vie, *la qualité de l'environnement* et les conditions socio-culturels et économiques où la personne vit.

En général, si nous considérons les individus en âge de développement, le domaine fondamental pour la croissance de l'enfant est celui scolaire. C'est le lieu où l'enfant a ses premières approches relationnelles, émotives et cognitives grâce auxquelles il peut commencer à se construire des idées de soi, d'estime et d'auto-efficacité ; en d'autres mots à *réaliser* ses potentiels émotionnels, psychiques et comportementaux. C'est évident donc que l'école est l'un des milieux les plus influents et déterminants pour le développement et la formation de l'enfant sous différents aspects : cognitif, affectif, moteur et social. En plus, l'école contribue en grande partie à la formation et à l'évolution de l'enfant vers la phase adulte. Pour toutes ces raisons, il est important de vérifier les aspects et les acteurs qui contribuent au *bien-être* à l'école et à la vision subjective que l'élève peut avoir de son contexte scolaire.

3.2 Le *bien-être* scolaire

Le milieu scolaire représente le contexte social qui plus que d'autres devrait être le promoteur du *bien-être* pour les élèves en âge de développement. Tout d'abord, c'est le lieu où ils passent la majeure partie de leur temps et c'est juste à l'école que les enfants instaurent les premières relations sociales et affectives avec les camarades, les enseignants et le personnel scolaire. Ils familiarisent avec de nouveaux espaces, différents de leurs lieux domestiques et ils commencent à avoir une idée plus claire d'eux-mêmes en relation avec les autres et tout ce qui les entoure. L'enfant se construit une idée de soi en termes de *confiance* et d'*auto-efficacité*. Il cherche à comprendre les autres, afin d'instaurer des relations pour ensuite les évaluer sur la base du degré d'*acceptation* et d'*inclusion* dans le contexte scolaire où il vit. De cette façon, l'enfant crée un mécanisme d'association entre la réussite scolaire et toutes les expériences positives liées au *sens d'auto-efficacité*, c'est-à-dire les jugements positifs sur ses capacités, et *d'estime de soi*, en termes d'opinions relatives à sa valeur d'individu. L'élève, qui vit des satisfactions scolaires, développera conséquemment des convictions positives sur ses compétences avec un sens d'auto-efficacité qui lui donnera plus de *motivation* à répéter tout ce qui est synonyme d'une bonne réussite.

En effet, il faut cultiver le *bien-être*, *l'accueil*, la *solidarité* et la *responsabilité*, afin d'avoir une formation agréable pour les enfants (Polito, 2000, p. 10). Ce sont les ingrédients pour la bonne réussite scolaire et personnelle aussi. Pendant ce processus d'autoréalisation, les acteurs les plus importants en jeu qui gèrent la sphère affective et cognitive des élèves dans le domaine scolaire, sont les enseignants. En effet, l'enseignant qui sait saisir l'essentiel est celui qui aime la formation cognitive et l'autoréalisation de chaque élève vers la découverte de ses potentialités émotionnelles, psychiques et comportementales (Polito, 2000, p.13). C'est l'enseignant qui doit comprendre les potentialités de ses élèves, afin de les aider et les encourager à l'autoréalisation. Le *bien-être* personnel apporte certainement des avantages à l'apprentissage scolaire : un climat favorable en classe, de

bonnes relations avec les camarades et les enseignants, la prise de conscience de l'élève de son rôle en classe, des capacités personnelles qui le caractérisent comme unique et accepté dans le contexte scolaire. Au contraire, en cas de malaise scolaire qui est le résultat de dynamiques dysfonctionnelles, le domaine scolaire n'amène pas l'élève vers un parcours de croissance personnelle et didactique. En cas d'échec scolaire, l'état du *bien-être* est compromis par la composante de la *démotivation* et de l'éloignement d'un contexte que l'enfant commence à considérer, au fur et à mesure, à haut risque d'insuccès.

En conclusion, le niveau de *confiance* et d'*inclusion* avec les camarades et les enseignants diminue et l'apprentissage didactique ne satisfait plus les attentes prévues.

3.3 Le climat en classe

Le *bien-être* personnel de l'enfant et le climat en classe sont deux conditions interconnectées et influençables l'une avec l'autre. En effet, le climat en classe peut être défini comme une perception collective que tous les élèves essaient à l'école avec différents enseignants et donc une expérience déterminante pour la *motivation* et l'*engagement* (Hay McBer, 2000). Un bon climat en classe signifie un cadre scolaire calme qui doit inciter soit les élèves que les enseignants.

Tout d'abord, un lieu sans jugements et compétition pour les élèves contribue à la sérénité et à l'*inclusion* de tout le groupe classe. Ensuite, un enseignement fructueux et *efficace* dans le temps est un élément qui contribue au résultat d'un bon climat en classe. Selon ce que l'auteur, Hay McBer, a écrit dans son rapport, il y a neuf catégories qui peuvent décrire au mieux le concept du climat en classe pour ensuite affecter l'état général du *bien-être* : la clarté et le but de chaque cours, la constance sur une certaine discipline, la définition des normes d'apprentissage claires, l'absence de favoritismes, la possibilité de participer activement à la leçon, l'aide psychologique et émotif

des élèves, la sécurité, la classe comme lieu d'intérêt et de *motivation*, le cadre scolaire confortable, bien organisé et ordonné.

En général, tous les élèves doivent comprendre l'importance de leur parcours scolaire grâce à la *prise de conscience* que chaque cours a ses buts d'apprentissage et de formation didactique et personnelle. De plus, la répétition claire et la constance sur une certaine discipline aide à la mémorisation du contenu didactique, en particulier, sur l'apprentissage linguistique (Krashen, 1982, p.16).

Enfin tous les élèves doivent avoir la même importance et considération en classe et se sentir libres de contribuer et d'exprimer leurs idées, en absence de favoritismes. En conclusion, l'écrivain Hay McBer proposait un ensemble d'émotions positives qui devaient être le résultat de la *coopération responsable* de tous les acteurs scolaires en jeu, à partir des élèves et des enseignants, les collaborateurs scolaires, l'administration et les familles. En effet, le climat en classe ne devait pas être considéré comme une condition d'arrivée mais plutôt comme un état à cultiver jour après jour (Polito, 2003, p.125). Ce n'est qu'à travers la constance de tous les acteurs qu'on peut grandir et vivre dans un bon climat classe.

3.4 Le rôle des relations

La condition du *bien-être* est déterminée aussi par les relations qui s'instaurent en classe parmi les camarades et entre les élèves et les enseignants. Il est nécessaire de considérer tous les aspects liés à *l'auto-efficacité*, aux succès ou aux échecs scolaires, mais aussi, toutes les relations interpersonnelles qui se développent dans ce cadre. Pendant toute la durée du parcours scolaire obligatoire, l'élève établit des relations, principalement, avec deux figures : les camarades et les enseignants qui jouent un rôle décisif pour leur développement personnel. La relation d'amitié, entre deux camarades du même âge, est fondamentale pour leur développement socio-émotionnel (Furman et Robbins, 1985) et pour la satisfaction des besoins d'affection, d'intimité et de confiance interpersonnelle (Berndt, 1982). Cette

relation est en faveur de certaines capacités sociales comme la *coopération*, la négociation, la gestion des conflits et le respect des règles (Rubin, Bukowski et Parker, 1998). Si les élèves sont bien intégrés dans leur contexte scolaire, tout d'abord, ils ont la possibilité d'apprendre, à travers de nombreuses relations, la modalité d'interagir sereinement avec les autres, de comprendre leur attitude et caractère pour, enfin, surmonter les situations problématiques personnelles liées principalement à la compétition entre les camarades. Si les apprenants ne se sentent pas acceptés à l'intérieur du contexte scolaire, la qualité des relations sociales souffre avec beaucoup de risques pour leur santé. La recherche montre que si un élève est refusé ou ignoré par ses camarades, cette discrimination peut avoir des conséquences graves pour son développement social, émotif et comportemental (Bierman, 2004 ; Newcomb, Bukowski et Pattee, 1993). Les risques de vivre cette condition sont d'éprouver d'hauts niveaux d'anxiété (Bierman, 1987), des sentiments de solitude, de dépression et d'aliénation (Bolvin, Hymel et Bukowski, 1995), qu'au fil du temps, ils développent des problèmes de santé mental et des attitudes antisociales (Parker, 1995).

Les relations sociales sont très importantes, au point qu'avoir peu d'amis, c'est une condition défavorable qui limite les occasions de relation et d'apprentissage pour l'enfant. Des recherches récentes ont montré des conséquences cognitives comme le résultat du manque de *l'inclusion* scolaire en termes de perte de mémoire et de raisonnement logique (Hawes et autres., 2012 ; Tobia, Riva et Caprin soumis), en particulier pour les enfants qui vivent déjà une faible popularité en classe (Tobia et autres., soumis). C'est évident, donc, que les problèmes d'exclusion scolaire ont des conséquences soit pour le malaise émotif que pour les processus d'apprentissage à cause des retombées cognitives. Dans les situations les plus extrêmes, il y a des décrochages scolaires et une perte complète d'intérêt pour n'importe quelle activité éducative (Buhs, Ladd et Herald, 2006).

Ensuite, l'autre relation qui s'instaure à l'école est entre les élèves et les enseignants. Ces derniers jouent un rôle décisif en ces termes : si l'élève se sent apprécié par ses enseignants et, au même temps, il a une grande considération pour eux, tout le domaine scolaire autour de lui sera plus

confortable. Il s'engagera, de plus en plus, dans la préparation scolaire sur la base d'une considération et d'une *confiance* réciproque.

Si la relation enseignant-élève est *authentique* et se base sur l'estime, la confiance et le respect réciproque, l'étudiant se sentira donc accepté et aimé à l'intérieur de sa structure scolaire (Putton, Francescao e Cudini, 2008, p. 23). À ce propos, en 1992, les spécialistes Howes et Hamilton ont repris « *la théorie de l'attachement* » de John Bowlby (1969) sur la tendance naturelle des enfants à se lier à une figure guide de référence comme action de survie. Cette théorie mettait au centre de son étude le primordial attachement mère – enfant comme une relation essentielle pour les besoins primaires du petit. L'enseignant aussi représente un modèle à suivre, appelé avec un terme anglais, le « *caregiver* ». L'élève prend inspiration et instaure des relations solides avec ses éducateurs de référence. Après la première phase d'attachement physiologique à la figure maternelle, l'enfant commence à sélectionner ceux qui sont les modèles à suivre et la figure de l'éducateur est déterminante pour son développement. Ces éducateurs jouent un rôle d'agents de socialisation et de médiateurs parmi les élèves. Leur engagement temporel peut varier sur la base de l'âge des élèves et de leurs caractères. C'est donc l'enseignant qui guide les enfants envers un bon développement personnel et le *bien-être* (Pianta, 1999). De plus, des études ont montré que si les apprenants ont de bonnes relations avec leurs enseignants, ils auront moins de problèmes de comportement et de compétences sociales supérieures (Pianta, 1994 ; Pianta et Steinberg, 1992). Enfin, ils n'auront pas de problèmes à être acceptés par les camarades (Hamre et Pianta, 2006). De l'autre côté, si l'enseignant ne joue pas un rôle-guide pour l'élève, ses relations sociales seront conflictuelles, même au niveau émotif, avec des attitudes externalisées d'hyperactivité ou d'agressivité (Murray et Murray, 2004) ou des attitudes intériorisées d'anxiété ou de dépression.

En conclusion, tous les aspects relationnels de la vie scolaire ont un rôle très important pour le *bien-être*. Les relations enfant-enseignant et enfant-camarades de classe sont fortement liées les unes aux autres et elles sont très facilement influençables. C'est à cause de ces potentiels risques relationnels, qu'il faudrait instituer un programme de prévention dans les structures scolaires.

3.6 Les besoins

Afin de comprendre la condition du *bien-être* et ses facteurs de risque, il est nécessaire d'analyser tous les besoins de l'individu. À ce propos, la pyramide de Maslow, publiée en 1954, peut aider à simplifier par catégories toute la complexité de ce thème. Ce chercheur a voulu démontrer l'existence d'une hiérarchie des besoins inconditionnels qui sont à la base de tous les apprentissages et les conditionnements. À la base de la pyramide, il y a les besoins les plus simples, ceux physiologiques, qu'il faut satisfaire pour avancer avec les autres les plus complexes. Ensuite, en ordre de niveau pyramidal, il y a les besoins de *sécurité, sociaux, d'estime et d'accomplissement de soi*. Ce sont des besoins, déjà rencontrés dans les paragraphes précédents, qu'encore une fois au niveau littéraire, définissent l'état d'âme de l'individu et dans ce cas de recherche celui de l'élève en classe. Dans la répartition pyramidale de tous les besoins cités :

« *Seulement la gratification des besoins plus forts permet la gratification de ceux plus faibles* »

(Putton, Francescao e Cudini, 2008, p. 21).

Cette citation indique qu'il faut, tout d'abord, satisfaire les besoins primaires qui sont les plus forts pour après procéder avec les plus faibles qui sont plus en haut dans la pyramide. Les besoins physiologiques sont toutes les nécessités essentielles pour vivre comme : manger, boire, avoir des vêtements, une bonne santé, dormir et se laver. Le besoin de sécurité comprend : une habitation, un lieu sûr, un emploi stable ou l'inclusion scolaire dans notre cas. Le résultat est successivement le besoin d'amour et d'appartenance à un groupe ou à *une communauté* pour ensuite satisfaire *le besoin d'estime*, en termes de reconnaissance, réussite et respect des autres. Enfin, le sommet de la pyramide montre le besoin d'accomplissement de soi, afin d'exprimer le potentiel, la créativité et les désirs.

En conclusion, si le rôle de l'enseignant est celui de guider et de faciliter ses élèves à l'autoréalisation et donc au *bien-être*, il faut satisfaire

tous les niveaux de la pyramide qui sont plus en bas, afin de ne pas la détruire à cause du manque de satisfaction des besoins. Pour terminer, il est nécessaire de spécifier qu'à la base de chaque besoin, il y a la participation différente des acteurs en jeu qui contribuent à la satisfaction des besoins et cette présence dépend de l'âge de l'individu. Dans le cas spécifique de l'enfant : la famille et les proches, les enseignants et les camarades, les structures scolaires, culturelles et sportives. Si tous les aspects fonctionnent bien, nous avons obtenu pour l'élève son inclusion à la *communauté*.

CHAPITRE IV : Comment la perception du *bien-être* dans un groupe d'élèves et d'enseignants change en fonction de la méthodologie adoptée ?

4.1 Les objectifs de recherche

Si le *bien-être* éducatif est défini comme la perception positive de *l'environnement scolaire*, qui comprend le sentiment de satisfaction à l'école, la perception positive du climat scolaire, la sécurité psychologique et la réduction des facteurs de malaise, il s'agit donc de vérifier dans quelle mesure la *perception du bien-être* des élèves varie d'un contexte scolaire à l'autre et sur la base de quelles sous-dimensions et de quelles stratégies appliquées par les enseignants. En particulier, si cette condition se modifie, *au varier de l'approche didactique*, l'objectif de cette recherche est de comprendre pour quels aspects de l'école traditionnelle et pour quels de l'école *Senza Zaino*, cette perception peut se modifier dans les élèves et dans les enseignants aussi.

Sur la base de toutes les valeurs présentées, il faut considérer que le *bien-être* représente l'objectif central et *explicite* pour l'école *Senza Zaino* (voir chapitre 1), tandis que pour l'école traditionnelle, cette condition est un objectif toujours présent mais *implicite*. Cette distinction nous donne, tout de suite, une première indication. Ce que nous voulons montrer, à travers ce mémoire, est donc une photographie de deux écoles primaires, où nous avons recueilli des données qui peuvent être intéressantes, avant tout pour la compréhension de cette condition variable et après pour l'enrichissement de la littérature scientifique du secteur formatif.

En plus, nos objectifs de recherche sont de compléter notre lecture, à travers, la démonstration de ce que les enseignants, de ces deux réalités scolaires différentes pour les approches pédagogiques, pensent vraiment de leur lieu de travail au niveau de possibilités, de potentialités et de limites.

