

Bien-être scolaire et communauté éducative inclusive : défis et enjeux d'une expérimentation pédagogique à l'Île Maurice pour penser le bonheur d'enseigner

School well-being and inclusive educational community: Challenges and issues of a pedagogical experiment in Mauritius to think about the happiness of teaching

Fabienne Serina-Karsky

Volume 12, Number 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097145ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097145ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Serina-Karsky, F. (2023). Bien-être scolaire et communauté éducative inclusive : défis et enjeux d'une expérimentation pédagogique à l'Île Maurice pour penser le bonheur d'enseigner. *Phronesis*, 12(2-3), 209–221. <https://doi.org/10.7202/1097145ar>

Article abstract

This article is based on a five-year action-research project implemented in elementary school in Mauritius, which mobilized members of the educational community as well as various partners, and which revealed the challenges and stakes of a pedagogical experimentation that promotes well-being in the perspective of an inclusive educational community. The qualitative and quantitative survey that mobilized the different actors made it possible to measure the impacts of the experimentation, particularly on the school environment, the well-being of the children and that of the teachers. It also showed that the successful implementation of such an educational innovation was correlated to the consideration and support of all school stakeholders: students and their families, teachers and their supervisors, and outside contributors.

**Bien-être scolaire et communauté éducative
inclusive : défis et enjeux d'une expérimentation
pédagogique à l'Île Maurice pour penser le bonheur
d'enseigner**

Fabienne SERINA-KARSKY

Équipe de recherche *Religion, Culture et Société* (EA7403)
Institut catholique de Paris (ICP-Paris), France

Mots-clés : bien-être scolaire ; communauté éducative inclusive ; enseignants ; recherche-action ; Île Maurice

Résumé : cet article s'appuie sur une recherche-action mise en place durant cinq années dans des écoles primaires de l'Île Maurice ayant mobilisé les membres de la communauté éducative ainsi que différents partenaires, à partir de laquelle se révèlent les défis et les enjeux d'une expérimentation pédagogique vectrice de bien-être dans la perspective d'une communauté éducative inclusive. L'enquête qualitative et quantitative ayant mobilisé les différents acteurs a permis de mesurer les impacts de l'expérimentation notamment sur l'environnement scolaire, le bien-être des enfants et celui des enseignants. Elle a de plus permis de montrer que la réussite de la mise en place d'une telle innovation pédagogique était corrélée à la prise en compte et à l'accompagnement de tous les acteurs de l'école : les élèves et leurs familles, les enseignants et leurs encadrants, les intervenants extérieurs.

School well-being and inclusive educational community: challenges and issues of a pedagogical experiment in Mauritius to think about the happiness of teaching

Keywords: school well-being; inclusive educational community; teachers; action research; Mauritius

Abstract: this article is based on a five-year action-research project implemented in elementary school in Mauritius, which mobilized members of the educational community as well as various partners, and which revealed the challenges and stakes of a pedagogical experimentation that promotes well-being in the perspective of an inclusive educational community. The qualitative and quantitative survey that mobilized the different actors made it possible to measure the impacts of the experimentation, particularly on the school environment, the well-being of the children and that of the teachers. It also showed that the successful implementation of such an educational innovation was correlated to the consideration and support of all school stakeholders: students and their families, teachers and their supervisors, and outside contributors.

Introduction

Cet article s'intéresse au bien-être des enseignants à partir d'une recherche-action mise en place à la suite d'une expérimentation pédagogique pensée pour faire face à des problématiques de décrochage scolaire dans des écoles primaires à l'Île Maurice. Après avoir posé le cadre théorique et la problématique dans lequel il s'inscrit, nous présenterons l'histoire et la contextualisation de la recherche dans l'école mauricienne, avant d'entrer plus avant dans la recherche-action, conduite à travers une enquête qualitative réalisée à partir d'entretiens semi-directifs, de questionnaires et d'observations de classe, et une enquête quantitative ayant permis de mesurer les résultats académiques des élèves. Dans une troisième partie, nous présenterons les principaux résultats de la recherche quant à ses impacts sur un environnement scolaire favorisant le bien-être pour chacun des acteurs d'une communauté éducative à visée inclusive.

Énoncé de la problématique et cadre théorique

La question du bien-être des enseignants s'inscrit dans celle, plus large, de la mise en place d'un environnement scolaire attentif au bien-être de chacun, au sein d'institutions dont la mission principale relève plus de l'instruction que de l'éducation. Il s'agit d'une question complexe, qui se pose au-delà des frontières, et qui n'est certes pas nouvelle. On peut ainsi faire référence au mouvement international de l'Éducation nouvelle qui, dès le début du XX^e siècle, participe à véhiculer des notions proches de celle du bonheur à l'école, à travers les termes de liberté enfantine, d'épanouissement, de bien-être et de respect du rythme de l'enfant. Ce bien-être s'entend comme résultant d'un milieu adapté et sécurisant au sein duquel la question de la socialisation est centrale, en ce qu'il permet la coopération plutôt que la compétition (Serina-Karsky, 2020).

La question du bien-être de l'enfant à l'école, en référence à Dolto qui entend par « acte d'éducation » le fait, pour un adulte, de « tenter de respecter et d'encourager le désir de l'enfant le moins maladroitement possible » (Binet, 2005, p. 163), conduit à penser un environnement respectueux du désir de l'enfant. C'est en partant du désir de l'enfant que les apprentissages doivent être pensés, et c'est en respectant et en soutenant ce désir que l'éducation peut se faire. En ce sens, les environnements d'apprentissage doivent prendre en compte le désir d'apprendre de l'enfant, et respecter le rythme d'apprentissage qui lui est propre, en favorisant les actions susceptibles de le prendre en compte en ce qu'il constitue une condition de la réussite éducative (Sauneron, 2013).

