

CLIMAT SCOLAIRE – IMPLIQUER LES COLLECTIFS D'ÉLÈVES POUR PREVENIR LE DECROCHAGE SCOLAIRE

1

SEMINAIRE PNF – LA PREVENTION DU DECROCHAGE SCOLAIRE

FORMATION DE FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

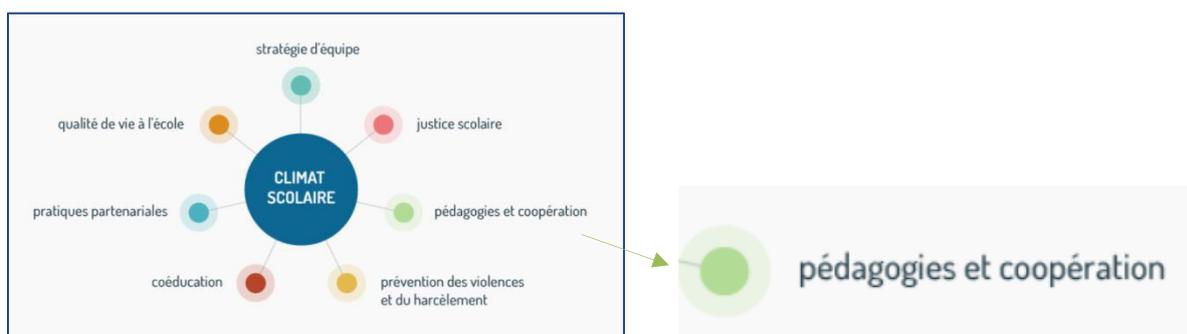
DU MARDI 15 AU JEUDI 17 MAI 2018

13H30 – 15H30

15H45 – 17H45

1. Accueil – Présentation de l'atelier (10 minutes)

Lien avec les apports lors de la 1^{ère} session sur le climat scolaire



La relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves a été bien établie scientifiquement (Cohen, 2006).

- Un climat scolaire positif affecte puissamment la **motivation à apprendre**¹, favorise **l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels**².

CLIMAT RELATIONNEL

CLIMAT D'APPARTENANCE

- Le fait de promouvoir une culture de travail coopérative conduit ainsi à l'obtention de meilleurs résultats scolaires.
- Un climat scolaire serein fait diminuer les problèmes de violence, l'absentéisme et le décrochage.

CLIMAT DE SECURITE

CLIMAT DE JUSTICE

¹Eccles et al., 1993; Goodenow et Grady, 1997

²Ghaith, 2003; Finnan, Schnepel et Anderson, 2003

- Un bon climat scolaire contribue également à la qualité des pratiques pédagogiques. Favorisant le bien-être de tous, il permet la disponibilité des enfants pour les apprentissages et celle des professeurs pour l'enseignement et l'accompagnement des élèves.

CLIMAT EDUCATIF

Dans toutes ses études, l'OCDE rappelle que de la qualité du climat scolaire dépendent pour beaucoup des résultats scolaires, et qu'il en va de même du **bien-être** et du **développement personnel des élèves**³.

Documents associés

MEMO Climat scolaire

Version imprimable

[Version numérique](#)

Objectifs de l'atelier

- Comprendre et exploiter les liens entre climat scolaire et prévention du décrochage
- Identifier et explorer des pistes d'action au cœur de la classe et des enseignements
- Penser et outiller l'accompagnement des équipes

Modalités de travail

Alternance entre apports théoriques, échanges en grand groupe, échanges et production en groupes restreints

Attendus / production

Un cahier des charges destiné aux équipes pour impliquer les collectifs d'élèves dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire organisé en 3 parties :

- Pourquoi impliquer les collectifs d'élèves pour prévenir le décrochage ?
- Comment impliquer des collectifs d'élèves ?
- Comment accompagner les équipes pour qu'elles impliquent les collectifs d'élèves ?

2. Définition de la problématique (15 minutes)

Individuellement (5 minutes)

Noter 3 mots pour expliciter « les collectifs d'élèves au service de la prévention du décrochage et de la persévérance scolaire »

Synthèse collective (10 minutes)

- Sous la forme d'un mur de post-it et/ou d'un nuage de mots

³OCDE, Pisa, 2009, Livre IV, chapitre IV

- Clarification du ou des concepts / Explication de la problématique

Documents associés

[L'application des neurosciences en classe](#)

Présentation de Catherine GUEGUEN issue du MOOC de l'Université des Colibris "Comment améliorer l'éducation autour de soi?"

Cette vidéo présente:

- les effets néfastes d'un système éducatif autoritaire et punitif sur le développement du cerveau des enfants et adolescents
- le caractère nocif des notes
- l'impact positif d'une approche empathique et bienveillante de l'enfant.