En conclusion, notre objectif de recherche est de vérifier la version des résultats des élèves, basée sur les cinq sous-dimensions du *bien-être*, avec celle des enseignants, afin de comprendre à travers une stratégie de

compensation, tout ce que nous ne pouvions pas demander directement aux élèves, pour ne pas être trop invasifs avec des questions à réponses ouvertes et trop spécifiques. Pour l'enquête aux élèves, nous avons préféré un questionnaire quantitatif et donc peu invasif qui pouvait démontrer toutes les sous-dimensions du *bien-être* pour après donner la parole à d'autres acteurs scolaires en jeu, tels que les enseignants, à travers une enquête plus qualitative. Nous voulons découvrir les aspects positifs et négatifs qui marchent et ceux qui ne marchent pas pour chaque réalité scolaire avec son approche didactique.

4.2 Les questions et les hypothèses

Les questions de recherche sur les élèves sont les suivantes :

- Les élèves, se sentent – ils bien dans le domaine scolaire ?
- Si le *bien-être* est une condition commune à n'importe quelle typologie d'école, comment cette perception peut varier en positif ou en négatif selon l'approche didactique choisie ?
- Une approche plus innovante, telle que celle *Senza Zaino*, peut accroître le *bien-être* par rapport à une plus traditionnelle, au cours de cinq années d'école primaire ?
- Il est toujours vrai que seulement une approche pédagogique peut avoir plus d'avantages que l'autre ?

De l'autre côté, les questions de recherche sur les enseignants sont les suivantes :

- Les enseignants, se sentent-ils bien à l'école ?
- Est-ce que les enseignants se sentent mieux s'ils travaillent avec une approche traditionnelle ou avec une approche *Senza Zaino* ?
- Quelles sont les stratégies effectivement appliquées en classe par les enseignants qui contribuent au *bien-être* des élèves ?

- Quelles sont les limites à l'application d'une approche plus innovante pour l'école traditionnelle ?

Sur la base de ces questions, nous avons fait des hypothèses de recherche soit pour la partie qui concerne les élèves que pour celle qui concerne les enseignants.

Tout d'abord, nous partons de l'idée que le *bien-être* doit être une condition commune à tous les élèves de n'importe quelle typologie d'école. Toutes les écoles, de différent ordre et degré, doivent assurer aux élèves et à leurs familles cette condition favorable. Il faut se demander, donc, quand un élève se sent bien à l'école. En premier lieu, l'élève peut se sentir bien dans le contexte scolaire seulement s'il arrive à vivre une *expérience totale*, c'est-à-dire, un lieu où il peut : manifester ses besoins et les satisfaire, avoir du plaisir à jouer avec ses camarades à travers l'utilisation d'une communication affective et vivre dans un espace stimulant qui peut être exploré de manière autonome. En plus, un élève se sent bien si la programmation didactique est créée sur lui, sur sa globalité et son intégralité. Ensuite, transformer le contexte scolaire, afin de promouvoir le *bien-être* des apprenants, c'est penser et réaliser des opportunités, mais aussi laisser les élèves libres de mettre en œuvre leurs stratégies personnelles. (Bosi, 2007).

Toutefois, si les apprenants se sentent bien à l'école, il y a différents facteurs qui peuvent influencer la formation et la perception du *bien-être* au fil du temps. Il y a des facteurs externes et d'autres internes au domaine scolaire. Les premiers sont, par exemple, la personnalité, la vie affective de l'élève et les relations avec la famille. D'autre côté, les facteurs internes sont plus contrôlables par l'enseignant, tels que les relations entre l'élève et lui ou les camarades et les attitudes des apprenants envers des activités individuelles ou collectives (Marzocchi et Tobia, 2015). Ensuite, les acteurs scolaires en jeu, tels que les enseignants, les collaborateurs scolaires, les familles, devraient constituer une communauté d'échange d'enseignements et d'apprentissages durables, au cours des années scolaires, afin de constituer un lieu favorable à la *démarche* scolaire (Kanizsa et Genovese, 1989, p.114). Cela est la théorie mais probablement dans la pratique, il y a des composantes

du système qui ne marchent pas si bien. Si les approches didactiques peuvent varier d'un modèle d'école à l'autre, nous pouvons donc penser que même la condition commune du *bien-être* peut souffrir des influences positives ou négatives, au fil du temps, sur la base de différentes actions des acteurs en jeu.

En général, nous pensons qu'une approche plus innovante, telle que celle *Senza Zaino* peut apporter plus de bénéfices qu'une plus traditionnelle, mais à priori, nous ne pouvons exclure ni l'une ni l'autre. En effet, les stratégies didactiques appliquées par le modèle *Senza Zaino* mènent à penser à une école plus coopérative, inclusive et à l'avant-garde, où il y a le partage et la discussion des défis didactiques entre les pairs et où l'enseignant joue le rôle de facilitateur et de guide. À partir de ces conditions, l'école *Senza Zaino* semble avoir plus d'atouts que l'école traditionnelle car les objectifs sont bien explicités. De l'autre côté, l'école plus traditionnelle peut, quand même, utiliser à discrétion de l'enseignant, des stratégies plus innovantes et ne se limiter qu'au seul enseignement magistral. Pour cette raison, nous affirmons que les deux approches peuvent avoir une fonction didactique essentielle sur la base des objectifs et des compétences qu'elles doivent atteindre et renforcer. En partant donc de ces hypothèses, nous étudions plus dans le détail, sur la base de quelles variables, internes ou externes, la condition finale du *bien-être* peut varier, dans les élèves, d'une approche plus traditionnelle à l'autre *Senza Zaino*.

De l'autre côté, il faut souligner que la condition du *bien-être* à l'école dépend fortement du *rôle des enseignants*. C'est vrai, en fait, que se sentir bien à l'école dépend de la direction que l'enseignant décide de donner à la journée scolaire. Il doit choisir pour ses cours un rythme équilibré et adapté à l'âge des élèves et à leurs besoins, c'est-à-dire, une alternance de moments collectifs et en petits groupes, dans des espaces où ils peuvent se sentir bien ensemble mais aussi seuls pendant les activités individuelles (Bosi, 2007, p.94). Les enseignants qui travaillent dans le domaine de l'éducation doivent construire des relations de confiance avec les élèves, afin de développer des compétences, des liens de proximité, des autonomies et l'acceptation des différences entre les camarades. Ils doivent posséder la capacité d'accueillir, d'interagir et de se mettre en jeu pour connaître leurs élèves. De plus, ils

doivent individualiser des pratiques qui permettent de témoigner l'engagement dans l'utilisation des valeurs qui sont à la base de l'intervention éducative (Malaguti, 2017). Le fait de travailler sur une éducation inclusive amène l'enseignant à réfléchir sur son parcours scolaire de recherche, de découverte, d'acquisition de conscience que chaque élève est différent l'un de l'autre et donc s'il est nécessaire, il faut s'arrêter et changer les stratégies didactiques et organisationnelles (Malaguti, 2017). En effet, les éducateurs doivent travailler dans des conditions favorables, au niveau d'espaces, de structures, d'outils et de relations avec les autres collègues, les élèves et leurs familles, afin de construire une communauté scolaire sereine.

Toutefois, cet équilibre souhaité souffre quelquefois le manque du soutien scolaire et de la coopération parmi les acteurs en jeu. Le choix d'une approche didactique peut certainement influencer la condition favorable du *bien-être* d'un enseignant et cela peut se répercuter, par conséquent, sur la condition de l'élève. Il faut souligner que chaque approche prévoit des stratégies spécifiques et pour les mettre en pratique, il est nécessaire d'avoir : la volonté des acteurs scolaires, les espaces et les structures indispensables subventionnées par les fonds publics. En effet, les enseignants qui travaillent avec une approche plus traditionnelle, ils sont en difficulté à appliquer des stratégies plus innovantes s'ils ne disposent pas d'instruments et d'espaces nécessaires. S'il y a, quand même la disponibilité, nous devons prévoir des risques d'application sur la bonne gestion de la classe ou sur la réussite de l'activité proposée à cause du manque de formation des enseignants sur les nouvelles stratégies didactiques. En effet, les élèves doivent s'habituer graduellement à travailler d'une certaine façon, grâce à une direction commune, donnée par les enseignants. Au fil du temps, l'adoption d'une certaine approche pédagogique peut avoir aussi des retombées sur la condition du *bien-être* des élèves. Nous pouvons supposer une certaine corrélation de cause-effet, entre le choix de l'approche pédagogique de l'enseignant, sa condition du *bien-être* et celle des apprenants. C'est donc, à travers ce mémoire, que nous voulons vérifier ces corrélations.

4.3 Les outils

Pour ce qui concerne l'analyse de recherche sur les élèves de deux classes (3^{ème} et 5^{ème}) de deux écoles primaires à temps plein, l'une avec une approche traditionnelle et l'autre *Senza Zaino*, nous utilisons le questionnaire pour l'évaluation du *bien-être* scolaire et l'identification des facteurs de risque (QBS 8-13 ; Tobia et Marzocchi, 2015). Le choix de cet instrument de recherche est dû au fait qu'il s'agit d'un questionnaire d'enquête, peu invasif pour les élèves, mais au même temps, complet pour la compréhension de la dimension globale du *bien-être*. Le temps d'administration de ce questionnaire, aux enfants de huit à treize ans, est de dix à quinze minutes au maximum. C'est un outil conçu pour étudier les expériences des élèves sur la base de trois points de vue : des parents, des enseignants et des élèves eux-mêmes. Ensuite, cet outil explique comment les éventuelles difficultés scolaires affectent la condition *du bien-être* des enfants. En effet, ce questionnaire regroupe vingt-sept questions à réponses fermées sur les principales sous-dimensions qui déterminent celle complète *du bien-être* en classe, telles que : la *satisfaction et la reconnaissance*, le *rapport avec les enseignants*, le *rapport avec les camarades de classe*, *l'attitude émotive à l'école* et enfin le *sens d'accomplissement*. Afin de bien comprendre la structure de cet outil de recherche, nous montrons toutes les cinq sous-dimensions avec les relatives questions, en correspondance de leur numéro d'item.

Tout d'abord, parmi les vingt-sept questions, il y en a *quatre* qui se concentrent sur la *satisfaction et la reconnaissance de l'élève*, c'est-à-dire, la condition provoquée par les résultats scolaires, la perception de l'engagement de l'élève et de ses capacités reconnues par les parents et les enseignants. Dans le tableau suivant, nous montrons toutes les questions énumérées et liées à cette catégorie :

La satisfaction et la reconnaissance	N° Item	Questions
	1	Je suis satisfait/e des résultats scolaires que j'obtiens.
	19	Mes parents sont contents de ma conduite scolaire.
	23	Mes parents croient que je m'engage beaucoup dans mes études.
	25	Mes enseignants sont contents de ma conduite à l'école.

Tableau 1. La sous-dimension de la satisfaction et de la reconnaissance.

Ensuite, il y a *cinq questions*, à propos de la *relation avec les enseignants*, qui approfondissent le niveau de confiance envers les enseignants et la perception que l'élève a de leur disponibilité émotive, de leur support et de leur reconnaissance.

Relation avec les enseignants	N° Item	Questions
	11	Je me sens à mon aise avec mes enseignants.
	15	Mes enseignants savent me convaincre de faire de mon mieux.
	18	Je fais confiance à mes enseignants.
	20	Mes enseignants m'aident si je ne comprends pas quelque chose.
	24	Je peux parler avec mes enseignants de mes préoccupations et difficultés.

Tableau 2. La sous-dimension de la relation avec les enseignants.

Après, il y a *cinq questions* liées à la catégorie, de la *relation avec les camarades*, qui évaluent le niveau d'acceptation par le groupe classe, la confiance envers les camarades de classe et la présence des relations amicales significatives.

	N° Item	Questions
Relation avec les camarades	4	Mes camarades aiment travailler avec moi.
	10	J'ai beaucoup d'amis en classe.
	17	Je me sens accepté(e) dans la classe.
	21	Je m'amuse avec mes camarades.
	27	Je peux faire confiance à mes camarades.

Tableau 3. La sous-dimension de la relation avec les camarades.

Ensuite, il y a quatre questions sur l'attitude émotive à l'école, qui évaluent les réactions émotives des élèves devant la demande de certaines activités scolaires et approfondissent les expériences d'anxiété, d'honte et de culpabilité.

	N° Item	Questions
Attitude émotive à l'école	6	Je suis calme avant d'une épreuve écrite ou orale.
	9	Je suis nerveux/nerveuse quand je sais que je n'ai pas bien fait une tâche.
	12	Je me sens coupable quand je n'arrive pas à bien faire une tâche.
	22	J'ai honte de parler devant toute la classe.

Tableau 4. La sous-dimension de l'attitude émotive à l'école.

En plus, il y a six questions qui approfondissent le sens d'accomplissement, c'est-à-dire, la perception d'auto-efficacité de l'élève, en analysant les capacités et les qualités personnelles liées à la sphère cognitive et à l'apprentissage.

Le sens d'accomplissement	N° Items	Questions
	2	Je peux penser vite.
	5	Je crois que je suis un/une enfant intelligent/e.
	7	Je ne recule pas devant les obstacles.
	14	J'ai beaucoup d'imagination.
	16	D'habitude, j'ai de bonnes idées.
	26	J'apprends facilement de nouvelles choses.

Tableau 5. La sous-dimension du sens d'accomplissement.

Enfin, il y a *trois questions*, qui ne sont pas utilisées pour la recherche quantitative du *bien-être* mais qui peuvent être utiles pour une possible évaluation qualitative des mécanismes d'attribution aléatoire des élèves.

Questions pour une recherche plus qualitative	N° Item	Questions
	3	J'échoue à un devoir scolaire seulement quand c'est trop difficile.
	8	Quand j'échoue, je pense d'être moins intelligent/e que mes camarades.
13	Je vais bien dans les devoirs scolaires seulement si quelqu'un m'aide.	

Tableau 6. Des questions pour une recherche qualitative.

Cet ordre de subdivision des questions par sous-dimensions, nous ne l'avons qu'utilisé pour le calcul des résultats finaux. En effet, les questions sont présentées aux élèves sans suivre l'ordre indiqué ci-dessus mais, selon celui pensé par les auteurs du questionnaire officiel Erickson (2015), afin de ne pas confondre les jeunes répondants avec des subdivisions trop spécifiques et utiles seulement pour une phase finale de calcul. À cet égard, les possibles réponses, à disposition des répondants, se basent sur une échelle de valeurs qui va de : *Faux – Assez vrai* à *Très vrai*. Le système de calcul attribue la

valeur de 0 points à chaque réponse fautive, 1 point aux réponses *assez vraies* et 2 points aux réponses *très vraies*.

Enfin, ce questionnaire peut être administré par tous les enseignants, les formateurs, les éducateurs qui travaillent à l'école, compris les psychologues et les pédagogues, ou dans le domaine clinique. Il s'agit, en effet, d'un outil de recherche fidèle et déjà validé dans d'autres mémoires mais avec des objectifs finaux différents.

Ensuite, pour ce qui concerne l'analyse des enseignants, nous préférons une recherche plus qualitative, et pour cette raison, nous avons élaboré un questionnaire spécifique pour eux qui font partie de ces deux structures scolaires, prises en analyse, l'une avec une approche pédagogique traditionnelle et l'autre *Senza Zaino*, et qui entrent dans les classes troisième et cinquième en objet. Le questionnaire, administré à travers le format de Google formulaire, compte 26 questions ouvertes et fermées qui sont divisées en trois parties : tout d'abord, les *informations personnelles sur les enseignants*, ensuite les *milieux scolaires* et enfin *les activités en classe*. Les questions fermées sont ou à choix multiple ou avec le choix de l'indice de popularité sur l'échelle Likert de 0 à 6. Enfin, les questions ouvertes demandent le contributeur personnel de chaque enseignant, afin de vérifier leur pensée et leur point de vue. La compilation de ce questionnaire demande de cinq à un maximum de dix minutes et d'un support technologique comme un portable personnel pour la compilation et l'envoi du formulaire Google. Pour une compréhension plus efficace de l'outil de recherche utilisé, nous reportons le modèle Google formulaire administré aux enseignants dans l'appendix.