Au-delà de l'enfant, le bien-être à l'école s'entend également du point de vue des adultes : enseignants, personnel administratif et de direction, agents, intervenants extérieurs, et bien sûr les familles. En d'autres termes, il concerne la communauté éducative en son entier. Nous parlons de communauté éducative inclusive dès lors que l'attention est portée à chacun quelles que soient ses difficultés et ses faiblesses, en tenant compte de ses forces, dans une intentionnalité éducative qui s'inscrit dans une utopie éducative, qui peut elle-même évoluer au cœur d'un projet éducatif qui permet de solliciter l'autre à devenir (Mutuale, Serina-Karsky, Parayre, 2022). C'est bien au cœur de cette relation intentionnelle que s'inscrit la relation maître-élève que Mutuale nomme « relation éducatrice » et qui suppose une reconnaissance mutuelle s'inscrivant dans un monde commun (Mutuale, 2017b, p. 45). Au-delà de la relation maître-élève, les relations entre les enseignants et les parents, les relations entre les élèves, entrent dans le cadre de ce que Mabilon-Bonfils et Durpaire nomment le savoir-relation et qui permet de réintroduire dans le cadre scolaire les dimensions affectives et émotionnelles, ces interrelations participant à faire évoluer une forme scolaire qui semble aujourd'hui obsolète, l'école devant se concentrer désormais sur sa fonction sociale (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014).

Cette école considérée comme une communauté éducative inclusive permet d'intégrer différents dispositifs faisant appel à des professionnels autres que les enseignants dans le cadre scolaire pour faire face au décrochage scolaire ou aux difficultés d'apprentissage des élèves. Ces dispositifs, qui peuvent être entendus comme participant à reléguer au dehors de l'école les aspects éducationnels de sa mission, permettent néanmoins de réintégrer dans la mission de l'école des éléments éducatifs ne visant pas seulement l'apprentissage académique.

Les recherches montrent que la multiplicité des partenariats avec des acteurs extérieurs à l'école, qu'ils visent des apprentissages ou des compétences, participent d'une part à la transformation de la forme scolaire ordinaire (Vincent, 1980), d'autre part à la complexité de l'espace scolaire local en engageant les acteurs de l'école dans une pluralité d'action et de projets (Barrère, 2013). Lorsqu'ils sont engagés au profit d'élèves exclus temporairement de l'école, ils posent la question de l'externalisation de la prise en charge de la difficulté scolaire auprès d'acteurs du champ éducatif en lieu et place d'une réelle co-éducation engagée dans un système scolaire qui se veut égalitaire (Moignard et Rubi, 2013). Ces différents phénomènes participent à définir progressivement les bases d'une école inclusive « qui poserait des questions pour dépasser les vaines confrontations entre des modèles opposés en théorie et qui sont le fruit d'une longue histoire qu'il faut enseigner, articuler et dépasser » (Garnier, Derouet et Malet, 2020, p. 15 et 16). La responsabilité sociale et collective pour lutter contre l'exclusion scolaire revient alors non seulement à chacun des acteurs de l'école mais à l'entité communauté éducative, qui devient de ce fait une communauté éducative pour tous (Chatenoud, Ramel, Trépanier, Gombert et Paré, 2018). Cette communauté éducative inclusive s'inscrit dans le cadre du paradigme de l'éducation complexe qui place l'humain au cœur d'une communauté de destin (Serina-Karsky et Mutuale, 2020) et place le « savoir vivre, problème de chacun et de tous, [...] au cœur du problème de la crise de l'éducation » (Morin, 2017, p. 49).

En partant de ces différents points, nous proposons dans cet article de mobiliser une recherche-action que nous avons menée dans des écoles primaires de l'Île Maurice pour aborder les questions suivantes : la mise en place d'un outil pédagogique d'apprentissage de la langue française auprès d'enfants d'âge primaire participe-t-elle à influencer l'environnement scolaire ? A-t-elle un impact sur le bien-être des élèves ? Sur celui des enseignants ? Sur le bonheur d'enseigner ? Entreprise autour de la mise en place d'un dispositif pédagogique, la recherche-action révèle des éléments de réponse pour penser le bien-être des enseignants que nous mettrons au jour après avoir, dans une première partie, posé le contexte scolaire mauricien, et dans une deuxième partie, présenté la mise en place de la recherche-action ayant mobilisé les différents acteurs de la communauté éducative.

Historique et contextualisation

La recherche-action présentée dans cet article s'appuie sur une expérimentation pédagogique ayant mobilisé différents acteurs et partenaires de l'école dans le cadre du système scolaire de l'Île Maurice. L'expérimentation a consisté à implanter dans des classes pilotes un dispositif d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue française par la photographie, dont l'objectif était de remédier au décrochage scolaire. La recherche-action aura permis d'étudier en quoi le dispositif agit sur l'environnement scolaire dans son entier et participe au bonheur d'enseigner, qui apparaît ici comme vecteur de bien-être pour les enseignants.

Une expérimentation pédagogique basée sur l'usage de la photographie dans le cadre du système scolaire mauricien

L'Île Maurice est une Île située dans l'océan Indien d'une superficie de 1865 km², peuplée en 2022 de 1,3 million habitants, dont l'histoire est marquée par les colonisations successives. À une première colonisation hollandaise, qui débute en 1598 et s'achève en 1710, succède la colonisation française de 1715 à 1810, puis l'occupation anglaise jusqu'en 1968, date à laquelle Maurice obtient son indépendance. La République de Maurice est officiellement créée en 1992. Les langues, que l'on retrouve sur place, sont l'anglais, langue utilisée dans les communications écrites officielles, le français, langue dominante dans la presse et les médias, mais aussi le créole mauricien, l'hindoustani et le chinois qui ont aujourd'hui leur place dans les différents médias (Harmon, 2011). Cette complexité linguistique se retrouve dans le système éducatif. Organisée sur les bases de l'enseignement britannique, une école obligatoire et gratuite est mise en place dès l'indépendance en 1968, avec pour objectif premier l'alphabétisation. On trouve une répartition des matières disciplinaires dans les deux langues principales, l'anglais et le français. Les élèves, dont la langue maternelle n'est ni l'anglais, ni le français, mais le créole pour la plupart d'entre eux, sont ainsi dès cinq ans plongés dans les apprentissages dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Cela a participé à créer une hiérarchisation des langues, elle-même vecteur de tension entre les missions d'instruction et de socialisation de l'école (Tupin, 2012).