Le Docteur Catherine Gueguen base son discours sur les résultats de recherches récentes en neurosciences affectives et sociales.

6 min 41 s

[Construire un climat de classe positif et favorable aux apprentissages](#)

Les apports de la recherche en sciences de l'éducation sur le sujet. Vidéo introductive du premier module du MOOC Bâtisseurs de possibles, réalisée grâce aux apports de Jean Heutte, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation.

2 min 40 s

3. APPORTS - Pourquoi impliquer des collectifs d'élèves ? (20 minutes)

Echanges en grand groupe

- **Réunir les conditions du « Vivre ensemble »**
 - o La coopération est un support de développement des compétences relationnelles indispensables au futur citoyen.
 - o Coopérer en classe répond au besoin d'appartenance des jeunes. La coopération est le fondement anthropologique de l'existence humaine.
 - o La coopération est un levier pour aller à l'encontre des individualismes et des certitudes.
 - o La coopération permet le [développement de l'intelligence émotionnelle](#) nécessaire au bien-être et à l'épanouissement.

Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle?

Selon Daniel GOLEMAN, l'Intelligence Émotionnelle correspond à :

- la capacité d'un individu à se connaître lui-même et à maîtriser ses émotions,
- la capacité d'un individu à comprendre les autres et à communiquer de manière respectueuse et constructive.

Ce concept implique donc une maîtrise de multiples compétences émotionnelles indispensables à chacun pour s'épanouir dans un monde social.

Bien souvent, les élèves en difficultés démontrent de très faibles capacités à gérer leurs propres émotions et à accepter celles des autres. Ceci les freine dans leur envie d'apprendre et de progresser. Les aider à développer ces nouvelles compétences émotionnelles constitue donc comme un levier concret de progrès scolaires et de réussite professionnelle.

– Réunir les conditions de « l'Apprendre ensemble »

- « La pédagogie coopérative permet d'apprendre à l'autre et d'apprendre de l'autre » Sylvain CONNAC. L'apprentissage est favorisé par la coopération et les échanges entre pairs. Les nouvelles connaissances sur le cerveau l'attestent, l'élève comme l'adulte comprennent d'autant plus qu'ils verbalisent leurs découvertes, qu'ils les expriment et les partagent.
- La coopération est un moyen de créer le conflit cognitif nécessaire à tout apprentissage.
- Le regroupement des élèves permet de différencier.

Quand le dispositif pédagogique « dispose » inégalement les élèves à apprendre

La formule de Goffman « ensemble-séparé », appliquée par Faure et Garcia (2003) à la question des « (...) Les dispositifs pédagogiques peuvent participer activement à « disposer » les élèves dans le double sens de « les orienter vers un type d'activité intellectuelle » et de « les catégoriser dans des hiérarchies ». Constaté que tous les élèves n'apprennent pas quand on est « indifférent aux différences » ne conduit pas souvent à une remise en cause des implicites et des modèles sociaux de l'élève normal, mais à une interprétation essentialisée et déficitariste des différences entre élèves. Cette interprétation conduit alors à une « sur attention particulariste à ces différences », donnant souvent lieu à des modes d'« adaptation » différenciés selon l'image que les enseignants se font des élèves, modes d'adaptation qui participent à une fabrication active des inégalités.

Cette différenciation est présente entre les phases du scénario.

- Les élèves vus comme les plus fragiles sont particulièrement sollicités au début de la première phase, surtout pour les enrôler ou pour contrôler où ils en sont dans l'effectuation des tâches (on leur demande s'ils ont bien commencé la fiche, « où ils en sont » dans celle-ci, ou encore de répondre à la première consigne : « Alors, le triangle n° 1, combien d'axes de symétrie il a ? ») C'est encore le cas quand l'élève demande de l'aide ou quand il est visiblement bloqué, avec un recadrage très étroit de l'activité sur la résolution de tâche indépendamment de l'enjeu de savoir. Ainsi les influences des conceptions « dirigistes » cohabitent étrangement dans le cadrage de l'activité de ces élèves avec les conceptions « puérocentriques » (Rayou, 2000) : comme si la déception de ne pas voir les enfants apprendre seuls (faute d'acquis scolaires à la maison ou dans les classes précédentes) conduisait au dirigisme.
- Inversement, les « bons » élèves sont particulièrement sollicités à d'autres moments, quand l'avancée du collectif requiert l'énonciation de « sauts cognitifs ». Ce qui s'observe le plus nettement lors des phases d'objectivation du savoir, souvent à l'occasion d'une correction des exercices de la première phase permettant d'aboutir à des « conclusions ». Ces quelques élèves sont presque systématiquement interrogés par l'enseignant quand les volontaires manquent pour donner les réponses aux questions les plus délicates (comme « Qu'en conclus-tu ? ») qui ne peuvent être données que si le cheminement intellectuel attendu a été conduit jusqu'au bout. Comme c'est le cas pour Ève-Marie, ils jouent un rôle décisif dans le scénario, celui de « petits maîtres » (Blanchard-Laville, 1999) énonçant le savoir qui était à construire. Ils résolvent ainsi une impasse dans laquelle se trouvent les professeurs, puisque dans le dispositif s'exercent des influences qui interdisent aux enseignants d'énoncer eux-mêmes le savoir : ce serait un aveu que les élèves n'ont pas conduit jusqu'au bout le cheminement intellectuel attendu.