En conclusion, nous avons préféré cet outil informatisé pour les enseignants pour la praticité et la rapidité d'atteindre tous les répondants.

4.4 La méthode de recherche

La recherche *quantitative* sur les élèves a pris du temps pour son idéation et ensuite pour sa réalisation. Nous avons pris les contacts avec deux structures scolaires locales, l'une avec une approche pédagogique traditionnelle et l'autre *Senza Zaino* à la fin de novembre 2022. Ensuite, nous avons présenté à leurs chefs d'établissement notre projet, en demandant s'il y avait la possibilité d'administrer un sondage aux élèves de deux classes, et suite aux approbations, au retour de vacances de Noël 2022, nous avons distribué aux élèves les consentements éclairés des familles. La dernière semaine de janvier 2023, nous avons procédé avec le sondage dans toutes les deux structures scolaires. Nous avons imprimé le questionnaire de recherche, en suivant le modèle officiel Erickson (Tobia et Marzocchi, 2015). Les seules modifications que nous avons apportées ont été : la grandeur du texte pour le rendre le plus possible lisible, l'alternance du gris et du blanc pour mieux distinguer une question de l'autre et l'ajout d'émoticons en correspondance de la valeur de chaque réponse, afin d'améliorer la compréhension des questions. Nous reportons dans le tableau suivant l'ajout fait au niveau des images :

• Faux	
• Assez vrai	
• Très vrai	

Tableau 7. L'ajout au niveau des images apporté dans le questionnaire.

Enfin le jour du sondage, nous avons guidé les élèves dans la compilation du questionnaire d'une façon collective et la plus possible objective, afin de ne pas altérer les résultats finaux. Toutes les questions ont été lues à haute voix par moi en présence de l'enseignant titulaire de la classe, avec des pauses, pour donner aux répondants le temps de réflexion personnelle.

De l'autre côté, la réalisation du questionnaire pour les enseignants a pris plus de temps que celui des apprenants. Suite à l'identification du questionnaire des élèves, il nous fallait un témoignage plus direct de ce qu'il voulait dire dans la pratique travailler dans le domaine scolaire. En particulier, nous avons besoin de comprendre comment les enseignants vivaient l'environnement scolaire en fonction de ces deux approches pédagogiques. Pour cette raison, nous avons réalisé, à travers un formulaire Google, un sondage qui pouvait atteindre tous les enseignants qui entraient dans les classes de troisième et de cinquième année de ces deux écoles primaires, différentes pour l'approche pédagogique. À différence du questionnaire officiel Erickson (2015), celui administré aux enseignants est complètement réalisé par nous, afin d'analyser certaines variables en jeu, comme les espaces, les structures scolaires et les activités qui peuvent influencer considérablement la condition du travail des éducateurs et ensuite la satisfaction des élèves. Nous avons choisi l'envoi des questionnaires, à travers un simple lien, pour une majeure praticité et rapidité. Grâce à la disponibilité de deux enseignants qui sont les responsables de ces deux écoles, l'une avec l'approche traditionnelle et l'autre Senza Zaino, nous avons envoyé par lien attaché à un texto le sondage au début de février 2023 et à la fin du mois, nous avons déjà toutes les données recueillies. Au moment de l'envoi du questionnaire, certains enseignants de l'école traditionnelle, particulièrement engagés sur le sujet, m'ont personnellement envoyé des commentaires supplémentaires, me faisant savoir leur idée, sur les problématiques qu'ils rencontrent souvent à l'école. Ces contribues seront utilisées dans la partie de discussion des données recueillies.

4.5 Les participants

Pour la recherche sur les élèves, nous avons sélectionné quatre classes, deux d'une école traditionnelle et deux d'une école *Senza Zaino*. Pour les deux structures, nous avons choisi une classe de troisième année et une classe de cinquième année, afin de voir toutes les possibles différences entre un groupe classe qui est au milieu de son parcours d'école primaire et l'autre qui se prépare au collège. Les échantillons de recherche sont plutôt limités, en termes de nombre de participants, mais en tout cas, ils peuvent offrir une idée sur des tendances locales. En partant de l'école traditionnelle, nous avons administré le questionnaire à *sept élèves sur huit*, quatre filles et trois garçons dans la classe de *troisième année*, et à *dix-neuf élèves* sur vingt, sept filles et douze garçons, à la classe de cinquième année. De l'autre côté, dans l'école *Senza Zaino*, nous avons administré le questionnaire à *vingt-un* élèves sur vingt-deux, douze filles et neuf garçons dans la classe de troisième année, et à vingt-deux élèves sur vingt-trois, dix filles et douze garçons, dans la classe de cinquième année. L'âge des élèves varie, entre les deux classes, de huit à douze ans. Enfin, dans les deux structures scolaires, nous avons constaté un très grand intérêt de la part des élèves et des enseignants aussi qui ont été disponibles et collaboratifs pour le support et enfin pour la réussite du projet.

De l'autre côté, pour la recherche qualitative, nous avons administré le questionnaire aux enseignants titulaires et de soutien qui travaillent pour la formation, l'éducation et le *bien-être* des élèves de ces quatre classes, deux classes de troisième année et deux classes de cinquième année de deux écoles primaires, l'une avec l'approche pédagogique traditionnelle et l'autre avec l'approche *Senza Zaino*. Pour ce qui concerne l'école primaire avec *l'approche traditionnelle*, le nombre de répondants est de **15 enseignants** : 5 enseignants pour la classe cinquième, 7 enseignants pour la classe troisième et 3 qui travaillent sur les deux classes. 60% des enseignants, c'est-à-dire **9** sur 15, affirment d'avoir un âge entre 50 – 60 ans. 27% des enseignants, c'est-à-dire **4** sur 15, déclarent avoir un âge entre 40 – 50 ans. Ensuite 7%, c'est-à-

dire **une personne** sur quinze, a un âge entre 30 – 40 ans et enfin, **le dernier répondant** a un âge entre 20 – 30 ans.

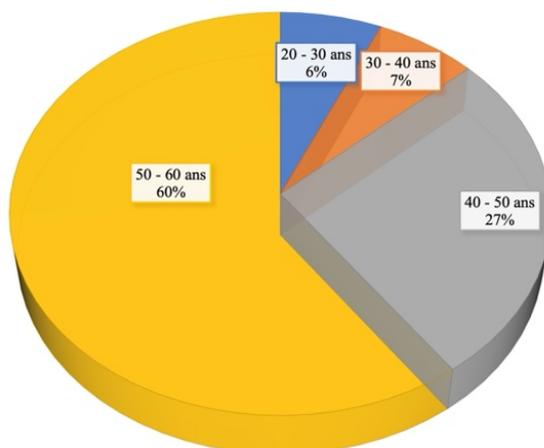


Figure 1. L'âge des enseignants de l'école traditionnelle.

Ensuite, dans le graphique suivant, nous montrons l'expérience, c'est-à-dire, les années d'enseignement que ce groupe d'enseignants possède :

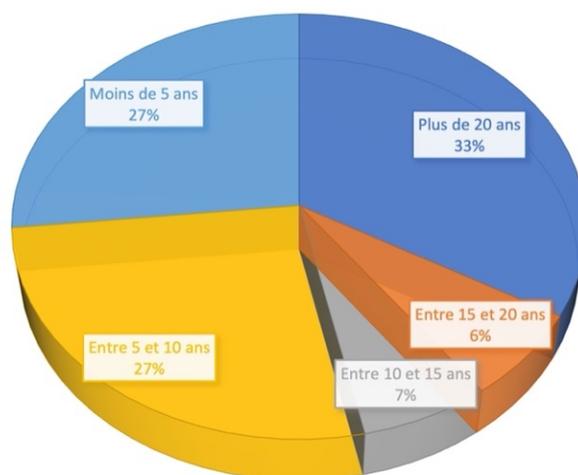


Figure 2. Les années d'expérience des enseignants d'une école traditionnelle.

33 % des enseignants, c'est-à-dire 5 sur 15, travaille dans ce domaine de plus de 20 ans. 6 %, c'est-à-dire 1 enseignant sur 15, entre 15 et 20 ans. Un autre enseignant entre 10 et 15 ans. Après, 27% qui correspond à 4 enseignants sur 15, entre 5 et 10 ans et enfin 27 % moins de 5 ans. Pour ce qui concerne

l'école primaire *Senza Zaino*, le nombre total d'enseignants qui a participé à ce questionnaire est de 12 : 6 enseignants pour la classe cinquième et 6 enseignants pour la classe troisième. 50 % des enseignants a un âge entre 40 et 50 ans, c'est-à-dire, 6 enseignants sur 12. Ensuite, 17% a un âge entre 50 et 60 ans, c'est-à-dire, 2 enseignants sur 12. 17% a un âge entre 30 et 40 ans, 2 enseignants sur 12, et enfin 16%, toujours 2 enseignants, entre 20 et 30 ans.

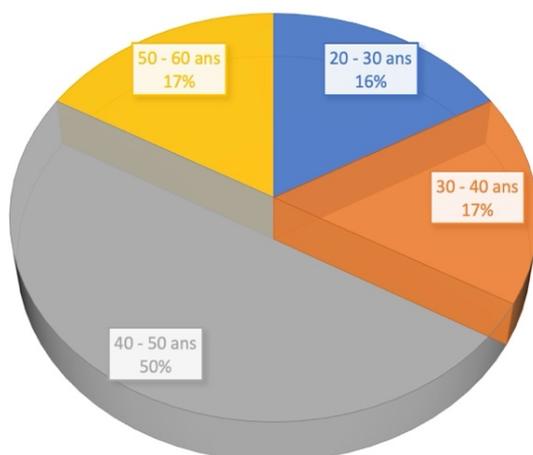


Figure 3. L'âge des enseignants d'une école primaire Senza Zaino.

Dans le graphique suivant, nous montrons les années d'enseignement que ces enseignants ont dans le domaine scolaire :

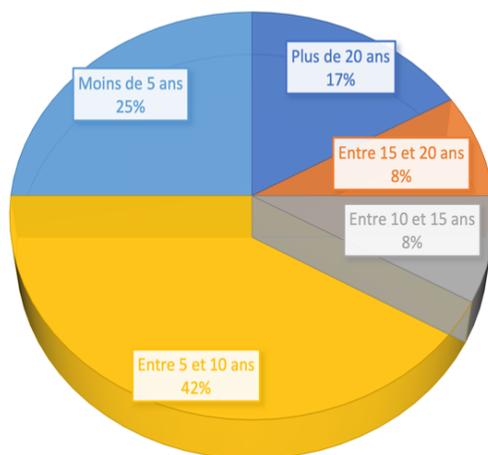


Figure 4. Les années d'expérience des enseignants d'une école Senza Zaino.

Le pourcentage le plus élevé, c'est-à-dire, 42%, affirme d'avoir une expérience dans le domaine scolaire entre 5 et 10 ans. Nous comptons 5 enseignants sur 12. À suivre, nous avons 25 % d'enseignants qui a une expérience de moins de 5 ans. Ce sont 3 enseignants sur 12. Ensuite, 17 % avec une expérience supérieure à 20 ans, 2 enseignants, et enfin 8% entre 15

et 20 ans, 1 enseignant, et toujours 8% entre 10 et 15 ans, 1 enseignants. Cet échantillon de recherche, bien que limité en nombre, montre les premières différences, par exemple, sur les années d'enseignement des enseignants.

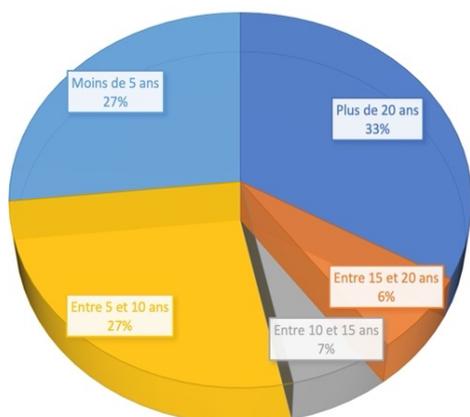


Figure 6. L'école traditionnelle.

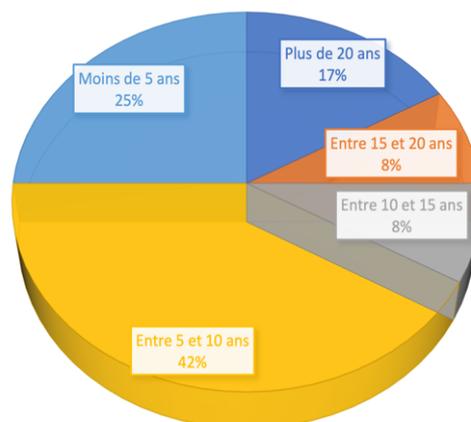


Figure 5. L'école Senza Zaino.

Les enseignants de l'école *Senza Zaino* enregistrent moins d'années d'enseignement que ceux de l'école traditionnelle. 42% des enseignants de l'école *Senza Zaino* a une expérience scolaire entre 5 et 10 ans par rapport à l'école traditionnelle qu'enregistre seulement 27%. Presque à égalité de mérite, il y a les enseignants avec moins de cinq ans d'expérience : 27% pour l'école traditionnelle et 25% pour l'école *Senza Zaino* suivis par ceux qui ont une expérience entre 10 et 15 ans ou 15 et 20 ans. Enfin, l'écart majeur est entre les enseignants qui ont plus de 20 ans d'expérience : 33 % pour l'école traditionnelle contre 17% de l'école *Senza Zaino*. En conclusion, les participants de cette recherche semblent avoir moins d'expérience en termes d'années dans l'école *Senza Zaino* que dans l'école traditionnelle.

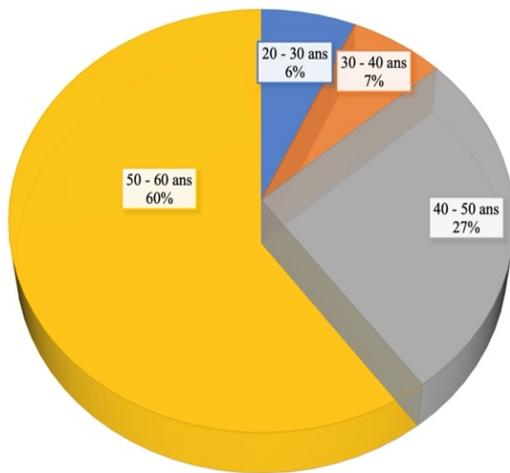


Figure 8. L'école traditionnelle.

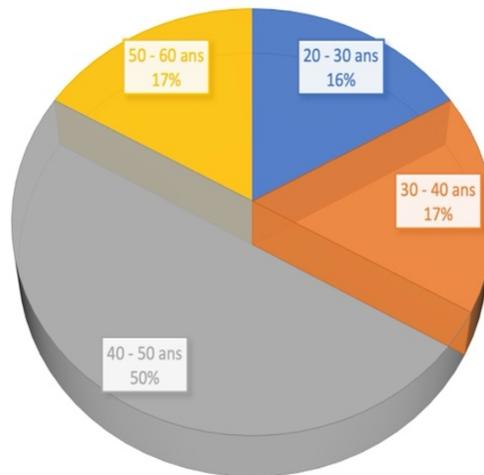


Figure 7. L'école Senza Zaino.

En effet, en regardant les deux graphiques ici- dessus en comparaison, la réponse se trouve dans l'âge des enseignants. L'école traditionnelle a des enseignants plus âgés et donc avec plus d'expérience que dans l'école *Senza Zaino*.

CHAPITRE V. Les données recueillies sur les élèves et sur les enseignants

5.1 Les résultats obtenus sur les élèves

Nous commençons à présenter les résultats obtenus de la part des élèves pour après voir et comparer ceux des enseignants.