Aujourd'hui, l'école mauricienne reste soumise aux enjeux de l'alphabétisation, tout en souffrant d'un taux d'absentéisme élevé. Le système scolaire mauricien est en effet marqué par le paradoxe d'une éducation accessible à tous les enfants, mais ayant un taux de réussite qualifié de médiocre du fait que nombre d'entre eux ne parviennent pas à rester dans un système dont l'échec à l'école primaire est de l'ordre de 30 à 40 % (Harmon, 2011). Ces résultats sont à replacer dans le cadre mondial des acquis de l'apprentissage, qui varient considérablement selon les pays et frappe plus durement les défavorisés (UNESCO, 2015, p. 193), et permet de comprendre pourquoi les enjeux du système éducatif à Maurice sont aujourd'hui concentrés principalement autour de l'alphabétisation et rejoignent les problématiques d'alphabétisation des adultes au niveau mondial correspondant à l'objectif 4 du programme « l'Éducation pour tous » soutenu par l'UNESCO. D'autre part, l'école tente de s'organiser pour répondre aux objectifs d'implanter des programmes éducatifs répondant aux besoins de tous les enfants fixés par les Nations-Unies (Kumar, 2017). C'est dans ce contexte de changement institutionnel qu'a été mise en place dans des écoles primaires pilotes l'expérimentation pédagogique que nous allons présenter ci-après.

Une expérimentation pédagogique

L'expérimentation dont il est question a mobilisé des acteurs institutionnels de l'école d'une part, et des membres d'une ONG d'autre part. Elle s'inscrit dans un partenariat entre un organisme responsable de l'ensemble des institutions scolaires du diocèse de Port-Louis qui accueille au sein de 46 écoles primaires subventionnées par l'État un nombre total de 20 000 élèves encadrés par 1 500 personnes, et une ONG implantée à Madagascar et œuvrant dans la zone Océan indien. Un premier programme de remédiation scolaire s'adressant à des enfants de huit et neuf ans est mis en place en 2009 dans deux écoles au sein desquelles le taux d'absentéisme atteint alors 20 %. Après avoir constaté un impact sur l'ambiance de la classe et les valeurs citoyennes (les enfants retrouvent l'envie de venir à l'école et de participer au projet commun mis en place dans leur classe), un dispositif est créé à la rentrée suivante dans l'objectif de remédier au décrochage de certains élèves, ce décrochage étant dû à des difficultés d'apprentissage liées pour la plupart à des problématiques d'inclusion, et conduisant à un absentéisme important. L'absentéisme chute, il passe de 17 % à 2 % au cours de l'année, et les enseignants notent une plus grande concentration et un meilleur respect des règles collectives dans leurs classes. C'est à partir de ces conclusions encourageantes pour l'institution que le dispositif va se développer.

La photographie comme média

Un travail de coopération s'instaure entre l'ONG, le personnel de direction et les enseignants d'une première école pilote, dans l'objectif de développer un programme photo conçu pour remédier aux problèmes d'apprentissage de lecture et d'écriture en langue française que rencontrent les élèves. La volonté est de partir de l'enfant au centre et de le rendre acteur de ses apprentissages, ainsi que le précise un responsable de l'école : « L'enfant reste au centre de son apprentissage ; cela se vérifie à chaque atelier ; je dis bien atelier, parce que l'enfant est presque toujours en atelier, des fois en binôme, et seul quand c'est lui qui devient le photographe et choisit son modèle. Ce que j'ai pu constater, c'est que cette manière de faire va chambouler le comportement, l'expression et la production d'un grand nombre d'enfants par rapport à ce qu'il fait habituellement »¹.

Le média utilisé pour entrer dans cette pédagogie active est la photographie. Le choix de l'outil photographique comme vecteur des apprentissages n'est pas anodin. La médiation par la photo fait écho à une méthode de photo-langage créée en 1965 par un groupe de psychologues lyonnais auprès d'adolescents rencontrant des difficultés à s'exprimer (Vacheret, 2010), qui va se développer par la suite dans la formation d'adultes (Talpin, 2016). Si elle permet en didactique des langues de déclencher des interactions orales (Muller, 2012), cette médiation participe également, en faisant appel au langage émotionnel (Andry et Rharbi 2021), à faire émerger les représentations des élèves (Poyet, 2018) à partir desquelles l'enseignant va faire évoluer sa propre pratique d'enseignement.

¹ Cette citation et les suivantes sont extraites des entretiens et des questionnaires réalisés tout au long de la recherche-action.

C'est ce que nous révèle D., enseignante, lorsqu'elle parle du « déclic » qui se produit lorsque les enfants commencent à faire des photographies lors des ateliers hebdomadaires animés par un photographe, l'apprentissage devient alors concret, c'est le passage à l'action. La photo découverte ou produite par les enfants leur donne envie de s'exprimer, les enseignants remarquent que le support photo semble ici introduire la prise de parole et favorise un apprentissage actif.

Cette organisation demande de l'adaptation, pour les enfants qui sont amenés à travailler avec plusieurs intervenants, pour les enseignants également, qui se trouvent face à de la nouveauté, ce qui, ainsi que le rapporte l'une des directrices de l'école, crée des complexités, des divergences de vues, qui demandent à « être canalisées en échanges positifs entre les divers partenaires ; c'est-à-dire enseignants, coordinatrice, photographe ». Il s'agit de construire un cadre qui permette à l'enseignant de « rester partie prenante dans un projet d'école et de ne pas vivre sa classe dans une individualité », et qui invite les enfants « à développer l'expression orale dans une écoute active, l'apprentissage de la lecture, l'écriture, la peinture dans un cadre nouveau, créatif », et leur permettre d'aimer l'école.