Le dispositif apparaît ainsi composé à la fois d'un scénario d'ensemble qui organise un cadre d'activité, en partie collectif, et de types de tâches aux exigences dénivelées dans lesquelles on engage inégalement les élèves. Il constitue un « espace d'apprentissage "ensemble-séparé" ». Ce caractère faussement simultané de la séance contribue à expliquer en partie les mécanismes par lesquels, dans la même classe, on peut traiter un contenu de programme devant tous les élèves en sélectionnant socialement ceux qui l'apprennent.

Ce phénomène d'enrôlement différencié revêt plusieurs avantages « en situation », qui s'avèrent participer aux inégalités. Il permet de laisser au tableau une trace écrite de ce qui aurait dû figurer sur la fiche de chaque élève (les traces d'étapes respectées du cheminement intellectuel, de résultats intermédiaires et de sauts cognitifs : comparaison, déduction, généralisation, objectivation d'un savoir...), donc de faire comme si l'énonciation publique du cheminement intellectuel qu'il fallait conduire équivalait à la conduite effective de celui-ci par chaque élève de la classe. L'enseignant et quelques élèves sont allés au bout, ce type de dispositif permet donc de satisfaire l'objectif de traiter la même chose devant tous les élèves tout en créant les conditions pour que les différences d'appropriation réelle soient, pendant un temps, peu perçues par les élèves, qui se contentent des notes et des autres signes visibles rassurants puisque les traces montrent assez souvent des résultats justes. Et l'on retrouve la division sociale des interventions, par exemple quand les petits groupes de travail en autonomie anticipent une dévolution aux « petits maîtres » de l'organisation du sous-groupe et du morcellement des tâches par l'entraide. D'un côté, la logique de participation de chacun et d'enrôlement des élèves les plus faibles au début du dispositif scénarisé conduit à un allongement temporel de la première phase. Cet allongement réduit d'autant le temps disponible pour les phases ultérieures. D'un autre côté, au cours du déroulement du scénario, la réduction du nombre d'élèves pouvant fournir des réponses publiques justes conduit à ce que les sauts cognitifs soient rapidement énoncés et notés avant de

passer à la suite. Le fait que ce soit l'opération la plus difficile à expliquer contribue probablement aussi à ce que les enseignants lui accordent peu de temps. Le dispositif est ainsi scénarisé de telle sorte qu'une pression s'exerce pour consacrer davantage de temps sur des éléments isolés dont la résolution facile permet la valorisation du plus grand nombre, et moins sur ce qui fait le cœur du problème. Les élèves sont alors « disposés », de manière plus ou moins implicite, à la fois dans une hiérarchie scolaire et dans un dispositif et un cadre de travail apparemment collectifs, qui permet aux plus faibles de réussir des tâches, voire d'être valorisés pour cela, sans pour autant opérer le cheminement intellectuel attendu, de participer au travail collectif sans pour autant réellement apprendre.

- La coopération motive. Elle donne du sens à travers des activités plus complexes et dont l'enjeu stimule l'envie, le goût du défi, le plaisir de chercher, de réfléchir.
- C'est un levier pour "apprendre à apprendre" grâce aux autres.
- **Assurer la construction de comportements pro-sociaux, de compétences psychosociales et socio-émotionnelles**
 - Elle fait vivre l'entraide en classe et reconnaît la maturité réflexive des élèves.
 - La compétence à coopérer et à travailler en groupe s'apprend et constitue l'une des compétences clés nécessaires. Plus tôt l'élève sera mis en situation de coopérer, plus il en fera un mode d'apprentissage et de fonctionnement.

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen.

Ce domaine fait appel :

- à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ;
- à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ;
- à la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience.