Suite à l'administration des questionnaires, nous avons recueilli et ordonné toutes les données sur des feuilles Excel divisées par classe, troisième année et cinquième année, et par l'école d'appartenance, une école traditionnelle et l'autre *Senza Zaino*. Pour chaque classe, nous avons repris les cinq sous-dimensions et nous avons écrit, en correspondance de chaque numéro d'item, le nombre total des réponses divisées sur une échelle de valeurs, telles que : **Faux – Assez Vrai – Très Vrai**. Nous rappelons, à titre explicatif, que les réponses *fausses* ont une valeur de 0 points, les réponses *assez vraies* 1 point et enfin les réponses *très vraies* 2 points. Ensuite, nous avons vérifié que les réponses recueillies correspondaient au nombre total de répondants pour chaque groupe classe et nous avons suivi avec le *calcul de la moyenne*, afin d'obtenir *la valeur globale représentative de la satisfaction du bien-être pour chaque sous-dimension*. Tous les calculs détaillés de la moyenne et du nombre de réponses divisées par répondant sont présentés dans les tableaux en appendix. Nous illustrons, maintenant, les données de la moyenne divisées par chaque sous-dimension, à travers des comparaisons entre les classes égales, mais au même temps, différentes par l'école d'appartenance. Le premier tableau nous aide à comprendre, tout de suite, sous forme numérique les principales différences.

	<i>L'école traditionnelle</i>		<i>L'école Senza Zaino</i>	
	Classe 3 [^]	Classe 5 [^]	Classe 3 [^]	Classe 5 [^]
<i>La satisfaction et la reconnaissance</i>	1,46	1,37	1,74	1,70
<i>La relation avec les enseignants</i>	1,31	1,84	1,84	1,55
<i>La relation avec les camarades de classe</i>	1,06	1,37	1,74	1,74
<i>L'attitude émotive à l'école</i>	1,25	0,78	1,08	1,01
<i>Le sens d'accomplissement</i>	1,29	1,82	1,51	1,55

Tableau 8. Les données sur la moyenne des sous-dimensions du bien-être des élèves.

En plus, nous présentons un deuxième graphique qui nous montre toutes les tendances, au niveau visuel, des résultats globaux du calcul de la moyenne, divisés par classe et école d'appartenance. De cette façon, il est plus simple de comprendre les déplacements, au fil du temps, de la classe troisième à la classe cinquième, de cinq sous-dimensions du *bien-être des élèves*.

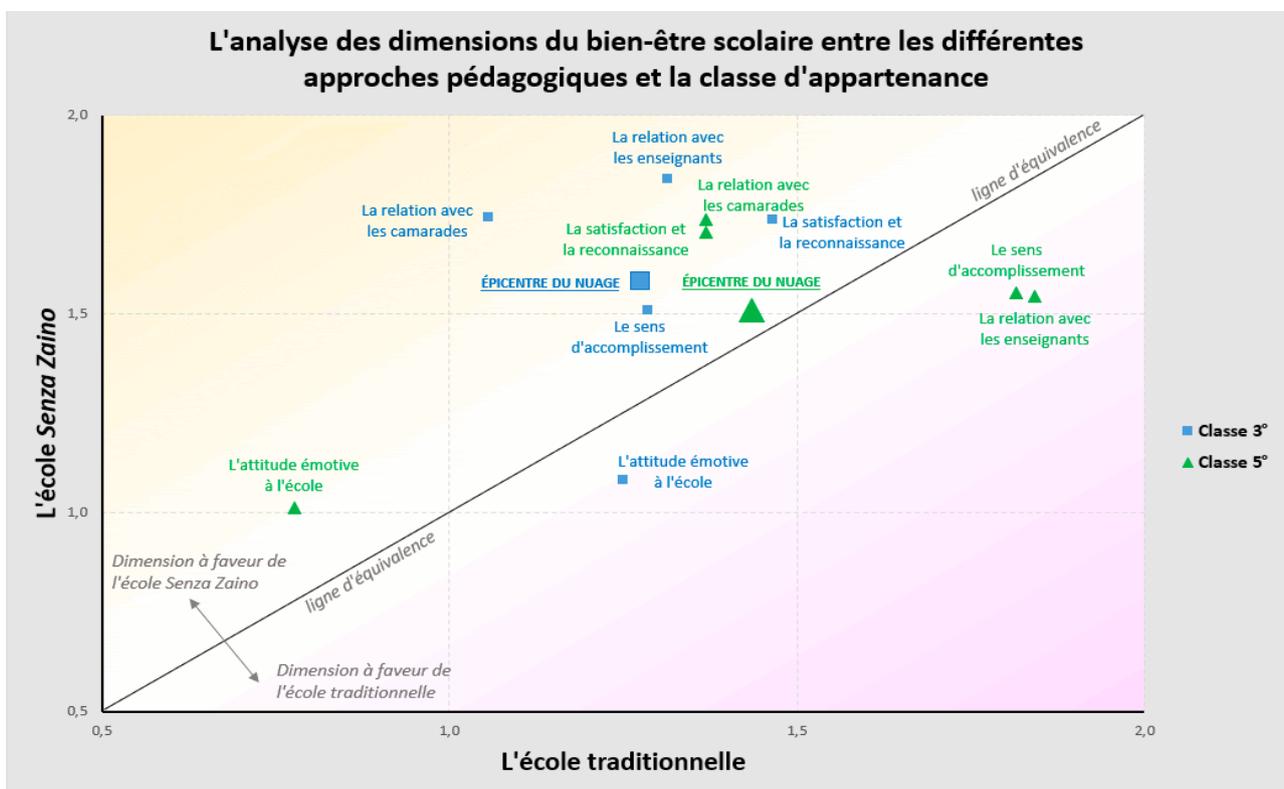


Tableau 9. L'analyse de sous-dimensions du bien-être scolaire entre les différentes approches pédagogiques

Cette image est la représentation graphique et unitaire du niveau moyen de satisfaction des élèves de deux classes et de deux écoles différentes : l'une avec une approche didactique traditionnelle et l'autre *Senza Zaino*. Nous offrons, maintenant, toutes les indications nécessaires pour la lecture de ce graphique.

A. Selon le point de vue géométrique, ce graphique est la représentation d'un plan cartésien où :

- L'axe des abscisses, généralement identifié par la lettre **x**, représente l'échelle de mesure de la satisfaction exprimée par les élèves de *l'école traditionnelle* ;
- L'axe des ordonnées, généralement identifié par la lettre **y**, représente l'échelle de mesure de la satisfaction exprimée par les élèves de *l'école Senza Zaino* ;
- Pour les deux axes, la valeur minimale et maximale varie entre **0** (l'absence de satisfaction) et **2** (la satisfaction maximale).

B. Les résultats, obtenus dans les classes troisièmes, sont représentés par un petit carré bleu. D'autre côté les résultats, dans les classes cinquièmes, sont représentés par des triangles verts.

C. La satisfaction totale est calculée comme la somme de cinq composantes, c'est-à-dire, *les sous-dimensions* du *bien-être* :

- 1) La qualité des relations avec les enseignants ;
- 2) La qualité des relations avec les camarades de classe ;
- 3) Le sens d'accomplissement ;
- 4) La satisfaction et la reconnaissance ;
- 5) L'attitude émotive à l'école ;

D. La satisfaction totale moyenne est appelée « *épicentre nuage* » des points.

E. Pour chaque point représenté, c'est-à-dire, pour chaque sous-dimension analysée, il est possible de déduire le niveau de satisfaction constaté dans

l'école traditionnelle (la valeur de la coordonnée x) et dans *l'école Senza Zaino* (la valeur de la coordonnée y). Par conséquent :

- Plus le point se situe dans la *partie à droite* du plan, plus la satisfaction de *l'école traditionnelle* est grande.
- Plus le point se situe en haut du plan, c'est-à-dire, tout à *gauche*, plus la satisfaction de *l'école Senza Zaino* est grande.
- La bissectrice du graphique représente, donc, l'ensemble des points où les deux approches éducatives placeraient, hypothétiquement, les niveaux de satisfaction égaux.

En conclusion de cette partie, les points / les sous-dimensions à droite de la bissectrice sont ceux où le niveau de satisfaction est le plus élevé chez les élèves de *l'école traditionnelle*. De l'autre côté, les points / les sous-dimensions qui se trouvent à gauche de la bissectrice sont ceux où le niveau de satisfaction est le plus élevé chez les élèves de *l'école Senza Zaino*.

5.1.1. Les résultats obtenus sur les enseignants

Nous présentons, maintenant, tous les résultats quantitatifs du questionnaire des enseignants dans un tableau unitaire qui nous montre la moyenne de principales données en pourcentages, afin de faciliter avant tout la lecture des résultats et après leur discussion.

<i>Les enseignants</i>		L'école traditionnelle	L'école <i>Senza Zaino</i>
La classe d'enseignement	Classe 5 ^e école primaire	33%	50%
	Classe 3 ^e école primaire	47%	50%
	Toutes les deux	20%	0%
L'âge de l'enseignant	20 - 30 ans	7%	17%
	30 - 40 ans	7%	17%
	40 - 50 ans	27%	50%
	50 - 60 ans	60%	17%
L'expérience d'enseignement	Moins de 5 ans	27%	25%
	Entre 5 et 10 ans	27%	42%
	Entre 10 et 15 ans	7%	8%
	Entre 15 et 20 ans	7%	8%
	Plus de 20 ans	33%	17%
La disposition des bancs	La disposition classique en rangées avec les bancs unis	47%	8%
	Une disposition variable	7%	0%
	La disposition des bancs en îlots	7%	83%
	Une disposition variable en fonction de l'activité proposée	7%	0%
	La disposition classique en rangées avec les bancs séparés	27%	0%
	La disposition à "U" ou avec les bancs en fer à cheval	7%	8%
La modalité de travail plus utilisée	Les travaux individuels avec de limités moments frontaux	60%	8%
	Les travaux entre pairs	27%	42%
	Les travaux en groupe	13%	33%
	Toutes les réponses précédentes	0%	8%
	D'autre	0%	8%
Le ton de voix utilisé	Des volumes élevés de la voix	13%	0%
	L'utilisation modérée de la voix avec des volumes élevés sporadiques de la voix	80%	75%
	L'utilisation modérée de la voix avec des aigus et des basses selon ce que je dis	7%	0%
	L'utilisation modérée et faible volume de la voix	0%	25%

Tableau 10. Les premiers résultats sur les enseignants

Dans ce tableau, nous pouvons voir les différences entre les premières données recueillies, en particulier à propos des informations personnelles des enseignants et sur leur modalité de travailler en classe avec les élèves. Comme nous avons fait pour la partie du sondage aux élèves, même pour les enseignants, ce tableau riche de pourcentages peut être présenté d'une façon graphique plus intuitive.

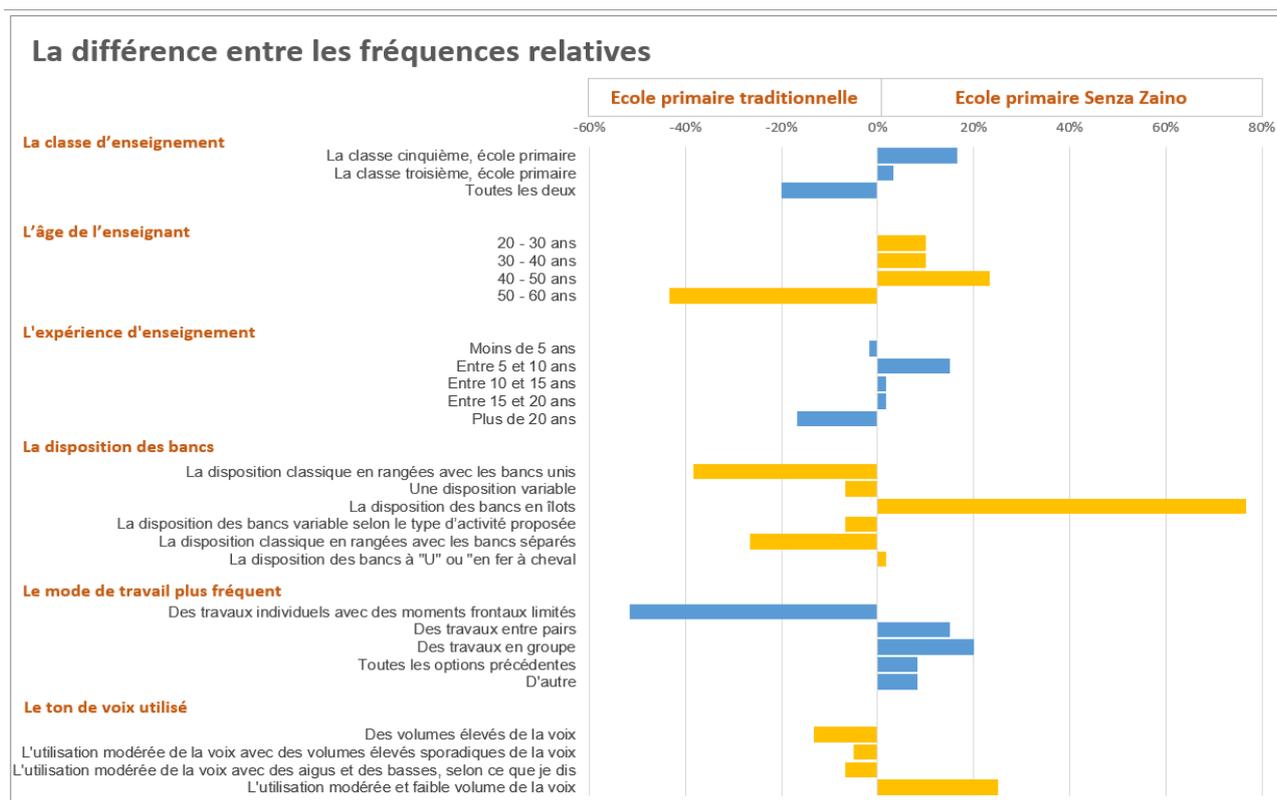


Tableau 11. La différence entre les fréquences relatives.

Ce graphique, appelé « *différence entre les fréquences relatives* », nous montre les résultats précédents de la moyenne des questions qui prévoyaient des réponses quantitatives. En d'autres mots, grâce à ce graphique, nous avons une vision plus intuitive et directe du déplacement des pourcentages d'une école à l'autre.

De plus, nous avons demandé aux enseignants de justifier leurs réponses à propos de la *disposition des bancs*. Dans la liste suivante, nous montrons les réponses ouvertes des *enseignants de l'école traditionnelle* :

- **Enseignant 1 :** La classe 5^{ème} ou j'enseigne est assez nombreuse. En plus, certains élèves ont des besoins d'apprentissage spécifiques et différents. Il y a des élèves très dynamiques et parfois "perturbateurs". Le choix de la disposition traditionnelle avec des bancs unis permet peu de distractions par rapport à une disposition en îlots, synonyme pour cet âge, de jeu et d'inattention en classe. Je préfère cette disposition parce que les fois où j'ai essayé de disposer les bancs en îlots de quatre ou cinq élèves, la situation était pratiquement ingérable pour les espaces très limités, la confusion acoustique et la gestion de l'activité.
- **Enseignant 2 :** La disposition des bancs varie en fonction des activités qu'il faut réaliser.
- **Enseignant 3 :** Je suis enseignante de soutien et d'autres collègues ont décidé la disposition des bancs.
- **Enseignant 4 :** Je préfère la disposition en îlots pour une plus grande inclusion.
- **Enseignant 5 :** La disposition des bancs n'est pas fixe mais variable selon le type de leçon et/ou contenu/activités proposés. Je propose aux élèves de travailler individuellement, entre pairs, en groupe, par conséquent, les bancs sont disposés de manière fonctionnelle à l'activité proposée.
- **Enseignant 6 :** Pour moi, la disposition à bancs unis est optimale soit pour suivre les leçons que pour l'inclusion des élèves.
- **Enseignant 7 :** La disposition dépend si la classe est plus ou moins nombreuse.
- **Enseignant 8 :** Pour moi, la disposition à « U » ou en fer à cheval répond à la nécessité de maintenir le contact visuel avec les élèves, de pouvoir les aider

au cours des activités, en me déplaçant entre eux, et en plus, elle favorise le tutorat entre pairs.

- **Enseignant 9** : Je préfère les bancs séparés pour avoir plus d'attention de la part des élèves.
- **Enseignant 10** : Je choisis la disposition classique en rangées avec des bancs unis pour limiter les distractions pendant la leçon.
- **Enseignant 11** : Les bancs séparés pour une collaboration simplifiée.
- **Enseignant 12** : Les bancs séparés pour une vision complète de la classe.