D'un programme de remédiation mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire à un programme d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue française faisant partie du curriculum, le dispositif se transforme et l'expérimentation pédagogique se poursuit dans le cadre d'une recherche-action mise en place pour la période quinquennale 2014-2018.

Une recherche-action pour accompagner le développement de l'expérimentation pédagogique

La recherche-action

Le recours à la recherche-action vise « à produire des connaissances servant la transformation et l'amélioration du système éducatif à différents niveaux » (Seibel, 1988, p. 73) tout en étant capable de produire des connaissances permettant de satisfaire le désir de transformation (Berthon, 2000). Elle permet d'établir « une confrontation entre les logiques des différents partenaires qui restitue aux acteurs le sens de leur action » (Hugon et Adamczewski, 1988, p. 10) et participe à mettre en avant une reconnaissance de l'apport indispensable des praticiens dans la construction de l'objet de recherche et dans l'élaboration de la problématique (Chevallier, Bourassa, 2011). Ainsi, la porosité de la frontière entre innovation et recherche apparaît d'autant plus forte lorsque la transformation de l'environnement devient production de connaissances nouvelles et de modification de la praxis (Mutuale et Berger, 2020). C'est dans ce cadre que s'inscrit la recherche-action que nous avons menée durant la période 2014-2018.

Méthodologie

La recherche s'appuie sur une enquête qualitative et quantitative réalisée durant les cinq années scolaires de 2014 à 2018, auprès de six niveaux de classes accueillant des enfants de cinq à onze ans. Il a été fait appel à des outils méthodologiques de recherche qualitative tels que les entretiens semi-directifs, les entretiens de groupe, et les observations ethnographiques, le recueil de données audiovisuelles et écrites, ainsi qu'à des outils de méthode quantitative pour mesurer les résultats d'apprentissage des élèves, qui ne seront pas développés dans le cadre de cet article centré sur le bien-être des enseignants.

Un comité de pilotage a été mis en place pour organiser le calendrier, les modalités et le déroulement de la recherche. L'ensemble de l'enquête a bénéficié de réunions régulières avec le chercheur et les différents partenaires participants au projet : des membres de l'organisme responsable des écoles, le personnel de direction et les enseignants des écoles pilotes, les membres de l'ONG partenaire, le conseiller pédagogique. L'implication des enseignants a rendu possible la forme spécifique de la recherche-action, qui permet de faire émerger du terrain les questionnements au plus près des préoccupations et des objectifs des acteurs, ici les professeurs et leurs élèves.

Délimitation du groupe cible et des bénéficiaires

L'enquête a mobilisé durant les cinq années plusieurs écoles dont le détail sera présenté ci-après. Pour la bonne conduite de l'étude comparative, les résultats des élèves des classes mobilisées dans l'expérimentation ont été comparés chaque année à ceux d'élèves n'ayant pas suivi le programme et soumis à un enseignement traditionnellement plus vertical. Selon les années, certaines classes ont suivi intégralement le programme, d'autres une fois par semaine, d'autres encore lors de projets spécifiques mis en place par les professeurs tels que les correspondances photos avec d'autres écoles. À la fin de l'expérimentation en 2018, le programme était implanté dans vingt classes, réparties en cinq niveaux différents. Sur les vingt classes, huit ont suivi le programme intégral qui comprend une séance de français quotidienne.

Les différentes phases de l'enquête

Chaque année, l'enquête s'est articulée autour d'une phase exploratoire, d'une phase de recueil des données, et d'une phase d'analyse des données. Les observations ont eu lieu à des moments différents de l'année scolaire selon l'année et en fonction du calendrier établi en chaque début d'année scolaire. Les entretiens semi-directifs ont eu lieu en amont et en aval des observations de classe, avec les membres de l'organisme responsable et des écoles ainsi qu'avec les personnes travaillant dans le cadre de l'ONG partenaire. Le recueil de données audiovisuelles et écrites a eu lieu principalement lors des temps de formation et de bilan en début et en fin d'année scolaire ainsi qu'en différents moments de l'année lors de temps de classe. Les questionnaires ont été transmis aux enseignants, personnels de direction et intervenants occasionnels en fin d'année scolaire durant les trois dernières années (2016, 2017 et 2018). Ils comportaient des questions ouvertes et fermées ainsi qu'une notation générale permettant d'apprécier le niveau de satisfaction des enseignants à partir de différentes rubriques :

- L'impact de l'outil sur les apprentissages des élèves en langue française
- L'impact de l'outil sur les compétences psycho-sociales des élèves
- L'impact du dispositif sur le climat scolaire
- L'impact du dispositif sur la mise en place d'une pédagogie différenciée
- L'impact du programme sur le bien-être des enseignants
- L'appréciation générale du dispositif outil/formation

L'expérimentation pédagogique

Comme le rappellent Biémar, Corfdir et Libert (2021), l'accompagnement lors de la mise en œuvre d'outils pédagogiques considérés comme facilitant l'enseignement au moment où des réformes sont mises en place permet une plus grande modification des représentations enseignantes et une adoption plus facile de nouvelles pratiques par les enseignants.

Le programme dont il est question ici, construit comme une pédagogie de projet, incite les élèves à poursuivre un but commun qui est celui de parler, lire et écrire en français, en prenant le temps d'apprendre à se connaître et à connaître les autres, à connaître le monde non seulement qui les entoure, mais le monde imaginaire d'autres enfants qui entrent dans la classe par des histoires, des photos, des jeux. L'objectif est de créer du sens dans les apprentissages, en partant de l'enfant, en tenant compte du développement de sa personnalité, de ses goûts, en s'appuyant sur sa curiosité et son désir de connaissances, afin de l'amener à entrer dans les apprentissages par la médiation de l'outil photographique. On réintègre alors dans la classe les émotions, on fait appel à la curiosité des élèves et on suscite leur envie d'apprendre. Ce programme est constitué d'un outil pédagogique, d'ateliers photos hebdomadaires, d'un programme de formation qui permet d'accompagner les enseignants pendant toute l'année scolaire. Les formations proposées participent également à développer le sentiment d'appartenance des enseignants à une communauté, et facilitent de ce fait le travail en équipe. D'autre part, les parents sont invités régulièrement dans les classes pour voir les réalisations de leurs enfants, qui sont fiers de le leur montrer, créant du lien entre les familles et l'école. On est alors dans une communauté éducative qui s'entend comme une promesse de coopération entre les enseignants et les parents, susceptible de favoriser des relations positives contribuant « à l'épanouissement et la réussite de l'enfant à l'école » selon la représentation qu'en ont la majorité des parents (Kherroubi, Garnier et Monceau, 2008, p. 22).