Ce domaine est mis en œuvre dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

- apprendre à exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis
- apprendre à exploiter ses facultés intellectuelles et physiques
- apprendre à avoir confiance en sa capacité à réussir et à progresser
- apprendre à résoudre les conflits sans agressivité
- apprendre à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation
- apprendre à respecter les opinions et la liberté d'autrui
- apprendre à identifier et à rejeter toute forme d'intimidation ou d'emprise
- apprendre à mettre à distance préjugés et stéréotypes
- apprendre à apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles
- apprendre à faire preuve d'empathie et de bienveillance

La règle et le droit

- apprendre à comprendre et respecter les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative
- apprendre à participer à la définition de ces règles dans le cadre adéquat
- apprendre le rôle éducatif et la gradation des sanctions
- apprendre les grands principes et institutions de la justice
- apprendre à comprendre comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'applications dans des règles et dans le système du droit, que les citoyens peuvent faire évoluer selon des procédures organisées
- apprendre à connaître les grandes déclarations des droits de l'homme (notamment la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948), la convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 et les principes fondateurs de la République française
- apprendre le sens du principe de laïcité ; il en mesure la profondeur historique et l'importance pour la démocratie dans notre pays. Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement.
- apprendre à connaître les principales règles du fonctionnement institutionnel de l'Union européenne et les grands objectifs du projet européen

Réflexion et discernement

- apprendre à être attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes
- apprendre à fonder et à défendre ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation
- apprendre à comprendre les choix moraux que chacun fait dans sa vie
- apprendre à discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques
- apprendre à vérifier la validité d'une information
- apprendre à distinguer ce qui est objectif et ce qui est subjectif
- apprendre à justifier ses choix
- apprendre à confronter ses propres jugements avec ceux des autres
- apprendre à remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté
- apprendre à distinguer son intérêt particulier de l'intérêt général

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

- apprendre à coopérer
- apprendre à faire preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui
- apprendre à respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres
- apprendre à comprendre l'importance du respect des contrats dans la vie civile
- apprendre à comprendre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances),
- apprendre à comprendre l'importance d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment)
- apprendre à comprendre l'importance de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement
- apprendre à prendre des initiatives
- apprendre à entreprendre et mettre en œuvre des projets
- apprendre à évaluer les conséquences de son action

- **Identifier et répondre aux besoins fondamentaux**

La **théorie de l'autodétermination** maintient que l'humain, d'une façon innée, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation à autrui.

Pour qu'un enfant s'épanouisse et développe au mieux son potentiel cognitif, le climat de classe doit lui permettre de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux.

- **L'autonomie** / Etre à l'origine de ses actions et de ses choix

Cela suppose que la personne décide volontairement de son action et qu'elle est elle-même l'agent qui réalise cette action de sorte qu'elle est en congruence avec elle et qu'elle l'assume entièrement (de Charms, 1968; Deci et Ryan, 1985).

- **La compétence** / Se savoir capable de réaliser la tâche proposée par l'enseignant.

La compétence réfère à un sentiment d'efficacité sur son environnement (Deci, 1975; White, 1959), ce qui stimule la curiosité, le goût d'explorer et de relever des défis. À elle seule, l'efficacité ne suffit pas toutefois à susciter le sentiment d'être compétent; elle doit comprendre aussi le sentiment de la prise en charge personnelle de l'effet à produire.

- **L'appartenance sociale** / Sentir que l'on fait partie d'un groupe

Pour ce qui est du besoin d'être en relation à autrui, ce troisième besoin fondamental implique le sentiment d'appartenance et le sentiment d'être relié à des personnes qui sont importantes pour soi (Baumeister et Leary, 1995; Ryan, 1993). Ressentir une attention délicate et sympathique confirme alors qu'on est quelqu'un de signifiant pour d'autres personnes et objet de sollicitude de leur part (Reis, 1994).

Satisfaisant ces trois besoins, l'enfant, l'élève développe un **sentiment d'auto-efficacité** car il estime avoir les compétences nécessaires pour répondre à des consignes données. Il atteint alors le **flow**, sentiment de plaisir ressenti lorsqu'on réussit une tâche complexe et que l'on atteint un objectif que l'on s'était fixé.

- Engagement total dans l'activité
- Sentiment de maîtrise
- Absence d'inquiétude

Découvrir le plaisir d'apprendre, fondement de la motivation autodéterminée des apprentissages ou intrinsèque

Documents associés

La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives <https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-de-la-motivation--9782100515837-p-47.html>

Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie: les apports de la théorie de l'autodétermination
https://www.researchgate.net/profile/Philippe_Sarrazin/publication/256089059_Nourrir_une_motivation_autonome_et_des_consequences_positives_dans_differeents_milieus_de_vie_les_apports_de_la_theorie_de_l'autodetermination/links/00b495219ad1ef35c8000000/Nourrir-une-motivation-autonome-et-des-consequences-positives-dans-differents-milieus-de-vie-les-apports-de-la-theorie-de-lautodetermination.pdf

Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle A. Bandura. Paris : Éditions De Boeck Université, 2003 <http://journals.openedition.org/osp/741>

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle (auto-efficacité) de Bandura (François & Botteman, 2002 ; Carré, 2004) <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article158>

Le FLOW : l'expérience optimale ou autotélique (Csikszentmihalyi, 1990, 2004, 2005) <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article54>

Bien-être d'un élève (C. MARSOLLIER 2011 – T. GORDON 1974, 2005)

Les travaux de E. Deci et R. Ryan aux États-Unis, de J.-P. Pourtois, H. Desmet en Belgique et d'A. Lieury et F. Fenouillet en France soutiennent le constat selon lequel la création de conditions optimales pour la motivation et l'épanouissement cognitif et psychoaffectif de l'élève s'appuie sur des compétences et des savoir-être d'adultes qui contribuent par le comportement à satisfaire ses besoins psychosociaux.

Le bien-être d'un élève dépend de la satisfaction de ses besoins psychiques fondamentaux. Regroupés en 8 pôles, ces besoins constituent des repères pour l'éthique relationnelle en éducation :

– **Besoin de sécurité et de confiance**

Se sentir en sécurité dans ses apprentissages et dans la relation à l'adulte, et bénéficier d'un cadre normatif clair, d'une discipline stable. La prévisibilité du comportement de l'enseignant face aux erreurs et aux difficultés de l'élève constitue une source importante de sécurité. Condition indispensable à son épanouissement et à l'expression de sa confiance en lui, comme l'a montré Hubert Montagner, la sécurité relationnelle est un ciment essentiel qui lui permet, au-delà de sa réussite scolaire, de franchir les étapes de son développement psychologique et de construire les bases de sa réalisation personnelle et sociale future. L'effort par lequel un enseignant mobilise sa patience et contrôle sa réactivité face à une situation qu'il ne supporte pas bien participe de cette dimension éthique qui sécurise et protège celui qui apprend ;

Sécurité cognitive, émotionnelle et motivationnelle

La sécurité émotionnelle ou affective doit tout particulièrement nous préoccuper chez les élèves en situation de difficulté.

– **Besoin de sens, de compréhension, de motivation, de stimulation**

Se sentir motivé, stimulé, intéressé par les activités que lui propose l'enseignant, par sa théâtralité, ses encouragements, son enthousiasme et son propre rapport au savoir. Les sources de motivation didactique à disposition des maîtres sont multiples, notamment avec les nouvelles possibilités de stimulation et d'attractivité offertes par les outils multimédias. Mais leurs limites s'observent avec certains élèves dès lors que l'enseignant commet des maladresses relationnelles. L'exigence éthique sur le plan de l'entretien de la motivation se situe dans la manifestation d'encouragements, de renforcements positifs à la mesure de la difficulté surmontée et des efforts accomplis. Seul le suivi attentif de l'élève peut permettre d'exprimer de manière juste ce registre de soutien ;

– **Besoin d'appartenance** au groupe, de reconnaissance, de considération de la part des pairs

Se sentir intégré dans la classe et accepté par ses pairs. Ce besoin d'appartenance favorise la construction de l'identité. L'attention portée aux marques de stigmatisation, de discrimination et de

harcèlement permet d'éviter l'installation de formes d'exclusion et de rejet dont le pouvoir destructeur peut laisser des traces psychologiques profondes comme nous le montrent les travaux en neurosciences affectives.

– **Besoin de justice et de respect**

⁴Etre traité de manière juste par l'enseignant, tant du point de vue de la communication, de ses choix didactiques que des modalités d'évaluation. Valeur à fleur de peau des adolescents, la justice est un sentiment particulièrement présent lorsqu'ils se sentent considérés avec respect, à égalité en termes de droits et récompensés selon leur mérite. Ce sont les humiliations qui produiraient le plus fort sentiment d'injustice. Première source de repli ou de renoncement dans les apprentissages, l'injustice peut être vécue avec une violence très vive et engager l'élève dans une spirale de rejet d'une discipline ou, plus largement, de l'école, de son système. Une attention toute particulière doit caractériser la posture éthique de l'enseignant à l'égard du contexte et de l'histoire dans lesquels s'inscrit pour l'élève chaque événement perçu comme injuste. C'est en lui permettant, par une écoute active, d'explicitier le sens de son sentiment que l'enseignant peut l'aider à désamorcer la situation vécue et l'apaiser ;

– **Besoin d'aide, de temps, de ressources**

Etre aidé, accompagné. Les élèves dont la confiance en soi a été affaiblie y sont particulièrement sensibles. La vigilance à l'égard de la dédramatisation de l'erreur et des rythmes d'apprentissage doit conduire l'enseignant à adopter une pédagogie différenciée, soucieuse de donner à chacun un temps suffisant d'accommodation aux situations didactiques ;