Nous présentons, maintenant, les réponses ouvertes des enseignants de l'école *Senza Zaino* :

- **Enseignant 1** : Je suis enseignante de soutien et j'entre dans une classe déjà organisée par l'enseignant titulaire selon la *philosophie Senza Zaino*.
- **Enseignant 2** : Le choix de la disposition des bancs est lié *au modèle sans cartable*.
- **Enseignant 3** : La disposition des bancs en îlots encourage les élèves à *l'apprentissage collaboratif et coopératif*.
- **Enseignant 4** : C'est une organisation conçue par *le modèle sans cartable*.
- **Enseignant 5** : je suis enseignant de gymnastique et je trouve la disposition des bancs en îlots en classe pareille à celle dynamique que j'adopte au gymnase.
- **Enseignant 6** : *Les relations, la responsabilité et la collaboration* sont stimulées et renforcées grâce à la disposition des bancs en îlots.

- **Enseignant 7** : La disposition des bancs en îlots favorise la *coopération*.
- **Enseignant 8** : Pour une meilleure gestion de la classe, nous sommes passés des bancs en îlots (au début de l'année) aux bancs unis par rangées.
- **Enseignant 9** : La disposition des bancs en îlots favorise une approche à *l'apprentissage coopératif*.
- **Enseignant 10** : La disposition en îlots pour *la coopération et le partage*.
- **Enseignant 11** : La disposition en îlots pour *l'apprentissage coopératif* avec *des activités différenciées*.

Ensuite, nous présentons tous les résultats de la moyenne, liés aux jugements des enseignants de ces deux écoles. Nous rappelons que l'échelle à disposition des répondants va de 1 à 6. Les réponses suivantes sont liées aux sections « *les milieux scolaires* » et « *les activités en classe* ».

	L'école traditionnelle	L'école Senza Zaino
L'évaluation de la disposition des bancs	3,9	5,2
La facilité de se déplacer entre les bancs	3,9	5,6
La disposition des bancs augmente le détachement avec les élèves	2,5	4,4
La présence d'espace et de mobilier pour laisser des livres à l'école	2,3	5,8
Des salles de classe équipées avec des matériels didactiques	2,7	5,5
Des salles de classe équipées avec des outils technologiques (l'ordinateur, le TBI, le projecteur, etc.)	3,6	5,1
La fréquence des activités pour la réalisation des panneaux d'affichage pour la décoration des murs	3,2	3,7
La fréquence de chargement de matériel pédagogique dans le registre électronique	2,2	2,3
La présence des élèves avec une capacité évidente à travailler en autonomie	4,1	5,5
La proposition d'activités différenciées et en contemporain	5,1	4,7

La fréquence des activités pratiques-récréatives	3,9	4,8
L'aide pédagogique reçu par les familles	3,0	4,2
La fréquence des moments communautaires et/ou des fêtes pour les élèves et leurs familles	2,6	4,9

Tableau 12. La moyenne des jugements des enseignants de ces deux écoles.

Ce tableau nous montre les principales différences liées aux résultats numériques de la moyenne. Les mêmes résultats nous pouvons les montrer à travers le graphique, appelé, « *les différences entre la moyenne des jugements* ».

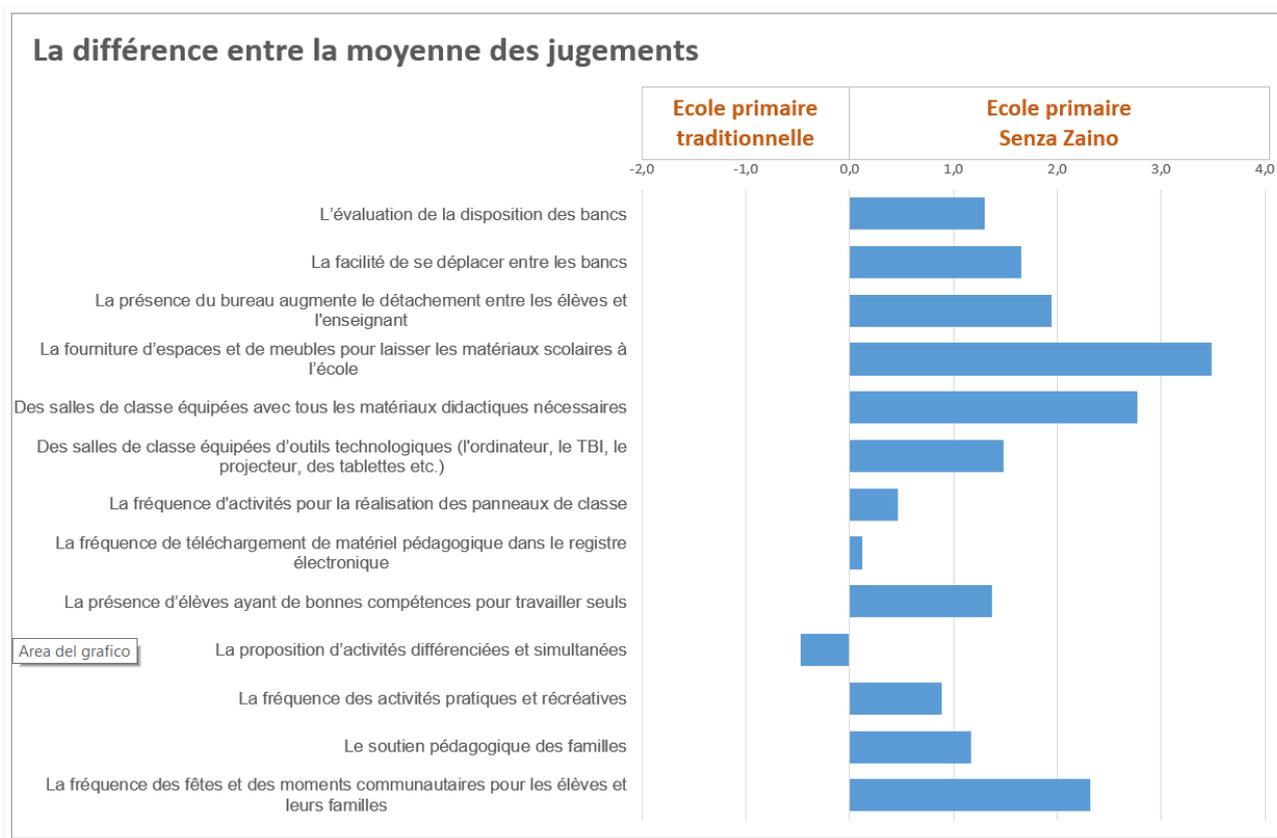


Tableau 13. La différence entre la moyenne des jugements.

De cette façon, encore une fois, l'utilisation du graphique nous aide au niveau visuel à comprendre directement quelles sont les principales différences entre les enseignants de l'école primaire traditionnelle et ceux de l'école primaire Senza Zaino.

En plus, nous avons recueilli des réponses ouvertes qui représentent la justification de certains choix didactiques. Tout d'abord, nous présentons les difficultés que les enseignants de l'école traditionnelle rencontrent dans la proposition des activités pratiques-récréatives en classe.

- **Enseignant 1** : Les élèves sont souvent indisciplinés. Le fait de proposer des activités récréatives nécessiterait au moins de la présence de 3 enseignants collaboratifs en classe pour une gestion optimale. Ce n'est pas toujours faisable.
- **Enseignant 2** : Des difficultés comportementales d'un nombre important d'élèves.
- **Enseignant 3** : Le nombre d'heures consacrées à la discipline enseignée est à peine suffisant pour aborder les contenus prévus par la programmation annuelle : il n'y a pas beaucoup de temps supplémentaire à consacrer à des activités pratiques et récréatives.
- **Enseignant 4** : Des problèmes d'espace et de structuration de salle de classe.
- **Enseignant 5** : Le temps pour effectuer le seul programme scolaire est très limité. Les élèves sont souvent indisciplinés et il est difficile, en termes de gestion, de mener des activités supplémentaires.
- **Enseignant 6** : Des classes nombreuses et difficiles à gérer.

Pour ce qui concerne les enseignants de l'école *Senza Zaino*, nous avons recueilli une seule réponse ouverte :

- **Enseignant 1** : Si quelquefois, je n'arrive pas à proposer des activités récréatives-pratiques la raison est le manque de temps.

Ensuite, les enseignants ont donné leurs opinions sur les moments qu'ils pensent être les plus engageants pour les élèves et leurs familles. Nous commençons à illustrer ce que les enseignants de l'école traditionnelle pensent :

- **Enseignant 1** : Il n'y a pas beaucoup de moments communautaires avec les élèves et leurs familles. Nous pourrions faire quelque chose en plus! Un moment réussi a été lors de la foire du village, où les élèves, les enseignants et les familles aussi ont contribué à la vente de gâteaux faits à la maison, d'objets... Tous les bénéfices ont été reversés à une association locale connue qui soutient les enfants défavorisés. Nous avons obtenu un bon résultat économique et tous les participants étaient très enthousiastes surtout pour la cause bénéfique. Il faudrait plus d'activités de ce type pour sensibiliser les élèves.
- **Enseignant 2** : À l'occasion de moments particuliers de l'année (le début de l'année, Noël, Carnaval...) en fonction des espaces disponibles.
- **Enseignant 3** : S'il y a la possibilité, l'Académie de Noël ou la fête de la fin d'année et / ou des fêtes de sport.
- **Enseignant 4** : La fête de Noël et de la fin d'année
- **Enseignant 5** : Il y a des moments communautaires pensés en horaire scolaire pour la socialisation et l'inclusion des élèves, comme la fête de Noël / Carnaval mais il y a peu de moments conçus pour les élèves et les familles ensemble !

Nous proposons, maintenant, ce que les enseignants de l'école *Senza Zaino* pensent :

- **Enseignant 1** : La retraite d'Avent pour les enseignants et les élèves, la « *catagnata* » pour les familles et les enseignants, le camp pour les

enseignants et les élèves, la fête de carnaval, la messe de début et de fin d'année etc.

- **Enseignant 2** : La fête du premier jour d'école, la « castagnata », le concert de Noël, la journée *Senza Zaino* ;
- **Enseignant 3** : Des fêtes à thème et la retraite d'Avent à Posina ;
- **Enseignant 4** : Des moments de partage, des spectacles préparés par les élèves ;
- **Enseignant 5** : Des spectacles musicaux et théâtraux ;

Enfin, nous présentons les derniers pourcentages qui nous aident à comprendre tout d'abord, *l'outil digital manquant* que les enseignants introduiraient pour améliorer la qualité de leurs cours, ensuite *l'outil digital en dotation* qu'ils trouvent très efficace pour leurs cours et *enfin les typologies des panneaux d'affichage* qu'ils utilisent en classe. En suivant cet ordre de présentation, nous commençons avec les données *des enseignants de l'école traditionnelle* :

- **L'outil digital manquant pour les enseignants** : 32% - Un ordinateur par classe, 21% TBI (Tableau blanc interactif), 16% une imprimante par classe, 10% une ligne internet plus efficace, 11% une sono, 5% des tablettes par classe, 5% une télévision interactive ;
- **L'outil digital en dotation le plus efficace** : 82% le TBI et 18% l'ordinateur personnel ;
- **Les typologies des panneaux d'affichage plus utilisées** : 52 % les cartes conceptuelles qui résument les activités didactiques, 24% la liste des responsabilités de chaque élève, 19% le calendrier quotidien et 5% le travail individuel.

Nous passons, maintenant, à voir ce que les enseignants de l'école *Senza Zaino* pensent :

- **L'outil digital manquant pour les enseignants** : 33% des tablettes en plus par classe, 25% des ordinateurs en plus à usage des élèves, 17% une connexion internet plus rapide, 17% rien à ajouter et 8% des écrans à l'avant-garde pour des expériences visuelles ;
- **L'outil digital en dotation le plus efficace** : 68% le TBI, 17% la télévision intelligente, 8% les ordinateurs et 8% internet ;
- **Les typologies des panneaux d'affichage plus utilisées** : 39% le panneau des présences en classe et à la cantine, 26% la liste des responsabilités de chaque élève, 16% les cartes conceptuelles qui résument les activités didactiques, 16% le calendrier quotidien, 3% des images pour la narration ou « *storytelling* ».

En conclusion de cette présentation générale, tous les résultats nous montrent les principales différences entre les enseignants de l'école traditionnelle et ceux de l'école *Senza Zaino*. Dans le chapitre suivant, nous passons à leur discussion.

CHAPITRE VI. La discussion des résultats obtenus

6.1 La discussion des données recueillies sur les élèves et les enseignants

Nous commençons la discussion des données recueillies sur les élèves et les enseignants de ces deux structures scolaires.

Tous les résultats des élèves, illustrés dans le chapitre précédent, sont maintenant expliqués, à travers la lecture et la discussion du graphique à dispersion ou « *scatter plot* » (voir tableau n°9), déjà présenté ci-dessus. La raison de l'utilisation de cet instrument statistique est celle d'avoir une vision unitaire des positions, c'est-à-dire, *les mesures moyennes obtenues et les distances ou les relations* parmi les différentes sous-dimensions du *bien-être* scolaire liées aux classes et aux écoles en objet. Il faut rappeler que la bissectrice du graphique représente l'ensemble des points où l'auto-perception du *bien-être* est équivalente entre les deux approches pédagogiques : *l'une traditionnelle et l'autre Senza Zaino*. Pour cette division, nous soulignons également que la zone à droite de la bissectrice représente l'espace où l'école traditionnelle est capable de produire le *bien-être* majeur et celle à gauche, c'est en faveur de l'école *Senza Zaino*. Comme déjà spécifié, mais cela vaut la peine de s'en souvenir, la satisfaction moyenne varie entre la valeur de 0 et 2. La valeur moyenne des sous-dimensions, appelée « *épicerie nuage* » des points, est obtenue par les résultats totaux du *bien-être* scolaire, divisés par le numéro des sous-dimensions considérées. Si nous partons de ces prémisses, nous procédons maintenant avec le commentaire des résultats de cette recherche.

- Tout d'abord, soit pour les classes de troisième année que pour les classes de cinquième année, *la satisfaction moyenne et totale* est en faveur de l'approche didactique *Senza Zaino*. Les deux « *épicerie nuage* » des points sont, en effet, dans la partie de gauche de la bissectrice. Au passage des classes de troisième année à celles de cinquième année, l'écart se

réduit : dans l'école *Senza Zaino*, la satisfaction moyenne et totale diminue (le triangle vert est placé plus bas que le carré bleu). Cela suggère que les approches pédagogiques tendent à converger au fil du temps.

- Après, il y a une sous-dimension du *bien-être* qui est tout à fait, considérée une composante interne et déterminante de la condition agréable des enfants en classe, c'est-à-dire, **la relation avec les enseignants**. En effet, notre instrument de recherche nous donne des résultats pour chaque sous-dimension et leur analyse nous donne l'idée générale de la dimension unitaire : le *bien-être*. Toutefois, l'attitude des enseignants peut influencer soit la sphère plus personnelle des élèves, à travers la relation entre les deux, que des aspects plus extérieurs, tels que l'environnement scolaire ou les activités didactiques. Pour cette raison, cette sous-dimension est prise en analyse soit comme une composante de la dimension profonde du *bien-être* que comme un facteur extérieur, c'est-à-dire, les stratégies didactiques qui peuvent influencer cette condition agréable.

Toutefois, quelles sont les sous-dimensions où nous pouvons enregistrer les plus élevés niveaux de satisfaction ?

- L'école ***Senza Zaino*** enregistre, dans les classes de troisième année, d'hauts niveaux de satisfaction et de *bien-être*, à propos de **la relation avec les enseignants**, suivie à des niveaux similaires, par **la relation avec les camarades** de classe et par **la satisfaction et la reconnaissance**. Sous le niveau moyen général, nous trouvons le sens d'accomplissement et l'attitude émotive à l'école.
- L'école **traditionnelle** enregistre le majeur *bien-être* pour la sous-dimension **satisfaction et reconnaissance**, tandis que presque au même niveau de la moyenne, nous trouvons **la relation avec les enseignants, le sens d'accomplissement et l'attitude émotive à l'école**. La satisfaction mineure est enregistrée pour ce qui concerne **la relation avec les camarades** de classe.