Un outil pédagogique pour l'apprentissage de la lecture et l'écriture en langue française

Lors de la phase d'expérimentation initiale, un matériel spécifique a été développé par l'ONG partenaire. Loin du manuel scolaire habituel, l'outil se présente sous la forme d'un kit pédagogique comprenant un sac en vinyle de couleur aux multiples pochettes, à l'intérieur duquel se trouvent de nombreuses surprises qui appellent toutes à la découverte, de deux livres constitués de montages photos, d'affiches qui accompagnent les enfants tout au long de l'année dans leurs apprentissages. Vingt pochettes correspondant aux vingt semaines du programme de l'année scolaire contiennent chacune un jeu éducatif qui va servir de support à l'apprentissage des lettres, syllabes, mots. Les enfants, mais aussi les enseignants, prennent plaisir à découvrir et manipuler le matériel, qui fait désormais partie intégrante de la classe. D'autre part, les enseignants font part de l'avantage que représente ce matériel pour eux dans un pays où il fait souvent défaut par manque de moyens.

Des ateliers photos

Les séances hebdomadaires d'apprentissage de la lecture et d'écriture en langue française sont couplées à des ateliers photos en demi-groupe classe et facilitent la mise en place d'une pédagogie différenciée, dans l'objectif de permettre à chaque enfant d'avancer à son rythme. Les ateliers photos sont réalisés par un photographe et un assistant. Lors des premières séances, les enfants apprennent à faire leur portrait qui sera ensuite collé sur une affiche commune représentant les enfants de la classe. Tout au long de l'année, les photographes accompagnent les enfants dans la réalisation des photos qui vont les suivre dans leur apprentissage en français. Ces affiches participent à établir un environnement spécifique au sein duquel les enfants, mais aussi les enseignants évoluent au quotidien. Il s'agit de leur espace classe, dont ils prennent soin ensemble, et au sein duquel s'organise le travail.

Essaimage

Expérimenté la première année dans les deux premières classes de l'école pilote auprès d'enfants d'âge de quatre et six ans, le programme essaime par la suite dans plusieurs écoles et dans les classes supérieures jusqu'à la dernière classe du primaire en 2018.

PHASES	ANNÉES	NIVEAUX DE CLASSE	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	NOMBRE D'ÉLÈVES
1re	2014	1 ^e et 2 ^e	8	244
2e	2015	1 ^e et 2 ^e et 3 ^e	15	380
3e	2016	1 ^e et 2 ^e et 4 ^e	17	474
4e	2017	1 ^e et 2 ^e et 5 ^e	19	486
5e	2018	1 ^e et 2 ^e et 6 ^e	20	508
TOTAL	5	6	79	2092

D'un programme de remédiation mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire à un programme d'apprentissage du lire, écrire, parler en langue française faisant partie du curriculum, le dispositif se transforme et va impacter l'emploi du temps et l'organisation du travail enseignant, tout autant que les relations avec les élèves. Une place est faite aux ateliers photos, qui ont lieu chaque semaine en demi-groupe classe avec l'intervenant extérieur, tandis que l'autre demi-groupe travaille avec l'enseignant sur l'apprentissage du français à l'aide de l'outil pédagogique. D'autre part, des formations sont organisées pour accompagner les enseignants dans cette démarche.

Un accompagnement personnalisé

Afin de permettre une utilisation optimale du programme dans les classes, il est proposé aux enseignants une formation en amont du programme suivie d'un accompagnement personnalisé tout au long de l'année.

Ils découvrent dans un premier temps l'outil dans sa globalité, puis les différents éléments qui apparaissent en fonction du curriculum. Au-delà du matériel didactique que l'enseignant doit apprendre à manipuler, il s'agit de l'accompagner dans une démarche de développement tant professionnel que personnel. En effet, l'enseignement mis en place dans les écoles mauriciennes est resté le plus souvent de type traditionnel et magistral, à l'inverse de la démarche induite ici qui s'inscrit dans la révolution copernicienne dont parlaient déjà les pédagogues du mouvement international de l'Éducation nouvelle au début du XX^e siècle, qui place l'enfant au centre des apprentissages et l'en rend acteur (Serina-Karsky, 2013). Il s'agit alors pour l'enseignant d'organiser l'environnement de sa classe pour amener les élèves à se saisir par eux-mêmes des apprentissages, à l'aide d'outils pédagogiques riches de sens, et faisant appel à l'enfant dans sa globalité. On réintègre dans la classe les émotions, on fait appel à la curiosité des élèves et on suscite leur envie d'apprendre, on s'appuie sur l'erreur comme déclencheur des apprentissages pour aller plus loin. En proposant une formation et un accompagnement pour entrer dans cette démarche professionnelle, souvent nouvelle pour l'enseignant, on participe également au développement personnel de chacun, l'enseignant se sent valorisé dans son travail et est conduit à entrer dans une relation de confiance avec les élèves. Les formations proposées qui participent à faciliter l'entrée dans cette nouvelle posture permettent également de développer le travail en équipe et le sentiment d'appartenance des enseignants à une communauté éducative, ce qui participe à établir non seulement une « amélioration du climat de la classe, des relations avec les élèves, l'instauration d'« autres rapports » » mais aussi d'instaurer des relations entre enseignants participant à améliorer tant leur charge mentale que l'ordre scolaire fragilisé par un ensemble de mutations sociétales et pédagogiques (Barrère, 2002, p. 494).