– **Besoin d'estime de soi, de valorisation, de sentiment de compétence**

Se sentir considéré, estimé et reconnu, pas uniquement pour son travail ou ses résultats scolaires mais pour la personne qu'il est. Répondre à ce besoin fondamental qui s'exprime plus vivement chez les élèves qui ne bénéficient pas d'un environnement familial nourrissant sur le plan affectif, constitue un soutien très précieux car non seulement générateur de motivation et de volonté mais aussi de confiance et de compétence. Ces gestes éthiques peuvent prendre des formes verbales directes ou indirectes, par la valorisation ou la prise en exemple d'une production ou d'une attitude

⁴ E. L. Deci et R. M. Ryan, *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, University of Rochester Press, 2002.

J.-P. Pourtois et H. Desmet, *L'Éducation implicite, socialisation et individualisation*, Paris, PUF, 2004.

A. Lieury et F. Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1997.

H. Montagner, *L'Enfant, la vraie question de l'école*, Paris, Odile Jacob, 2002.

S. Desvignes et D. Meuret, « Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi », in M. Duru-Bellat et

D. Meuret (dir.), *Les Sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

P. Merle, *L'Élève humilié : l'école un espace de non-droit*, Paris, PUF, 2005.

particulière d'un élève. L'enjeu principal est ici l'entretien ou la consolidation de cette composante centrale pour la psychologie de l'élève que représente l'estime de soi. Repérer les élèves dont l'estime de soi est fragile ou instable et se saisir de certaines occasions précieuses pour offrir un signe positif spontané et sincère de reconnaissance est un acte de générosité dont l'impact dépasse ce qu'il est donné à voir à l'enseignant ;

– **Besoin d'expression de soi et de partage de ses opinions, ses émotions**

S'exprimer librement, pouvoir livrer son opinion, ses préférences. Il s'agit pour de nombreux élèves d'un besoin de tisser des liens avec le professeur et d'établir une relation congruente, authentique, de personne à personne. Dans des situations délicates, des moments difficiles, ce temps d'écoute et de dialogue peut apporter toute sa valeur accompagnatrice voire réparatrice ;

– **Besoin d'autonomie, de liberté, de responsabilité, de choix, de réalisation de soi**

L'autonomie, le besoin d'autodétermination. Ils font référence au besoin d'être à l'origine de son propre comportement, de pouvoir jouir de la confiance de l'adulte et de la capacité de se donner les moyens de réussir par soi-même. Selon la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci, Ryan, 1985), ce besoin est en relation directe avec les besoins de compétence et d'affiliation, essentiels à la croissance, à l'intégrité et au bien-être de tout être humain.

Nécessité de différencier la relation pour prendre en compte les vulnérabilités variable selon les élèves et selon les moments

Les besoins fondamentaux s'expriment plus fortement chez les jeunes les plus vulnérables, leur résilience étant moins grande

Facteurs de vulnérabilité	Indices observables de vulnérabilité
Manque de reconnaissance , de considération positive	Sensibilité importante aux feed-back
Rejet et exclusion	Isolement Repli
Insécurité relationnelle et affective	Peur d'être exclus, fort besoin d'être rassuré(e)
Estime de soi fragile (manque de confiance en soi)	Difficulté à se lancer seul(e) dans une tâche, à aller jusqu'au bout

Différencier la relation en développant un regard clinique



Cette attention aux besoins de l'élève s'inscrit dans la philosophie et les travaux de recherche développés par les psychologues humanistes tels qu'Abraham Maslow sur la hiérarchie des besoins, Lawrence Kohlberg sur les stades de développement moral et les besoins de l'enfant et Carl Rogers sur le pouvoir pédagogique et éducatif de l'écoute centrée sur la personne.

Documents associés

Compétences socio-émotionnelles : recherches et initiatives

Revue internationale d'éducation de Sèvres 76 | 2017

Federica MINICHELLO, chargée de veille au centre de ressources et d'ingénierie documentaires du Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

PISA à la loupe # 71 Les élèves sont-ils heureux?

Résultats du PISA 2015 : Le bien-être des élèves. Le bien-être des élèves renvoie selon les résultats de l'évaluation PISA 2015, consacré au bien-être des élèves, aux «qualités psychologiques, cognitives, sociales et physiques dont les élèves ont besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante». L'accent y est mis sur l'épanouissement et la qualité de la vie des élèves de 15 ans et la capacité des systèmes éducatifs à développer leurs «compétences sociales et affectives».

Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches

Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouilloud, Revue française de pédagogie [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006

La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring : pour un renouveau des pédagogies actives ?