- En effet, le **nombre d’enseignants** titulaires et de soutien résulte plus homogène et mieux distribué entre la classe troisième et cinquième dans *l’école traditionnelle* que dans l’autre *Senza Zaino* où il y a plus d’enseignants qui travaillent en classe cinquième qu’en classe troisième. Cette donnée est importante pour comprendre pourquoi la sous-dimension de la *relation avec les enseignants* est en faveur de *l’école traditionnelle*. Dans l’école traditionnelle, presque tous les enseignants ont la possibilité d’établir une relation de confiance durable au cours des années avec les élèves tandis que dans l’école *Senza Zaino*, les résultats nous montrent deux groupes distingués d’enseignants qui sont spécialisés sur deux classes différentes.

À partir de cette lecture commune, nous pourrions donc supposer que dans la première période du parcours scolaire d’un élève, l’école *Senza Zaino* favorise et améliore positivement *la relation humaine* entre les élèves et avec les enseignants. De cette façon, la création d’un *sentiment de communauté* semble se confirmer selon la philosophie sans cartable, pensée par son fondateur, Marco Orsi (Orsi, 2016, p.37).

Si nous suivons le même mécanisme de lecture, dans les classes de cinquième année, nous pouvons constater que :

- *L’école Senza Zaino* porte à valoriser **la relation avec les camarades de classe** et la **satisfaction et la reconnaissance** de son propre travail. Ce résultat doit être lu comme la réalisation d’un objectif qui voit *l’effort commun* sur une période de cinq années. En effet, nous pouvons parler de **communauté** quand dans un lieu scolaire, nous avons des **relations amicales et informelles** où il y a l’acceptation des uns et des autres (Sergiovanni, 2000, p.66). Ces sous-dimensions reflètent, sans doute, les valeurs de l’école *Senza Zaino* parce que, c’est grâce à l’approche didactique coopérative entre pairs et en groupe, que la relation avec les camarades peut se renforcer et créer un sens d’appartenance plus solide à la communauté.

- Il faut considérer, à ce propos, même **l'âge des enseignants**. L'école traditionnelle enregistre des enseignants plus âgés, entre 50 et 60 ans, que ceux de l'école *Senza Zaino*. Cela explique, donc, la majeure expérience dans l'enseignement pour l'école traditionnelle. Au contraire, l'âge des enseignants de l'école *Senza Zaino* est bien distribué : 20-30 ans, 30-40 ans et enfin 40-50 ans. Nous pouvons, donc, penser que plus les enseignants sont âgés et liés à une approche pédagogique répétée au fil des années d'enseignement, plus ils ont du mal à s'adapter aux nouvelles stratégies didactiques pour une question de mentalité opérationnelle acquise dans le temps.
- De l'autre côté, dans *l'école traditionnelle*, la plus grande satisfaction est exprimée en faveur du sens d'**accomplissement** et de la **relation satisfaisante avec les enseignants**. Ce résultat peut être interprété comme « *grâce à mes enseignants, aujourd'hui, je me sens réalisé* ». Il s'agit d'un fil émotionnel *d'un parcours individuel*. En d'autres termes, l'école traditionnelle a la tendance à accompagner l'élève dans une direction unidirectionnelle, *enseignant-apprenant*, pendant son parcours de formation et pour cette raison, la relation de confiance entre les deux accroît au fil du temps. Au contraire, nous enregistrons une meilleure satisfaction, à propos de la *relation avec les camarades* dans une école *Senza Zaino*, parce que toutes les stratégies utilisées par l'enseignant ont comme but final d'améliorer et de renforcer les liens *entre pairs* et *en groupe* (Orsi, 2017).
- En effet, les enseignants de l'école *Senza Zaino* affirment de travailler plus fréquemment dans une modalité *entre pairs* ou en *groupes*, tandis que, les enseignants de l'école traditionnelle préfèrent la modalité frontale et individuelle. Cet aspect confirme la raison pour laquelle les élèves de l'école traditionnelle à la fin de cinq années d'école primaire ont un sens d'accomplissement majeur par rapport aux autres camarades de l'école *Senza Zaino*. Ils ont plus d'occasions répétées, dans le temps, de travailler tous seuls et de prendre conscience d'eux-mêmes et de leurs progrès

d'apprentissage sans compter trop sur l'aide entre pairs. La comparaison principale, en effet, est avec les enseignants.

- Pour ce qui concerne la disposition des bancs, cette école *Senza Zaino* met en pratique exactement la philosophie de son fondateur Orsi, avec une organisation des bancs en îlots.
- Au contraire, l'école traditionnelle enregistre des dispositions en rangées de bancs unis ou séparés. Pour cette raison organisationnelle, l'école *Senza Zaino* gagne en pourcentage sur la sous-dimension de **la relation avec les camarades** et conséquemment sur **le sens de communauté**. Les élèves sont dans la condition de coopérer entre pairs et en groupe de trois ou quatre vers l'autonomie des compétences, tout comme Orsi suggère dans son idéologie. Les raisons principales qui mènent les enseignants de cette école traditionnelle à choisir une disposition classique des bancs sont : une classe cinquième trop nombreuse ; l'espoir de réduire les distractions parce qu'il y a des élèves trop dynamiques et quelquefois « perturbateurs » ; le fait d'attirer l'attention des élèves pour une majeure inclusion et soutien au cours des activités et enfin pour une vision plus complète de la classe. Nous reportons maintenant des photos, de ces lieux scolaires, que nous avons prises, suite aux autorisations de chefs d'établissement, afin de présenter les principales différences organisationnelles entre ces deux réalités scolaires :



Figure 9. Classe 5[^] - école Senza Zaino



Figure 10. Classe 5[^] - école traditionnelle.



Figure 11. Classe 3[^] - école Senza Zaino.



Figure 12. Classe 3[^] - école traditionnelle.

- Après, ce qui diminue au fil du temps, c'est-à-dire, au passage entre les classes de troisième année et celles de cinquième année, est *l'attitude émotive à l'école*. Il s'agit d'une sous-dimension déjà au plus bas niveau de satisfaction pour les deux approches pédagogiques et qui semble perdre encore plus d'importance dans le temps, surtout pour les élèves de l'école traditionnelle. Ces élèves semblent être reconnaissants à leurs enseignants et à la relation qui s'est créée au fil des années, mais, ils semblent ne pas apprécier l'environnement scolaire pour les émotions qu'il leur suscite. En effet, il n'y a pas *le partage* entre pairs ou il est réduit et cela contribue à créer un climat de classe plus défavorable. En effet, le sondage aux enseignants de l'école traditionnelle semble démontrer qu'ils préfèrent travailler d'une façon frontale et individuelle avec peu d'activités pratiques-récréatives pour des raisons de temps, d'espaces et de gestion des élèves.

- Un autre facteur qui peut contribuer à *l'attitude émotive à l'école* est le **volume de la voix** qui est assez variable dans l'école traditionnelle. En effet, il y a l'alternance des volumes élevés de la voix avec des volumes faibles. Au contraire, l'école *Senza Zaino* enregistre une utilisation modérée avec de faibles volumes de la voix. Ces données sont très importantes pour la formation d'une communauté qui vit dans des espaces sereines et confortables même en termes de bruits limités (Orsi, 2017). Pour ce qui concerne les bruits d'une classe, grâce aux photos reportées ci-dessus, nous pouvons constater que même les chaises de l'école *Senza Zaino* ont des protections, afin d'éviter les bruits désagréables.
- En général, les résultats obtenus sont que l'école *Senza Zaino* semble créer une condition de majeur *bien-être* à l'école, soit pour la classe de troisième année que pour celle de cinquième année.
- D'autre côté, **l'approche traditionnelle** semble récupérer l'écart initial, surtout dans les sous-dimensions de la *relation avec les enseignants* et du *sens d'accomplissement* (+0.53 points moyens). Cette approche semble améliorer aussi *la relation avec les camarades* (+0,31 points moyens) même si en termes de distance, il est plus large l'écart dans la sous-dimension de *l'attitude émotive à l'école* (distance égale à 0,48 points). Cette dernière dimension change même sa position en faveur de l'école *Senza Zaino*. C'est la seule sous-dimension où nous enregistrons ce type de déplacement. Si dans l'école traditionnelle, nous pouvons compter plus d'améliorations que d'aggravations dans la perception du *bien-être*, avec une majeure variabilité (distance) parmi les jugements liés à chaque sous-dimensions, dans l'approche *Senza Zaino*, nous n'enregistrons que des aggravations à exception du *sens d'accomplissement*. Tout cela explique la reprise de l'école traditionnelle. En un mot, nous avons deux effets unis : d'un côté la croissance et de l'autre le déclassement.
- En conclusion, à la troisième année, la différence la plus remarquable entre l'école traditionnelle et celle *Senza Zaino* est sur la sous-dimension, toute à gauche du graphique, de la *relation avec les camarades* (+0,69). Ensuite, nous avons *la relation avec les enseignants* (+0.52) et

successivement la sous-dimension de *la satisfaction et de la reconnaissance* (+0,27) et *le sens d'accomplissement* (+0,22).

- En particulier, c'est la sous-dimension de *l'attitude émotive à l'école* qui change de la troisième année qui est en faveur de l'école traditionnelle, à la cinquième année qui devient en faveur de l'école *Senza Zaino*. L'école traditionnelle résulte, donc, meilleure en termes de perception du *bien-être* soit pour la sous-dimension du *sens d'accomplissement* que pour celle de *la relation avec les enseignants*.
- Il semble qu'à la fin du parcours d'école primaire avec une **approche plus traditionnelle**, l'élève soit plus *conscient* de ses capacités, de ses qualités et que la relation de confiance réciproque avec les enseignants améliore de plus en plus. La raison qui pourrait expliquer la tendance que, dans la classe cinquième il y a plus de variabilité parmi les sous-dimensions, au contraire de ce qui se passe en classe troisième, c'est qu'au fil du temps, les élèves deviennent plus *conscients* d'eux-mêmes, en qualité d'apprenants.

En effet, l'activité d'apprentissage peut être définie comme :

« Étant une, ou une succession de prise(s) de conscience, alors la prise de conscience devient l'unité de base de l'apprentissage. Elle constitue l'élément le plus petit dégagé dans le domaine de l'éducation. Elle est à l'éducation ce que l'atome est à la chimie »

(Young, R., 1990).

- Cette citation nous aide à comprendre l'importance de la *prise de conscience* dans le domaine éducatif au point qu'elle représente l'élément fondateur du processus formatif. Dans notre cas de recherche, ***l'école traditionnelle*** semble enregistrer une perception majeure du *bien-être* dans *le processus de prise de conscience* grâce aux valeurs de la relation avec les enseignants et au successif sens d'accomplissement.

- De l'autre côté, l'école *Senza Zaino* enregistre aussi une perception majeure du *bien-être* dans le processus de prise de conscience grâce à la valeur de la relation avec les camarades et au sens de satisfaction et de reconnaissance qui soutiennent le sens de communauté.

Pour mieux comprendre ce concept, le mot **conscience** est défini, aussi, par le *Trésor de la langue française informatisé* comme :

« L'organisation de son psychisme qui, en lui permettant d'avoir connaissance de ses états, de ses actes et de leur valeur morale, lui permet de se sentir exister, d'être présent à lui-même ; c'est la connaissance qu'a l'homme de ses états, de ses actes et de leur valeur morale ».

De cette définition, nous pouvons retenir que la **conscience** permet à l'homme « *d'avoir connaissance de ses états* » et ensuite elle permet à l'homme d'être « *présent à lui-même* ». De plus, la prise de conscience est aussi :

« Le passage à la conscience claire et distincte, de ce qui, jusqu'alors, était automatique ou implicitement vécu ».

(Lafon, 1963).

En plus, le concept de **prise de conscience** est expliqué par la pensée de Jean Piaget et puis reproposé par d'autres auteurs. Elle représente :

« Le mécanisme général qui permet au sujet de passer de la réussite seule (réussite en acte) à la compréhension des moyens qui ont permis cette réussite et/ou des moyens qui la fondent ».

(Vermersch, 1992, p.16).

La réussite en acte n'est donc pas précédée d'une prise de conscience si le sujet n'a pas compris les moyens qui lui ont permis de réussir. Si le sujet est capable de décrire ce qui l'a amené à réussir, nous pouvons donc être sûrs qu'il a fait une prise de conscience.

- Dans notre cas de recherche, la perception du *bien-être* semble accroître juste dans les deux sous-dimensions du *sens d'accomplissement* et de *la relation avec les enseignants* seulement à la cinquième année de *l'école traditionnelle*, car les éducateurs fournissent avant, toutes les explications sur les stratégies, c'est-à-dire, les instruments pour une compréhension et une prise de conscience plus lente et durable chez les apprenants. C'est au fil du temps, que les élèves acquièrent une confiance majeure dans leur parcours d'apprentissage et ils peuvent de cette façon se sentir, de plus en plus, encouragés par les enseignants au point d'instaurer des relations plus solides avec eux.

C'est vrai qu'à la place de fournir, tout de suite, des activités innovantes sans comprendre les mécanismes et les buts qui sont à la base, l'approche plus traditionnelle préfère accompagner les élèves à une réflexion plus profonde des défis scolaires pour après les aborder à travers des activités plus ludiques. Cela pourrait être l'explication que certaines sous-dimensions telles que, le sens d'accomplissement et la relation avec les enseignants augmentent leur degré de satisfaction dans le temps, étant donné que, les élèves les acquièrent lentement grâce à leur *prise de conscience*.

En effet, le processus de construction de la compétence se fait sur du long terme et chaque élève passe par un chemin qui lui est propre pour avancer. En général, pour la construction de la prise de conscience, il y a quatre stades qui sont repérables à travers une modélisation souvent associée aux travaux de Maslow (Maslow, 1987). Tout d'abord, dans un premier temps, il y a l'inconscience de l'incompétence, c'est-à-dire, que l'élève ne se situe pas ou pas bien dans la compétence travaillée, il ne sait pas qu'il ne sait pas. Ensuite, il y a la phase de la conscience de l'incompétence où l'élève se situe dans un niveau de performance minimum et il est disposé à progresser. La présence de l'enseignant lui donne *la motivation* nécessaire à cette disposition. L'apprenant sait maintenant qu'il ne sait pas. C'est alors la conscience de la compétence qui vient. L'élève se retrouve dans une phase positive de progrès et il sait qu'il sait. Enfin, comme dernière étape, il y a l'inconscience de la compétence et l'élève la mobilise dans différents contextes, afin de viser des objectifs supérieurs qu'il peut gérer aussi en contemporain (Burch, 1970).

C'est, en fait, le *procès métacognitif* qui désigne la connaissance introspective et consciente que l'élève a de sa façon d'apprendre et de sa capacité à la réguler volontairement. En effet, la métacognition permet une modification de sa manière d'agir suite à une prise de conscience de ses propres opérations cognitives. Tout cela est possible grâce à l'ensemble des connaissances que l'élève construit consciemment durant sa scolarité.

En conclusion, les résultats obtenus grâce à cette recherche, nous montrent que la condition du *bien-être* est mieux perçue dans une école *Senza Zaino*, par exemple, pour ce qui concerne la sous-dimension de l'attitude émotive à l'école à la cinquième année et aussi la relation avec les camarades et la satisfaction et la reconnaissance. Ce sont des sous-dimensions qui reflètent complètement la philosophie de l'approche pédagogique *Senza Zaino*.

Toutefois, il y a des sous-dimensions qui composent la dimension générale du *bien-être* qui augmentent plus en faveur de l'école traditionnelle, telles que le *sens d'accomplissement* et la *relation avec les enseignants*. Ces sont des sous-dimensions qui s'améliorent dans la classe cinquième de l'école traditionnelle et la possible réponse à cette tendance est la prise de conscience, qu'au grandir de l'élève, joue un rôle métacognitive important pour sa capacité d'agir, d'être *autonome*, comprendre et gérer les possibles défis scolaires. La présence de l'enseignant qui accompagne et met en discussion l'élève, l'aide dans son parcours de formation à grandir dans un meilleur climat de classe. Pour terminer, les mots-clés qui répondent à notre analyse de recherche sont : *le passage du temps*, la *prise de conscience* et enfin la *mentalité d'une approche*.