Impacts et résultats

Les principaux impacts du programme expérimental qui ont été mesurés portaient sur l'environnement scolaire d'une part, et sur les compétences transversales et les résultats des élèves en termes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue française d'autre part. Nous nous centrerons donc dans cet article sur les impacts en lien avec l'environnement scolaire qui permettent de mettre au jour l'impact du dispositif sur le bien-être des enseignants.

Impacts sur l'environnement scolaire

Les analyses présentées proviennent des observations de classe et des entretiens réalisés auprès des enseignants et des équipes de direction, ainsi que des questionnaires remis aux enseignants lors des séances de bilan de fin de semestre.

Un environnement de classe apaisé

Lors des premières séances d'observation de classes, des indicateurs révélateurs de l'environnement de la classe ont été relevés et mobilisés par la suite pour mesurer en quoi la mise en place du programme influe sur la classe, entendue comme un lieu de vie et de socialisation, et en quoi il permet la création de nouvelles relations interpersonnelles, ces deux éléments participant à favoriser le bien-être scolaire. Ces indicateurs ont trait à l'ambiance de la classe d'une part, et aux relations interpersonnelles d'autre part. Il apparaît un changement d'ambiance de classe dès que l'on entre dans les classes participant au programme, à travers l'atmosphère joyeuse et affairée qu'on y trouve. Les murs sont colorés par les photos prises par les enfants, les tables sont organisées pour permettre le travail en groupes, et les enfants participent pleinement aux rituels quotidiens proposés par les enseignants. L'espace est transformé.

Le travail par groupe permet de faire de la classe un lieu de vie et de socialisation, au sein duquel les relations interpersonnelles, entre les enfants, entre l'enseignant et les enfants, sont privilégiées. Une enseignante insiste ainsi sur l'importance de pouvoir suivre chacun des enfants, de former des groupes de niveaux de façon que chacun puisse avancer, de voir quels élèves ont des difficultés de compréhension des consignes, de faire lire des phrases aux enfants étant en avance, en d'autres termes de faire de la pédagogie différenciée et de s'inscrire dans la visée d'une école inclusive qui permettrait à chaque enfant de s'approcher au plus près de l'excellence qui lui est propre, à son rythme. Les relations telles qu'elles sont décrites par les enseignants montrent qu'elles participent à retrouver pour eux le bonheur d'enseigner.

En initiant un environnement scolaire susceptible de faire de la classe un lieu de vie et de socialisation, au sein duquel se jouent des relations basées sur la confiance, le programme semble participer à établir un climat scolaire apaisé (taux de présence accru, respect de l'autre et du matériel, responsabilisation, épanouissement sont les principaux *items* mesurés), qui favorise l'implication des élèves, et de leurs enseignants, dans la vie de la classe.

La motivation et le goût d'apprendre et d'enseigner retrouvés

La mise en place d'un dispositif pédagogique qui permette d'installer un environnement scolaire adapté au développement de l'enfant et qui s'adresse à un enfant acteur de ses apprentissages, participe à favoriser l'implication des élèves autant dans la vie de la classe que dans leurs apprentissages. Pour l'enseignant, la gestion de classe est alors facilitée, le groupe classe ne représente plus alors la force dangereuse et destructrice mettant à mal l'idéal de maîtrise du professeur que décrit Yelnik (2005). Il découvre une nouvelle manière d'être avec ses élèves, sa posture d'enseignant évolue.

Des élèves impliqués dans la classe

Ainsi que nous l'avons noté précédemment, l'absentéisme est l'un des problèmes que rencontre le système scolaire à Maurice. Or, l'outil pédagogique utilisé, en s'adressant au désir d'apprendre de l'enfant et en permettant de respecter son propre rythme d'apprentissage, incite les enfants à venir à l'école, l'apprentissage étant vécu comme un jeu. Les observations de classe ont permis de voir des enfants impatientes et désireux de commencer les activités : choisir la trousse, deviner ce qu'elle contient, découvrir le contenu, autant de phases qui s'adressent au désir de l'enfant et suscitent sa curiosité. Après le moment de découverte, vient le moment de travailler ensemble, puis individuellement et d'avancer à son rythme : les enfants prennent leur cahier individuel, fabriqué par leur soin, et y inscrivent les mots ou les phrases de leur choix en rapport avec le travail précédent et en fonction de leur niveau.

Dans la classe d'I., la complicité entre l'enseignant et ses élèves est palpable. Le choix d'une histoire dans l'album donne lieu au déchiffrement des phrases par les enfants, mots par mots, puis à la relecture du texte en entier par l'enseignant. On se trouve dans une collaboration enseignant-élèves facilitatrice de sens. La phase suivante est celle des questions-réponses en lien avec le texte. Les enfants attendent avec impatience les questions choisies par leur enseignant et se bousculent pour répondre, chacun prend plaisir à la séance. C'est ensuite le moment du choix de la trousse : il s'agit d'un jeu autour de l'assemblage des syllabes. Les enfants s'amuse à former des mots, existants ou non, sous le regard complice de leur enseignant qui semble y prendre plaisir tout autant que ses élèves. De leur côté, les enseignants notent l'impact du programme sur leur posture professionnelle, comme le révèlent l'analyse des questionnaires remis aux enseignants à deux moments de l'année scolaire et les entretiens individuels réalisés. D'autre part, il est à noter que l'implication des élèves dans la vie de la classe agit dans le cas présent également comme un indicateur de réussite de l'apprentissage de la langue française que nous avons mesuré par ailleurs et qui conforte les enseignants dans leur posture professionnelle.