Article de Thierry PIOT pour la revue Questions vives

4. TRAVAUX DE GROUPE – Comment ? (40 minutes)

Présentation d'une situation dans un établissement

Observations au niveau de l'établissement ou de l'école

- Education prioritaire REP
- Mixité sociale relative
- Effectifs stables

Observations au niveau des enseignants

- Une équipe stable
- Des enseignants qui majoritairement n'expriment un fort sentiment d'appartenance et déplorent une dégradation du profil des élèves (de plus en plus difficiles, de moins en moins engagés dans le travail scolaire, moins motivés, font moins d'efforts)
- Des enseignants qui communiquent peu entre eux sur ce qui se passe dans leur salle de

classe, tant au niveau de l'échange de pratiques, de l'expression des réussites ou des difficultés rencontrées

- Des enseignants qui définissent et mettent en œuvre seuls leur organisation, leurs pratiques et leur fonctionnement en classe
- Des questions pédagogiques qui ne sont pas discutées avec les autres professionnels de l'établissement ou de l'école
- Peu de formations d'équipe du type FIL depuis plusieurs années

Observations au niveau des élèves

Dans certaines classes (seules 2 classes ne présentent pas ces caractéristiques)

- Mal-être d'un nombre non négligeable d'élèves qui présentent un comportement de repli sur soi et d'effacement (difficultés de comportement intériorisées)
- Mal-être d'un nombre non négligeable d'élèves qui présentent un comportement contrariant l'écoute, l'attention, l'engagement dans les tâches scolaires et la conduite efficace des apprentissages (difficultés de comportement extériorisées)
- Quelques élèves en grande difficulté d'apprentissage
- Quelques élèves en grande réussite scolaire, se regroupant (entre soi) et dominant toutes les situations collectives en particulier à l'oral.
- Absentéisme qui tend à augmenter au fil de l'année scolaire chez les élèves en difficulté (apprentissage et comportement)

Observations auprès des parents d'élèves

- Avec certains enseignants (sauf deux d'entre eux)
- Peu de participation aux réunions et rencontres
- Des échanges limités
- Peu de confiance réciproque, peu de collaboration, incompréhension
- Certains parents pensent que l'établissement ou l'école ne fait pas tout pour faire réussir leur enfant
- Augmentation du nombre de conflits et différends entre enseignants et parents

Répartition en deux groupes

Groupe A | Comment impliquer les collectifs d'élèves pour prévenir le décrochage ?

Comment obtenir un climat de classe propice à la coopération entre des jeunes parfois trop tournés vers eux-mêmes et leur propre réussite ou échec ?

Comment gérer les quelques élèves perturbateurs incapables de se mettre au travail sans le contrôle rapproché du professeur ?

Comment permettre à l'élève mis à l'écart de s'impliquer au sein d'un groupe ?

Valoriser les comportements coopératifs et évaluer le travail de groupe

Évaluer l'efficacité du travail de groupe permet aux élèves d'opérer une réflexion quant à leur réelle efficacité à travailler en coopération. L'idée est de leur proposer une autoévaluation réitérée avec le même groupe de camarades. Ce groupe pourra ainsi observer ses progrès et se responsabiliser dans le projet de s'améliorer.

-

Cette évaluation peut se rédiger selon trois axes de réflexion:

- L'équipe est-elle satisfaite de son mode de fonctionnement?
- La production réalisée est-elle de qualité?
- Les membres de l'équipe ont-ils appris en réalisant cette activité coopérative?

S'agissant d'une activité de groupe, il est préférable de se focaliser sur l'évaluation du "NOUS" et d'encourager les autorégulations si nécessaire. Inviter le groupe à se retrouver pour une prochaine activité et à mieux s'organiser de manière à ce que chacun s'implique amènera les élèves à échanger sur les éventuels dysfonctionnements et à trouver par eux-mêmes les solutions appropriées.

Autoriser le refus de coopérer

La confrontation aux autres peut s'avérer trop difficile pour certains jeunes. Leur besoin de sécurité se trouve alors mis à mal et les empêche d'entrer en collaboration avec les autres. Ne voyons pas alors ce refus de coopérer comme un échec. Il doit être envisagé, dans certains cas, de proposer la réalisation individuelle de la tâche. L'élève ainsi entendu dans sa difficulté, fera de son mieux pour réaliser une production de qualité et perturbera moins le reste de la classe. Ce choix de modalité pédagogique adaptée doit être accompagné d'une explicitation de l'objectif, toujours présent, de travailler en groupe afin que l'élève comprenne bien que ce travail individuel ne doit pas être un fin en soi et qu'il devra se confronter aux autres à l'avenir.