Nous pouvons affirmer, donc, que dans ces deux structures scolaires, l'école *Senza Zaino* semble apporter plus de *bien-être* à ses élèves mais, au fil du temps, grâce à la maturation des apprenants, l'école avec une approche plus traditionnelle aide les apprenants à une meilleure prise de conscience de leurs potentialités, capacités, qualités à travers l'instauration d'une relation de confiance avec les enseignants. En effet, ce sont deux les sous-dimensions qui répondent au besoin d'épanouissement personnel, de réalisation de soi et d'appartenance sociale à travers des relations de qualité avec les enseignants.

C'est vrai, en fait, que la qualité des relations construites avec les élèves sur les bases du soutien, de la proximité provoque des comportements d'attachement, d'empathie et de coopération ; en plus, le sens d'accomplissement représente le sentiment lié à celui de la progression dans les apprentissages scolaires, de compétence et de dépassement de soi, lesquels sont provoqués par des activités adaptées à l'élève. Pour terminer, comme dernière considération, nous pouvons affirmer que si ces résultats nous montrent une photographie de la satisfaction du *bien-être*, selon la variation de cinq sous-catégories, au même temps, ils nous présentent les deux *mentalités* qui sont à la base de la philosophie de leurs deux approches pédagogiques : une école *Senza Zaino* qui gagne en termes de *bien-être* grâce au sens de communauté entre les camarades et une école traditionnelle plus liée au parcours individualiste et à la figure de l'enseignant. En conclusion de cette partie, en considérant qu'à la cinquième année, l'écart parmi les résultats semblent se réduire, nous avons utilisé notre instrument de recherche, afin de mesurer le degré de satisfaction du *bien-être* des élèves, qu'en dernière analyse, il semble se révéler un outil de mesure de la **satisfaction du bien-être** de deux *mentalités scolaires*.

Pour ce qui concerne le graphique sur *les différences entre les jugements moyens des enseignants (voir tableau n°13)*, nous pouvons constater ce qui sont les aspects plus extérieurs qui influencent la dimension du *bien-être* de l'élève :

- tous les jugements enregistrés sont en faveur de *l'école Senza Zaino*, c'est-à-dire, tout ce qui concerne l'évaluation de la disposition des bancs, la facilité de l'enseignant de se déplacer dans la classe, la présence du bureau qui crée une distance entre l'enseignant et les élèves, l'aménagement de la classe, les matériaux scolaires et les outils technologiques, le mode de travail le plus utilisé, la fréquence des activités pratiques et récréatives et enfin le support didactique de la part des familles des élèves.

- La seule exception en faveur de l'école traditionnelle est la valeur correspondante aux *activités différenciées et proposées en contemporaines aux élèves*. En effet, s'il y a un travail plus personnalisé et individuel, la relation entre les élèves et l'enseignant accroît, de plus en plus, vers l'objectif commun de l'apprentissage et de la satisfaction.
- En même temps, si les activités sont différenciées, nous pouvons penser que dans l'école traditionnelle, il y a plus d'élèves avec des besoins d'apprentissage différenciés que dans l'école *Senza Zaino* et pour cette raison, certaines activités en groupe sont difficiles à réaliser avec une bonne réussite.

Notre commentaire est confirmé par les réponses ouvertes des enseignants.

- Dans l'école traditionnelle, les enseignants trouvent, en effet, les suivantes difficultés à présenter des activités pratiques-récréatives : tout d'abord, les élèves sont *indisciplinés* et il n'y a pas assez *d'enseignants collaboratifs*, ensuite *le manque de temps* parce que le nombre d'heures consacrées à la discipline enseignée est à peine suffisant pour aborder les contenus prévus pour la programmation annuelle, et enfin des *problèmes d'espace et de structuration* de la salle de classe.

En plus, j'ai reçu personnellement des commentaires supplémentaires de la part de certains enseignants de l'école traditionnelle que je résume dans les points suivants :

- **Enseignant 1** : « Je trouve l'approche *Senza Zaino* très intéressante. Toutefois, je me trouve en difficulté dans l'application de certaines stratégies innovantes. La raison est **la formation**. Je trouve que même si nous avons tous les outils technologiques, nous ne sommes pas supportés par la juste formation. Par exemple, nous avons le tableau blanc interactif mais probablement je connais moins de la moitié de ses applications et potentialités ».

Nous rappelons que l'école traditionnelle enregistre dans notre recherche des enseignants plus âgés qui ne se sentent pas à leur aise, donc, dans l'utilisation de nouveaux outils digitaux à cause du manque d'une complète formation sur des appareils technologiques de récente introduction.

- **Enseignant 2** : « Je cherche à être une enseignante digitale mais je n'ai pas l'aide des familles. Si je charge quelque chose dans le registre électronique presque personne s'intéresse de prendre vision ou de télécharger les fiches. Pour cette raison, je jette l'éponge et je préfère l'approche traditionnelle ».

- **Enseignant 3** : « Nous avons encore la mentalité fermée et il y a peu de possibilités économiques pour renouveler ».

En conclusion, les considérations tirées du questionnaire enseignants nous montrent la représentation d'une claire réponse ou justification aux attitudes des élèves à l'école. Si certaines sous-dimensions ont enregistrées un certain degré de satisfaction ou insatisfaction la raison peut dépendre fortement de l'approche de l'enseignant. Si les élèves de l'école traditionnelle instaurent des relations meilleures avec leurs enseignants, au cours de cinq années, c'est grâce au rôle joué par les éducateurs et vice-versa pour l'école *Senza Zaino*.

CHAPITRE VII : Les conclusions

7.1 Conclusion

En conclusion de cette enquête, nous avons constaté la complexité de la condition du *bien-être* et la grande variabilité de cinq sous-dimensions qui constituent la dimension complète du *bien-être* de l'élève. En effet, cette condition représente pour les élèves une perception agréable qui peut facilement changer sur la base *des sous-dimensions internes*, telles que le sens d'accomplissement, l'attitude émotive à l'école, le sens de satisfaction et de reconnaissance. Ensuite, elle est aussi déterminée par des *sous-dimensions externes*, telles que *la relation avec les enseignants* et les camarades qui influencent l'environnement scolaire et les familles. En plus, cette condition peut enregistrer des changements en fonction de l'approche didactique choisie et adoptée par les enseignants de chaque école.

Ce que nous avons fait dans notre recherche est la comparaison entre une école avec une approche plus traditionnelle et l'autre plus innovante, définie *Senza Zaino*. Nous avons constaté que l'approche plus innovante produit des bénéfices supérieurs et plus efficaces en termes de *bien-être* des élèves.

De l'autre côté, l'approche plus traditionnelle enregistre également des résultats positifs pour ce qui concerne le sens d'accomplissement et la relation avec les enseignants. Les conclusions que nous pouvons tirer à la fin de ce mémoire sont : dans ces deux réalités scolaires en objet, l'approche pédagogique *Senza Zaino* résulte la meilleure en termes de *bien-être* et s'il y avait une possibilité, il faudrait appliquer certaines caractéristiques de l'approche sans cartable à d'autres structures scolaires avec des philosophies différentes. Cela se traduirait dans la pratique, avec l'extension de certaines stratégies didactiques, des supports adoptés et d'une *mentalité plus ouverte* de faire l'école. Toutefois, il faut souligner que même en présence d'une approche innovante, l'élève nécessite d'être guidé pendant son parcours de

formation de soi avec des règles précises, afin de développer sa *prise de conscience, comme individu et comme apprenant*, en termes d'autonomie, de capacités, de qualités personnelles et de relations interpersonnelles.

Enfin, c'est grâce aux données des enseignants, que nous pouvons comprendre la raison de certains résultats de la part des élèves. En tout cas, c'est la relation avec les enseignants qui affecte, en grande partie, la condition du *bien-être* de l'élève. En termes statistiques, c'est l'école traditionnelle qui enregistre une relation meilleure entre *enseignant-élève*, mais dans toutes les deux structures scolaires, ce sont les stratégies didactiques mises en place par l'enseignant qui déterminent la perception finale de l'apprenant.

Cependant, contre les enseignants, il y a des facteurs liés au lieu de travail qui peuvent jouer en faveur du choix d'une stratégie plutôt que d'une autre. Si l'école traditionnelle ne dispose pas de grands espaces, il est normal qu'un enseignant adopte une organisation de classe traditionnelle, afin de limiter les mouvements, d'autant plus si les élèves sont nombreux et indisciplinés. En plus, s'il y a le manque de fonds économiques de la part de l'institut scolaire, c'est difficile pour un enseignant d'une école traditionnelle de s'adapter aux nouveaux temps digitaux. À ce propos, parmi les questions à réponses ouvertes, il y a eu un enseignant de l'école traditionnelle qui a répondu que « *l'outil présent en classe de grande utilité est son ordinateur personnel* ». En un mot, ils cherchent à faire de leur mieux dans les limites des possibilités personnelles et économiques.

Il est difficile d'affirmer d'une façon scientifique et objective si les enseignants travaillent dans des conditions favorables ou s'ils se sentent bien à l'école. En tout cas, sur la base des données recueillies, nous pouvons dire, en général, qu'il y aurait des améliorations à apporter, en particulier, pour ce qui concerne l'école traditionnelle : la formation des enseignants, des espaces appropriés, des structures rinnovées, des matériels scolaires ou des outils digitaux en plus.

Ensuite, les limites de ces données recueillies sont qu'elles ne sont représentatives que pour deux petites structures scolaires locales, étant donné que, le nombre des répondants, soit pour l'école traditionnelle que pour l'école *Senza Zaino*, est très limité. Il s'agit d'une photographie locale qui montre une tendance limitée à deux écoles locales et pour cette raison, nous

ne pouvons pas généraliser ces données à échelle nationale. En effet, au moment de l'administration des questionnaires presque tous les élèves étaient présents en classe dans toutes les deux réalités, avec la seule exception de trois élèves qui ne pouvaient pas y participer car ils n'avaient pas l'acceptation du consentement éclairé des familles. Il ne s'agissait pas d'un oubli mais d'une volonté personnelle des familles. En plus, tous les enseignants ont été disponibles au moment de l'administration du questionnaire au point que certains d'eux m'ont envoyé personnellement des contribues supplémentaires, présentées dans le chapitre précédent. En tout cas, ces données peuvent donner une première contribution au domaine de la recherche scientifique du secteur et les perspectives futures de ce travail sont de vérifier si, sur un plus grand échantillon de participants et à échelle nationale, les données peuvent varier et en cas affirmatif, sur la base de quelles sous-dimensions par rapport à l'approche choisie. C'est vrai, en fait, que l'approche *Senza Zaino* commence à être adoptée aussi par des Instituts supérieures. Le nombre est encore limité mais, il serait intéressant, dans une perspective future, de vérifier tous les possibles changements, de *mentalité* et de temps pour enfin apporter une réforme scolaire plus qualitative pour le *bien-être* des générations futures. Tout cela serait possible avec tout le temps nécessaire à disposition et la possibilité financière pour dérouler cette enquête.

Références bibliographiques :

- AA.VV. Linee guida Senza Zaino (2013). *Senza Zaino per una scuola comunità. Un approccio globale al curricolo*. Napoli : Tecnodid.
- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). *Teacher motivation to implement an educational innovation : Factors differentiating users and non-users of cooperative learning*. *Educational Psychology*, 24(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/0144341032000160146>
- Allen, V. L., & Feldman R. S. (1973). *Learning through tutoring : Low achieving children as tutors*. *Journal of Experimental Education*, 42(1) : 1-5. <https://doi.org/10.1080/00220973.1973.11011433>
- Antil, L. R., Jenkis J. R., Wayne S. K., & Vadasy, P. F. (1998). *Cooperative learning : Prevalence, conceptualizations, and relation between research and practice*. *American Educational Research Journal*, 35(3), 419-454. <https://doi.org/10.2307/1163443>
- Archambault, G. (2001). *47 façon pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*, 2^o édition, Les Presses de l'Université Laval.
- Aroson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA : Sage
- Augè, M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione ad un'antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera.
- Balboni, P. E. (2019). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.

- Baloché, L. (1998). *The cooperative classroom*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Ballantine, J., & Mc Court Larres, P. (2007). *Cooperative learning : A pedagogy to improve students' generic skills ?* Education + Training, 49 (2), (pp. 126 -137).
- Baron, N. S. (2022). *Come leggere. Carta, schermo o audio ?* Raffaello Cortina Editore.
- Baudrit, A. (2007). *Relations d'aide entre élèves à l'école*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Pédagogies en développement, (p.160).
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, (pp. 47-69).
- Berndt, T. J. (1982). *The features and effects of friendship in early adolescence*, Child Development, vol. 53, (pp. 1447 -1460).
- Berzin, C. (2012). *Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement*, Revue française de pédagogie, 179, (pp.73-82).
- Beudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Bierman, K. L. (1987). *The clinical significance and assessment of poor peer relations : Peer neglect versus peer rejection*. Journal of Development & Behavioral Pediatrics, vol. 8, n. 4, (pp.233 – 240).
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection : Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY, Guilford Press.

- Boivin, M., Hymel, S. e Bukowski, W. M. (1995). *The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood*. *Development and Psychopathology*, vol. 7, n.4, (pp.765 – 785).
- Bosi, R. (2007). *La cura nella scuola dell'infanzia*. Roma : Carrocci editore.
- Brody, C. (2009). *Issues in cooperative learning implementation : Students who refuse to participate in cooperative groupwork*. *IASCE Newsletter*, 28 (2), (pp. 8-10).
- Brody, C. & Davidson, N. (1998). *Introduction : Professional development and cooperative learning*. In C. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning : Issues and approches*. Albany, NY : Suny Press.
- Buchs, C., Gilles, I., Dutrévis, M. & Butera, F. (2011). *Pressure to cooperate : Is positive reward interdependence really needed in cooperative learning ?* *British Journal of Educational Psychology*, (pp. 135-146).
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. e Herald, S. L. (2006). *Peer exclusion and victimization : Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement ?* *Journal of Educational Psychology* », vol. 98, n. 1, (pp. 1 – 13).
- Chamberland, G. L., Lavoie et D. Marquis (2006). *20 formules pédagogiques*. Montréal, Guérin.
- Connac, S. (2010). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. Issy-les- Moulinaux : ESF éditeur.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Paris, Esf – Café pédagogique.

- Cooper, M. A. (1997). « *Classroom choices from a cognitive perspective on peer learning* » in O'Donnell A. M., King A., (dir.), *Cognitive perspective on peer learning* (pp.215 -233), Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, (p.376).
- Cudini, S., Francescato, D., Putton, A. (2008). *Star bene insieme a scuola: strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma. Carocci Editore.
- Dewey, J. (1950). *L'educazione oggi*. Firenze, La Nuova Italia.
- Ding, M., Li X., Piccolo, D. & Kulm, G. (2007). *Teacher interventions in cooperative learning mathematics classes*. The Journal of Educational Research, 100 (3), (pp. 162 – 175).
- Felder, R. M., & Brent, R. (2001). *Effective strategies for cooperative learning*. Journal of Cooperation & Collaboration in College Teaching, 10(2), (pp. 69-75).
- Fuchs, D. et al. (1994). *The nature of student interactions during peer tutoring with and without prior training and experience*. American Educational Research Journal, n°31, (pp.75-103).
- Gillies, R. M. (2004). *The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning*. Learning and Instruction, 14 (2), (pp.197-213).
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). *Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation*. Teaching and Teacher Education, 26(4), (pp. 933-940).
- Guichard, D. (2001). *L'effet tuteur dans les activités de lecture et de résolution de problème au cours moyen*. Cahiers Alfred Binet, 669, (pp. 51-65).

- Hillman, J. (2002). *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*. Milano, Adelphi.
- Houdé, O., Winnykamen, Fayda, (1992). *Les apprentissages cognitifs*. Revue française de pédagogie, n°98, (pp. 83-103, p.94).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. (2007). *The State of cooperative learning in postsecondary and professional settings*. Educational Psychology Review, 19(1), (pp. 15-29).
- Lecomte, J. (2012). *La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*. Paris, Odile Jacob, (p.398).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction*. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Martinez, M. A., Saulea, N. & Huber, G. L. (2001). *Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning*. Teaching and Teacher Education, 17 (8), (pp.965 -977).
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*, New York, NY: Harper & Row., 3° ed.