Un outil de développement professionnel et personnel pour les enseignants

Alors que depuis plusieurs années des études s'attachent à montrer le malaise (Maroy, 2008 ; Rayou, 2009 ; Barrère, 2017) et la souffrance enseignante (Blanchard-Laville, 2001 ; Janot, 2005 ; Lantheaume et Hélou, 2008), induits en partie par les violences sociétales qui infiltrent l'environnement scolaire, on remarque dans les classes ayant participé au programme expérimental une atmosphère apaisée et joyeuse qui reflète l'attitude des enseignants rencontrés lors de l'enquête. Lors de l'entretien, V. nous explique comment la mise en place de cette expérimentation a changé sa façon d'enseigner :

« Au moment de la formation de présentation de l'outil, les enseignants sont mis en situation. Ils font les ateliers, et ils voient qu'ils s'amuse, donc ils pensent que les enfants vont s'amuser aussi, et c'est vérifié. Ce qui change vraiment, c'est que les enfants prennent en charge les apprentissages. La difficulté pour l'enseignant c'est de changer sa posture, sa démarche, pour laisser les enfants faire, mais le *debriefing* chaque semaine avec notre formatrice aide. Et après, ça dépasse les moments où on travaille avec l'outil, on adopte la démarche pour les autres enseignements que le français ! »

En ce qui concerne l'impact de l'outil sur eux-mêmes et leur pratique professionnelle, les enseignants répondent en grande partie positivement : « beaucoup d'aide dans la préparation de ma classe et de son bon déroulement », « ça me permet d'être professeur, adulte et enfant (qui sommeille en moi), « je joue avec mes élèves », « l'outil m'a permis d'avoir un autre regard sur l'apprentissage et que chacun progresse au bon moment », « je me suis rendu compte que j'avais tout entre les mains pour que ce soit un succès », « développe une autre forme de pédagogie », permet de « s'ouvrir à une autre forme de relation avec l'enfant », et d'avoir une « relation plus apaisée avec les élèves ».

Ces réponses nous permettent de mesurer la progression des enseignants en termes d'appropriation de l'outil et de constater que le bénéfice en termes de bien-être est important aussi bien pour les élèves que pour eux-mêmes. Ils entrent dans une dynamique qui est celle du bonheur d'enseigner. Leur inquiétude lors du premier trimestre est pourtant bien réelle et a trait à l'adhésion des élèves et leur participation, à leur propre angoisse de ne pas réussir, ou encore à la peur des critiques des collègues et de l'administration. Au deuxième trimestre, il n'y a plus d'inquiétude quant à l'adhésion des élèves, mais bien des attentes quant aux résultats d'apprentissage : « quand est-ce que les élèves vont commencer à lire des mots ? ».

Les enseignants utilisant l'outil pour la deuxième année consécutive témoignent que les inquiétudes ont disparu pour laisser place au soulagement : « soulagement du professeur car il savait que les élèves allaient aimer le programme », « le sac aide à la préparation des matériels et facilite la tâche de l'enseignant », « aucune inquiétude, sûre que les enfants allaient l'adorer ». Enfin, lors de la troisième année d'utilisation, cette assurance est consolidée, ils parlent alors de « confort », d'« aide forte pour les apprentissages ».

Le bonheur d'enseigner, au-delà des relations apaisées avec les élèves, paraît ainsi corrélé aux résultats d'apprentissage des élèves, en d'autres termes à l'efficacité de l'enseignant perçue par lui-même. Or cette efficacité est ici rendue possible par la possibilité donnée par le dispositif de développer une pédagogie différenciée, propice à instaurer une dynamique d'éducation inclusive. Cette dynamique participe à instaurer un certain bien-être scolaire (Serina-Karsky, 2019) qui intègre à la notion de climat scolaire des éléments tels que la motivation et le plaisir d'apprendre et d'enseigner, ainsi que le sentiment d'appartenance à une communauté éducative.

Une communauté éducative renforcée

L'enquête a permis de mesurer l'émergence d'une véritable communauté éducative composée du personnel de direction et des professeurs formant l'équipe participant à l'expérimentation pédagogique à travers les différentes écoles, mais également des élèves qui se sont rencontrés lors des correspondances scolaires, et des parents, venus nombreux assister aux journées portes ouvertes. Les professeurs impliqués dans le programme se sont retrouvés lors des séances de formation et de bilan plusieurs fois par an. Ces moments d'échanges de pratiques sont apparus comme particulièrement porteurs et garants de la bonne poursuite du changement et ont participé à construire une communauté entre les différentes écoles lors des projets de correspondance interclasses mis en place par les enseignants.

D'autre part, un dispositif d'accueil des parents a été mis en place au sein des classes expérimentant le programme : réunions proposées aux parents en début d'année, journées portes ouvertes chaque trimestre, lors desquelles ils peuvent voir le travail réalisé à partir des affichages d'une part, et au travers des ateliers mis en place à cet effet d'autre part, pour recréer une séance de classe. Chaque année, le taux de participation des parents dont les enfants sont dans une classe bénéficiant du programme a été mesuré, révélant une motivation qui s'accroît au fil des années. « Les enfants sont heureux et fiers de montrer ce qu'ils ont appris. Les parents sont heureux de voir comment les enfants travaillent, et de voir qu'ils ont appris beaucoup de choses. Ce projet permet aussi de faire venir les parents plus nombreux à l'école. »

En conclusion, rappelons que l'enquête a été effectuée dans quatre écoles différentes, avec 79 enseignants et auprès de plus de 2000 élèves. La recherche-action, qui a mesuré l'impact du dispositif sur l'apprentissage de la langue française aussi bien dans ses dimensions de lecture que d'expression orale et écrite, ainsi que sur les compétences transversales telles que l'autonomie ou la coopération, a révélé un impact positif sur le comportement des élèves entraînant une diminution de la violence et l'ambiance de classe. D'autre part, elle a révélé la mise au jour pour les enseignants d'une nouvelle dynamique, celle du bonheur d'enseigner.

Cet ensemble participe à penser le bien-être des enseignants à partir de relations basées sur un respect mutuel, une joie et une envie d'enseigner et d'apprendre, le développement d'un sentiment d'appartenance qui favorise l'implication dans l'innovation pédagogique, tout en impliquant les parents dans l'école. Dans le cadre du défi posé par les représentations des enseignants quant à l'inclusion scolaire (Ramel et Lonchamp, 2009), ces différents éléments permettant de montrer en quoi le bien-être scolaire participe à instaurer une communauté éducative inclusive en n'excluant pas les élèves présentant des difficultés d'apprentissage. En ce sens, les programmes de formation des enseignants de demain qui permettront de prendre en compte des notions telles celles du bonheur et du bien-être de chacun des acteurs ont un rôle essentiel à jouer pour penser et construire de réelles communautés éducatives inclusives.