Afin de l'aider au mieux à affronter cette nouvelle étape, il est alors conseillé de privilégier un travail en binôme dans un premier temps. L'élève aura ainsi l'occasion de vivre une situation de coopération réussie et gagnera en confiance pour s'impliquer ensuite dans de plus grands groupes.

Dans l'intérêt de tous les élèves, il sera préférable de varier le plus souvent possible les modalités de regroupements en fonction de votre objectif pédagogique :

- par affinités en laissant les élèves choisir au moins un camarade du groupe (pour faciliter l'implication des plus discrets et individualistes, pour développer la créativité),
- au hasard, par tirage au sort (pour éviter les jugements et jouer la carte de la justice du hasard)
- en fonction des besoins (pour proposer des activités de niveaux différents)

Groupe B I Comment accompagner les équipes pour qu'elles impliquent les élèves ?

Mise à disposition de chaque groupe d'un document de travail servant de support à la production attendue



Trame du cahier des charges « Impliquer les collectifs d'élèves pour prévenir le décrochage »

Echanges au sein de chaque groupe, propositions et production, préparation de la restitution

Documents associés**[Mise en œuvre de la coopération à l'école](#)**

Sylvain CONNAC, docteur en Sciences de l'Éducation, enseignant chercheur, chargé de cours à l'Université Paul Valéry de Montpellier, insiste sur le rôle et la place de l'enseignant comme garant et régulateur dans la coopération.

Pour Sylvain CONNAC, l'enseignant propose des outils pour l'organisation de la coopération dans la classe. Il montre comment on doit accompagner les élèves dans cette mise en œuvre, notamment à travers des gestes coopératifs. Faire apprendre les élèves en coopération améliore le climat de classe parce que cela a un impact sur les règles de fonctionnement du groupe et sur le respect des élèves les uns par rapport aux autres.

Vidéo présentée sur le site national Climat scolaire

5 min 46 s

[La coopération entre élèves : vers une fraternité ordinaire](#)

Conférence de Sylvain CONNAC, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, maître de conférences à l'Université Paul Valéry de Montpellier lors du congrès MLF Avril 2018

46 min 54 s

[MÉMENTO - Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée](#)

5. SYNTHÈSE COLLECTIVE (30 minutes)

- Présentation par chaque groupe (5 minutes)
- Echanges (10 minutes)
- Structuration et apports (10 minutes)

Agir auprès des élèves

- Enseigner et accompagner / Des contenus, des démarches pédagogiques et une relation éducative et pédagogique
- Enseigner et accompagner / Une organisation des espaces, des temps, des gestes professionnels

Documents associés

Fiche RESSOURCES – Articuler climat scolaire et apprentissages

Agir entre professionnels et auprès des professionnels

- Questionner ses pratiques (autodiagnostic)

- Analyser les pratiques
- Echanger et confronter
- S’observer, croiser les regards
- Se mettre en projet ensemble
- Construire collectivement les conditions du développement professionnel

Documents associés

Article – [L’analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante](#) Marguerite ALTET

Article – [L’analyse de pratiques en questions](#) Philippe PERRENOUD

Témoignage – [Groupe d’échanges sur les pratiques professionnelles](#) / Collège BROSSOLETTE académie de BESANCON

6. Conclusion

Tout d’abord, se savoir tous concernés

- bénéficiaires
 - montrer qu’en prenant cela en compte, les professionnels agissent dans leur intérêt : contexte professionnel apaisé (prévention des RPS : dissonances cognitives, frustration, usure...)
- victimes
 - sentiment d’efficacité personnelle individuel et collectif altéré et dégradé,
 - gestion de classe difficile

Ensuite connaître et reconnaître les effets que produit le climat scolaire dans nos établissements :

- sur les élèves (niveau de bien-être, capacités d’apprentissage et résultats scolaires, développement de compétences, mais également absentéisme et décrochage) ;
- sur les personnels (implication dans le travail d’équipe, efficacité professionnelle, stabilité) ;
- sur l’établissement dans son ensemble (image de l’établissement, réputation, rayonnement, résultats).

Ensuite être tous mobilisés dans la mesure du climat scolaire et dans les actions pour l’améliorer

- En témoignant d’un engagement constant
 - au quotidien
 - dans toutes les occasions
 - autoriser à agir selon ses valeurs : solidarité, aide, attention prêté aux autres, progrès social...
 - auprès de tous les acteurs de la communauté éducative
 - faire prendre conscience, légitimer (positivisme) : recherche, enquêtes, récits (écrits ou vidéo)...
 - dans le cadre de l’accompagnement et la formation

- s'inspirer du centre Alain-Savary : se fonder sur les préoccupations des personnes formées (intitulés...) ; développer l'analyse de pratiques (moyen efficace pour articuler l'objectif avec l'état réel des pratiques)