- Murray, C. e Murray, K. M. (2004). *Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations and behavioral orientations*. *Psychology in the Schools*, vol.41, (pp. 751-762).
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano, Garzanti.
- Orsi, M. (2016). *A scuola Senza Zaino. Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Con la collaborazione di Grazia Merotoi, Chiara Natali e Maria Bruna Orsi. Trento. Erickson.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S.A., Wojslawowicz, J.C. e Buskirk, A.A. (1995). *Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective*. *Developmental psychopathology*, Hoboken, NJ, Wiley, 2° ed., (pp. 419 – 493).
- Pianta, R.C. (1994). *Patterns of relationships between children and kindergarten teachers*. *Journal of School Psychology*, vol. 32, (pp. 15 – 31).
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, American Psychological Association.
- Pianta, R.C. e Steinberg, M. (1992). *Teacher – child relationships and the process of adjusting to school*. In R.C. Pianta (a cura di), *Beyond the parent: The role of other adults in children’s lives*, San Francisco, Jossey-Bass, (pp.61-80).
- Tobia, V., Marzocchi M. (2015). *QBS 8-13, Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento, Erickson.
- Genovese, L., Kanizsa, S. (1989). *Manuale della gestione della classe nella scuola dell’obbligo*. Milano. Franco Angeli Editore.

- Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo: strategie per intrecciare il benessere in classe e il successo formativo*. Trento. Erickson.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe: nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento. Erickson.
- Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma, LAS.
- Sheldon, K. M. e King, L. (2001). *Why positive psychology is necessary*. *American Psychologist*, vol. 56(3), (pp. 216-217).
- Shimazoe, J., & Aldrich, H. (2010). *Group work can be gratifying: Understanding & overcoming resistance to cooperative learning*. *College Teaching*, 58(2), (pp. 52-57).
- Steca, P., Ryff, C.D., D'alessandro, S. e Delle Fratte, A. (2002). *Il benessere psicologico: Differenze di genere e di età nel contesto italiano*. *Psicologia della Salute*, vol.2 (pp. 121- 143).
- Topping, K. (2014). *Tutoring*. Nuova edizione, Trento, Erickson.
- Young, R. (1990). *Universaux dans l'enseignement et l'apprentissage du français et de l'anglais dans des situations pédagogiques diverses*. Thèse de doctorat. Université de Franche – Comté.

Sitographie :

- La page officielle *Senza Zaino* : <https://www.senzazaino.it/>
- *Cos'è la Scuola Senza Zaino ?* <https://www.universoscuola.it/scuola-senza-zaino.htm> (Dernière consultation de la page, le 20/03/2023)
- *Une école sans cartable: un modèle didactique qui se développe en Italie:* <https://jereussis.be/les-bonnes-idees-et-astuces/une-ecole-sans-cartable-un-modele-didactique-qui-se-developpe-en-italie/> (Dernière consultation, le 20/03/2023).
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales: <https://www.cnrtl.fr/definition/consciences> (Dernière consultation, le 20/03/2023)
- Hay/McBer (2000). Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness report by Hay McBer to the Department for Education and Employment. Report prepared by Hay/McBer for the government of the United Kingdom. In: <http://www.teachernet.gov.uk/teachinginengland/detail.cfm?id=521>.

APPENDIX

TABLEAU 1 : Le questionnaire enseignants complet dans toutes ses sections.

Les informations personnelles

- 1) L'école d'enseignement :
 - L'école avec l'approche traditionnelle
 - L'école avec l'approche Senza Zaino

- 2) La classe d'enseignement. Au cas où, vous entriez dans toutes les deux classes, sélectionnez celle de votre préférence et/ou vous avez plus d'heures :
 - Classe troisième
 - Classe cinquième

- 3) Sélectionnez votre tranche d'âge :
 - 20 – 30 ans
 - 30 – 40 ans
 - 40 – 50 ans
 - 50 – 60 ans

- 4) Depuis combien d'années, enseignez – vous ?
 - Moins de 5 ans
 - Entre 5 et 10 ans
 - Entre 10 et 15 ans
 - Entre 15 et 20 ans
 - Plus de 20 ans

Les milieux scolaires

5) Comment évaluez – vous *la disposition des bancs* dans les salles de cours de votre école ?

De : terrible

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

À : Excellente

6) Quelle *disposition* des bancs, adoptez-vous le plus souvent dans vos classes ?

- La disposition classique en rangées, avec les bancs séparés ;
- La disposition classique en rangées avec les bancs unis ;
- La disposition en format « U » ;
- La disposition en îlots
- D'autre(s)

7) Justifiez, en bref, votre réponse précédente, en motivant votre choix à propos de la *disposition des bancs*. **(Réponse ouverte)**

8) Dans les salles de cours, vous pouvez facilement passer entre les bancs ?

De : Non, pas du tout

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

À : Oui, très facilement

9) Est-ce que vous pensez que la présence du bureau augmente *les distances* entre les élèves et vous ?

De : Non, pas du tout

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

À : Tout à fait vrai

<p>10) Est-ce que les salles de cours sont bien équipées avec un bon aménagement qui donne aux élèves la possibilité de laisser le matériel scolaire à l'école ? (Des étagères, des armoires, des conteneurs à boîtes, des tables spacieuses, etc...).</p>	
<p>De : Non, pas du tout</p>	
1.	<input type="radio"/>
2.	<input type="radio"/>
3.	<input type="radio"/>
4.	<input type="radio"/>
5.	<input type="radio"/>
6.	<input type="radio"/>
<p>À : Oui, tout à fait vrai</p>	
<p>11) Est-ce que les salles de cours sont équipées avec des matériaux didactiques, tels que des stocks des articles de bureau ?</p>	
<p>De : Non, pas du tout</p>	
1.	<input type="radio"/>
2.	<input type="radio"/>
3.	<input type="radio"/>
4.	<input type="radio"/>
5.	<input type="radio"/>
6.	<input type="radio"/>
<p>À : Oui, tout à fait vrai</p>	
<p>12) Est-ce que les salles de cours sont équipées avec des outils technologiques, tels qu'un ordinateur de classe, des tablettes, le Tableau blanc interactif, le projecteur, la télévision etc... ?</p>	
<p>De : Non, pas du tout</p>	
1.	<input type="radio"/>
2.	<input type="radio"/>
3.	<input type="radio"/>
4.	<input type="radio"/>
5.	<input type="radio"/>
6.	<input type="radio"/>
<p>À : Oui, tout à fait vrai</p>	
<p>13) Quel outil digital manquant, est-ce que vous introduiriez pour améliorer la qualité de vos cours ? (Réponse ouverte)</p>	
<p>14) Quel outil digital en dotation, vous trouvez très efficace pour vos cours ? (Réponse ouverte)</p>	

Les activités en classe

15) Combien de fois, vous travaillez avec les élèves à la réalisation des panneaux d'affichage pour le décor des murs ?

De : Jamais

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

À : Toujours

16) Lesquels de ces panneaux d'affichage sont les plus utilisés en classe ?

- Le calendrier quotidien ;
- La liste des responsabilités de chaque élève ;
- Les cartes conceptuelles qui résument les activités didactiques ;
- Toutes les options précédentes ;
- D'autre(s)

17) Quelle est la façon de travailler que vous proposez le plus souvent en classe ?

- Les travaux entre pairs ;
- Les travaux de groupe ;
- Les travaux individuels avec des moments frontaux limités ;
- D'autre(s)

18) Combien de fois, est-ce que vous chargez sur le registre électronique le matériel digital à montrer à vos élèves avant du cours ?

De : Jamais

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

À : Toujours

19) Quel est le ton de la voix que vous adopté le plus souvent en classe ?

- L'utilisation modérée et faible volume de la voix ;
- L'utilisation modérée de la voix avec des volumes élevés sporadiques de la voix ;
- Des volumes élevés de la voix

20) Dans votre classe, est-ce qu'il y a la présence d'élèves avec d'évidentes capacités de travailler en autonomie ?

De : **Non, pas du tout.**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

À : **Oui, tout à fait vrai**

21) Pendant les cours, est-ce que vous proposez des activités différenciées et en contemporaine selon les exigences de vos élèves ?

De : **Non, pas du tout.**

- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.

À : **Oui, tout à fait vrai**

22) Combien de fois, est-ce que vous arrivez à proposer à vos élèves des activités pratiques et récréatives ?

De : **Jamais**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

À : **Toujours**

23) Si la réponse précédente va de 0 à 3, expliquez, en bref, les difficultés que vous rencontrés dans les activités pratiques – récréatives. (**Réponse ouverte**)

24) Combien d'aide pédagogique, vous recevez des familles de vos élèves ?

De : **Peu**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

À : **Beaucoup**

25) Combien de fois, votre école propose des activités communautaires et/ou des fêtes pour les élèves et leurs familles ?

De : **Jamais**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

À : **Toujours**

26) Lequel de ces moments pensez-vous être le plus engageant pour les enseignants, les élèves et leurs familles ? (**Réponse ouverte**)

TABLEAUX 2. Les données complètes : les calculs de la moyenne de chaque sous-dimension du *bien-être* des élèves **classe 5[^] de l'école traditionnelle et Senza Zaino.**

Satisfaction et reconnaissance	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	1	0	13	6	19
	19	1	3	15	19
	23	1	13	5	19
	25	2	11	6	19
	Tot. Partiel	4	40	32	76
			Moyenne	1,37	

Tableau 14. La satisfaction et la reconnaissance de la classe 5[^] - école traditionnelle.

Satisfaction et reconnaissance	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	1	1	4	17	22
	19	0	4	18	22
	23	1	7	14	22
	25	1	5	16	22
	Tot. Partiel	3	20	65	88
			Moyenne	1,70	

Tableau 15. La satisfaction et la reconnaissance de la classe 5[^] - école Senza Zaino.

Relation avec les enseignants	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	11	0	10	9	19
	15	0	7	12	19
	18	1	6	12	19
	20	0	8	11	19
	24	3	11	5	19
	Tot. Partiel	4	42	49	76
			Moyenne	1,84	

Tableau 16. La relation avec les enseignants. Classe 5[^] - école traditionnelle.

Relation avec les enseignants	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	11	3	7	12	22
	15	3	7	12	22
	18	1	3	18	22
	20	2	4	16	22
	24	2	7	13	22
	Tot. Partiel	11	28	71	110
			Moyenne	1,55	

Tableau 17. La relation avec les enseignants. Classe 5[^] - école Senza Zaino.

Relation avec les camarades	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	4	4	11	4	19
	10	3	9	7	19
	17	4	10	5	19
	21	1	12	6	19
	27	4	12	3	19
	Tot. Partiel	16	54	25	76
			Moyenne	1,37	

Tableau 18. La relation avec les camarades. Classe 5[^] - école traditionnelle.

Relation avec les camarades	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	4	2	3	17	22
	10	1	2	19	22
	17	0	4	18	22
	21	2	2	18	22
	27	0	8	14	22
	Tot. Partiel	5	19	86	110
			Moyenne	1,77	

Tableau 19. La relation avec les camarades. Classe 5[^] - école Senza Zaino.

Attitude émotive à l'école	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	6	8	10	1	19
	9	3	12	4	19
	12	3	12	4	19
	22	1	9	9	19
	Tot. Partiel	15	43	18	76
			Moyenne	0,78	

Tableau 20. L'attitude émotive à l'école. Classe 5[^] - école traditionnelle.

Attitude émotive à l'école	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	6	8	8	6	22
	9	1	14	7	22
	12	10	8	4	22
	22	8	9	5	22
	Tot. Partiel	27	39	22	88
				Moyenne	1,01

Tableau 21. L'attitude émotive à l'école. Classe 5[^] - école Senza Zaino.

Le sens d'accomplissement	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	2	1	15	3	19
	5	1	15	3	19
	7	2	6	11	19
	14	3	7	9	19
	16	1	12	6	19
	26	3	13	3	19
	Tot. Partiel	11	68	35	76
			Moyenne	1,82	

Tableau 22. Le sens d'accomplissement. Classe 5[^] - école traditionnelle.

Le sens d'accomplissement	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	2	1	11	10	22
	5	0	8	14	22
	7	2	2	18	22
	14	1	9	12	22
	16	0	8	14	22
	26	3	7	12	22
	Tot. Partiel	7	45	80	132
			Moyenne	1,55	

Tableau 23. Le sens d'accomplissement. Classe 5[^] - école Senza Zaino.

TABLEAUX 3 - Les données complètes : les calculs de la moyenne de chaque sous-dimension du *bien-être* des élèves **classe 3[^] de l'école traditionnelle et Senza Zaino.**

Satisfaction et reconnaissance	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	1	1	3	3	7
	19	0	1	6	7
	23	0	5	2	7
	25	0	4	3	7
	Tot. Partiel	1	13	14	28
				Moyenne	1,46

Tableau 24. La satisfaction et la reconnaissance. Classe 3[^] - école traditionnelle.

Satisfaction et reconnaissance	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	1	0	4	17	21
	19	0	7	14	21
	23	0	3	18	21
	25	0	8	13	21
	Tot. Partiel	0	22	62	84
			Moyenne	1,74	

Tableau 25. La satisfaction et la reconnaissance. Classe 3[^] - école Senza Zaino.

Relation avec les enseignants	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	11	3	2	2	7
	15	2	1	4	7
	18	1	2	4	7
	20	0	2	5	7
	24	1	3	3	7
	Tot. Partiel	7	10	18	35
			Moyenne	1,31	

Tableau 26. La relation avec les enseignants. Classe 3[^] - école traditionnelle.

Relation avec les enseignants	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	11	0	4	17	21
	15	0	3	18	21
	18	0	2	19	21
	20	1	3	17	21
	24	0	3	18	21
	Tot. Partiel	1	15	89	105
				Moyenne	1,84

Tableau 27. La relation avec les enseignants. Classe 3[^] - école Senza Zaino.

Relation avec les camarades	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	4	2	3	2	7
	10	1	3	3	7
	17	1	5	1	7
	21	0	3	4	7
	27	5	1	1	7
	Tot. Partiel	9	15	11	35
				Moyenne	1,06

Tableau 28. La relation avec les camarades. Classe 3[^] - école traditionnelle.

Relation avec les camarades	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	4	0	6	15	21
	10	0	2	19	21
	17	0	7	14	21
	21	0	4	17	21
	27	0	8	13	21
	Tot. Partiel	0	27	78	105
				Moyenne	1,74

Tableau 29. La relation avec les camarades. Classe 3[^] - école Senza Zaino.

Attitude émotive à l'école	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	6	2	3	2	7
	9	3	3	1	7
	12	3	2	2	7
	22	4	3	0	7
	Tot. Partiel	12	11	5	28
				Moyenne	1,25

Tableau 30. L'attitude émotive à l'école. Classe 3[^] - école traditionnelle.

Attitude émotive à l'école	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	6	0	11	10	21
	9	2	13	6	21
	12	3	13	5	21
	22	7	10	4	21
	Tot. Partiel	12	47	25	84
			Moyenne	1,08	

Tableau 31. L'attitude émotive à l'école. Classe 3[^] - école Senza Zaino.

Le sens d'accomplissement	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	2	2	4	1	7
	5	0	1	6	7
	7	0	5	2	7
	14	1	1	5	7
	16	1	3	3	7
	26	2	4	1	7
	Tot. Partiel	6	18	18	42
				Moyenne	1,29

Tableau 32. Le sens d'accomplissement. Classe 3[^] - école traditionnelle.

Le sens d'accomplissement	N° Item	Faux	Assez vrai	Très vrai	Nombre des élèves
	2	1	12	8	21
	5	0	12	9	21
	7	0	4	17	21
	14	1	5	15	21
	16	1	11	9	21
	26	0	12	9	21
	Tot. Partiel	3	56	67	126
			Moyenne	1,50	

Tableau 33. Le sens d'accomplissement. Classe 3[^] - école Senza Zaino.