Bibliographie

- Andrys, M., Rharbi, N. (2021). S'émouvoir et photographier à Pistoia, leviers d'apprentissages et de changements. Dans F. Pirard (Éd.), *Voyager en petites enfances : apprendre et changer* (p. 193-217). Érés.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44, 481-497.
- Barrère A., (2017). Au cœur des malaises enseignants. Armand Colin.
- Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des "dispositifs". *Carrefours de l'éducation* 36, 9-13.
- Berthon, J.-F. (2000). Mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines : Sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation. Document électronique : site des Recherches-Innovations de l'académie de Lille.
- Biémar, S., Corffdir, A., Libert, A. (2021). La présence d'un enseignant supplémentaire comme opportunité pour développer la différenciation et le travail collaboratif : le cas d'un projet pilote au sein du cycle 5-8 ans. *Éducation et socialisation [En ligne]*, 60 | 2021, mis en ligne le 31 mars 2021, consulté le 22 novembre 2022. <http://journals.openedition.org/edso/14715>
- Binet, E. (2005). Françoise Dolto pédagogue. Éditions Don Bosco.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Presses universitaires de France.
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A., Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3-11.
- Chevalier, J., Bourassa, M., Buckles, D.J. (2011). Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives en éducation. SAS2 Dialogue.
- Durpaire, F., Mabilon-Bonfils, B. (2014). La fin de l'école. Presses universitaires de France.
- Garnier, B., Derouet, J.-L., Malet, R. (2020). Sociétés inclusives et reconnaissances des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation. Presses universitaires de Rennes.
- Harmon, J. (2011). Le système éducatif de l'Île Maurice. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57, 22-30.
- Hugon, M.-A., Adamczewski G. (1988). Introduction. Dans M.-A. Hugon et C. Seibel (Dir.), *Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation* (p. 9-12). De Boeck Université.
- Janot, L. (2005). Réactions émotionnelles et cognition des situations stressantes chez les enseignants d'école primaire. *Éduquer [Online]*, 10 | 2005, Online since 15 October 2008, connection on 22 November 2022. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/360>
- Kherroubi, M., Garnier, P., Monceau, G. (2008). Des parents dans l'école. Érés.

- Kumar, B. N. (2017). The Impact of Nine-Year Schooling on Higher Learning in Mauritius. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(10). <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n10p%p>
- Lantheaume, F., Hélou, C. (2008). La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Presses universitaires de France.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant : le cas de la Belgique. *Recherche et Formation*, 57, 23-38.
- Moignard, B., Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collègues à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, 36, 47-60.
- Muller, C. (2012). La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. XXXI(1)*, 10-27.
- Mutuale, A. (2017a). De la relation en éducation. Pédagogie, éthique, politique. Téraèdre.
- Mutuale, A. (2017b). La sollicitude pédagogique dans la reconnaissance mutuelle et l'intentionnalité éducative. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 3, 41-54.
- Mutuale, A., Serina-Karsky, F., Parayre, S. (2022). Communauté éducative inclusive : identité, enjeux, engagement, perspectives. Dans A. Mutuale, F. Serina-Karsky et S. Parayre (Dir.), *Du devenir humain. Une éducation par laquelle l'être humain se forme à être humain* (p. 305-318). L'Harmattan.
- Mutuale, A., Berger, G. (2020). S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales. Le champ de l'éducation. ESF.
- Poyet, J. (2018). La photographie : trois perspectives en enseignement des sciences humaines au primaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 7. <https://doi.org/10.7202/1048358ar>
- Ramel, S., Lonchampt, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-75.
- Rayou P. (2009). Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain. *Éducation et sociétés*, 23, 5-11.
- Sauneron, S. (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. *La Note d'analyse*, Centre d'analyse stratégique. <https://asp.zone-secure.net/v2/index.jsp?id=2594/4831/31283&lng=fr>
- Seibel, C. (1988). Le statut scientifique de la recherche-action. Dans M.-A. Hugon et C. Seibel (Dir.), *Recherches-impliquées-Recherches action : le cas de l'éducation* (p. 57-74). De Boeck.
- Serina-Karsky, F. (2020). Bonheur et Éducation nouvelle. Dans F. Durpaire (Dir.), *Histoire mondiale du bonheur* (p. 209-213). Le Cherche-Midi.
- Serina-Karsky, F. (2019). Bien-être scolaire : des clés pour demain. L'Harmattan.
- Serina-Karsky, F. (2013). Pratiques éducatives et bien-être de l'enfant à l'école : la contribution de l'Éducation nouvelle (1910-2010). Pour un nouveau paradigme éducatif. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation]. Université de Saint-Denis, France.
- Serina-Karsky, F., Mutuale, A. (2020). Edgar Morin et l'éducation : la pensée complexe pour replacer l'humain au cœur d'une communauté de destin. *Trema [Online]*, 54 | 2020, Online since 01 December 2020, connection on 22 November 2022. <http://journals.openedition.org/trema/6357>; DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.6357>
- Talpin, J. (2016). Un groupe photo-langage : à la croisée des cliniques singulières, groupales et institutionnelles. *Cliniques*, 12, 176-190.

Tupin, F. (2012). De la nécessaire contextualisation des pratiques enseignantes pour simultanément, socialiser et instruire. Le cas de l'île Maurice. Dans Y. Lenoir et F. Tupin (Dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser : regards internationaux* (p. 323-351). Presses de l'Université Laval.

UNESCO, Éducation pour tous (2015). Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous. UNESCO. <https://fr.unesco.org/gem-report/node/259>

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Presses universitaires de Lille.

Yelnik, C. (2005). *Face au groupe classe. Discours de professeurs*. L'Harmattan.