



Apprentissage, motivations des élèves, stress et climat de classe

par Daniel Favre

**Enseignant-chercheur en Sciences de l' Education à
l'ESPE de Montpellier LIRDEF E.A. 3749 CC77 -
Université Montpellier 2 – 34095 Montpellier Cedex 5.**



Rappel du contexte de la recherche sur la violence et l' échec scolaires depuis 1994

Première question de la recherche effectuée en France et au Canada : *en quoi consiste la violence chez les jeunes ?*



Contexte de la recherche sur la violence et l' échec scolaires depuis 1994

2^{ème} question de recherche: *est-ce que la violence des jeunes constitue un phénomène réversible et si oui comment ?*



Contexte de la recherche sur la violence et l' échec scolaires depuis 1994

3^{ème} question de recherche effectuée en France et en Suisse : comment, en passant par la formation des enseignants, **permettre aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage** et de se démotiver pour la violence ?



Publication
d'un
ouvrage de
synthèse
début 2007
et nouvelle
édition en
juin 2013

19 septembre 2015

Daniel Favre

Transformer la violence des élèves



DUNOD

L'auteur propose en ce sens **six outils théoriques et pratiques** pour :

- apprendre à l'élève à mieux gérer les nécessaires déstabilisations cognitive et affective ;
- décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages ;
- construire un mode d'autorité distinct de la domination soumission ;
- choisir l'affirmation de soi non-violente, l'écoute, l'empathie et renoncer à la manipulation ;
- associer la transmission des savoirs et la socialisation des élèves ;
- dépasser un conflit de valeurs de notre société et favoriser l'émergence de l'humain.

www.transformerlaviolencedeseleves.com



2007

TRANSFORMER LA VIOLENCE DES ÉLÈVES
Cerveau, motivations et apprentissage

Daniel Favre

Comment un enfant, dont la curiosité semble insatiable, peut-il devenir un adolescent recherchant dans la violence envers autrui la satisfaction qu'il ne trouve plus à travers les apprentissages ou la rencontre avec les autres ?

Pour répondre à cette question et aider réellement les jeunes, Daniel Favre montre d'abord comment fonctionne le cerveau dans toutes ses dimensions cognitive, mais aussi et surtout affective : comment s'enracinent les peurs, comment se fabriquent les besoins d'être le plus fort, d'obtenir un plaisir immédiat. Le bilan de dix ans de recherches menées par l'auteur sur la prévention de la violence montre que les enseignants, tant au primaire qu'au secondaire, peuvent **efficacement aider les jeunes à transformer leur violence en un désir d'apprendre renouvelé.**

DUNOD
ÉDITIONS DE LA SAISON

Daniel Favre Colloque PIDAPI/ICEM 34



les 6 points clés de la formation des enseignants

- **apprendre à l'élève à mieux gérer les nécessaires déstabilisations cognitives et affectives ;**
- « décontaminer » l'erreur de la faute dans les apprentissages ;
- construire un mode d'autorité distinct de la domination-soumission ;
- choisir l'affirmation de soi non-violente, l'écoute, l'empathie et renoncer à la manipulation ;
- associer la transmission des savoirs et la socialisation des élèves ;
- dépasser un conflit de valeurs de notre société et favoriser l'émergence de l'humain.



PLAN

- **Stress et apprentissage: le risque de démotiver les élèves**
- **Un « élève - sujet » avec trois systèmes de motivations complémentaires ou antagoniste et non un seul**
- **Motivations et apprentissage**
- **Accompagner l'apprentissage: 5 conditions pour instaurer un climat favorable**

- **Vers un projet collectif : permettre aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage**



Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires (2010) Pascal BAVOUX

(Enquête réalisée par Trajectoires – Groupe Reflex auprès de 760 enfants, primaire et collège, suivis par un étudiant de l'AFEV)

- **Des exigences scolaires sources de stress et de mal-être**
- **Des élèves qui ont du mal à comprendre les attentes de l'Ecole et qui participent peu en classe**
 - **68,9% des élèves ne comprennent pas « certaines fois » ce qu'on leur demande de faire en classe et pour 17,4% (31,2% au primaire!) c'est « souvent » qu'ils leur arrive de ne pas comprendre ce que l'on attend d'eux.**
- **Ces incompréhensions motivent, chez ces enfants, des attitudes de repli et de faible participation en classe, ne favorisant pas leur apprentissage.**



Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires (2010) Pascal BAVOUX

- **Chez les collégiens** : ils sont 82,5% à « ne pas aimer » ou « aimer un peu » se rendre au collège.
- Un peu plus de la moitié (52,8 %) reconnaissent avoir été victimes de violences entre élèves dans l'enceinte de leur établissement.
- Les élèves interrogés sont 39 % à se plaindre de troubles du sommeil et 35,9 % de maux de ventre qu'ils attribuent pour un tiers au **stress lié à leur scolarité**.
- La première cause de consultation en urgence dans un grand hôpital du Jura en 2009: **la phobie scolaire**

Questionnaire PISA 2003

<http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/03/01/02/03.html>

Pourcentage des élèves plutôt ou totalement d'accord avec cette déclaration :

	Suisse	Allemagne	Finlande	France	Italie	Liechtenstein	Autriche
<i>Je suis tendu(e) lorsque je dois faire des devoirs de mathématiques.</i>	26	30	7	53	28	19	30

Adolescents en France : le grand malaise

Consultation nationale des 6-18 ans 2014 (UNICEF)

Rôle non protecteur de l'École

- Cf. Tableau 13 : *Proportion d'enfants et d'adolescents vraiment angoissés de ne pas réussir assez bien à l'école*
- % Garçons 42,9 Filles 46,9
- % Age 6<12 46,8 12<15 44,1
- Cette proportion passe à près de 60 % chez ceux vivant une situation de privation.



Extrait de la littérature scientifique

- « In general, negative correlations existed between stress and academic achievement. Self-concept and motivation also correlated negatively with stress. Intelligence did not relate significantly to stress and therefore it appeared that affective, rather than cognitive, variables explain most of the variance in stress. »
 - **BESTER G. & SWANEPOEL C. (2000)** Stress in the learning situation : a multi-variable and developmental approach, *South African journal of education*, **20-4**: 255-258
- Cf. conférence de **Catherine GUEGUEN**, pédiatre, neurosciences / développement affectif et émotionnel de l'enfant
<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1522&cHash=a4d735f723>



Extrait de la littérature scientifique

- « ... a chronic high stress level is known to have an impact on both physical and mental health. »
 - Wolf O.T. (2008) The influence of stress hormones on emotional memory: relevance for psychopathology. *Acta Psychol.*, 127: 513–31.
- « The ethical implications are likely to be proportionate with the emotional involvement intended and using stress as an instrument to enhance learning in every course would inevitably create a very harsh educational environment characterised by the constant threat that a stressful learning situation may be lurking around every corner. »
 - Kromann C. B., Jensen M.L. & Ringsted C. (2010) Stress and learning, *MEDICAL EDUCATION*, 44: 950–952



Nécessité d' un modèle théorique de « l' élève-sujet »

- Ce modèle doit donc faire la synthèse entre les apports de
 - la psychologie behavioriste,
 - de la psychologie humaniste,
 - de la psychanalyse et des neurosciences
- pour prendre en compte les différentes sortes de motivations humaines et comprendre les valeurs qui en découlent.
- Ce modèle postule qu' il y a au sein de chaque être humain trois systèmes de motivation potentiels complémentaires et/ou antagonistes. Ces trois systèmes fonctionnent en interaction.



Nécessité d' une modélisation des motivations humaines

- La modélisation des motivations humaines que nous avons construite, veut précisément répondre aux insuffisances des théories antérieures :
 - - les théories béhavioristes qui ne privilégient que les **motivations extrinsèques** d' un individu ;
 - - certains courants psychologiques humanistes qui tendent à ne reconnaître chez l' être humain que la **pulsion intrinsèque** de développement ;
 - - et la théorie psychanalytique qui s' est construite à partir de l' observation de cas pathologiques et a pointé le phénomène de **compulsion**, autrement dit la difficulté pour un être humain à modifier ses comportements ou ses idées.
- Élaborée peu à peu depuis 1984, cette théorie sera publiée par C. et D. Favre en 1991 puis en 1993 dans la revue « *Psychologie de la Motivation* » puis en 2012 dans « *Handbook on psychology of self esteem* » Nova Science Publisher.



La motivation de sécurisation – SM1

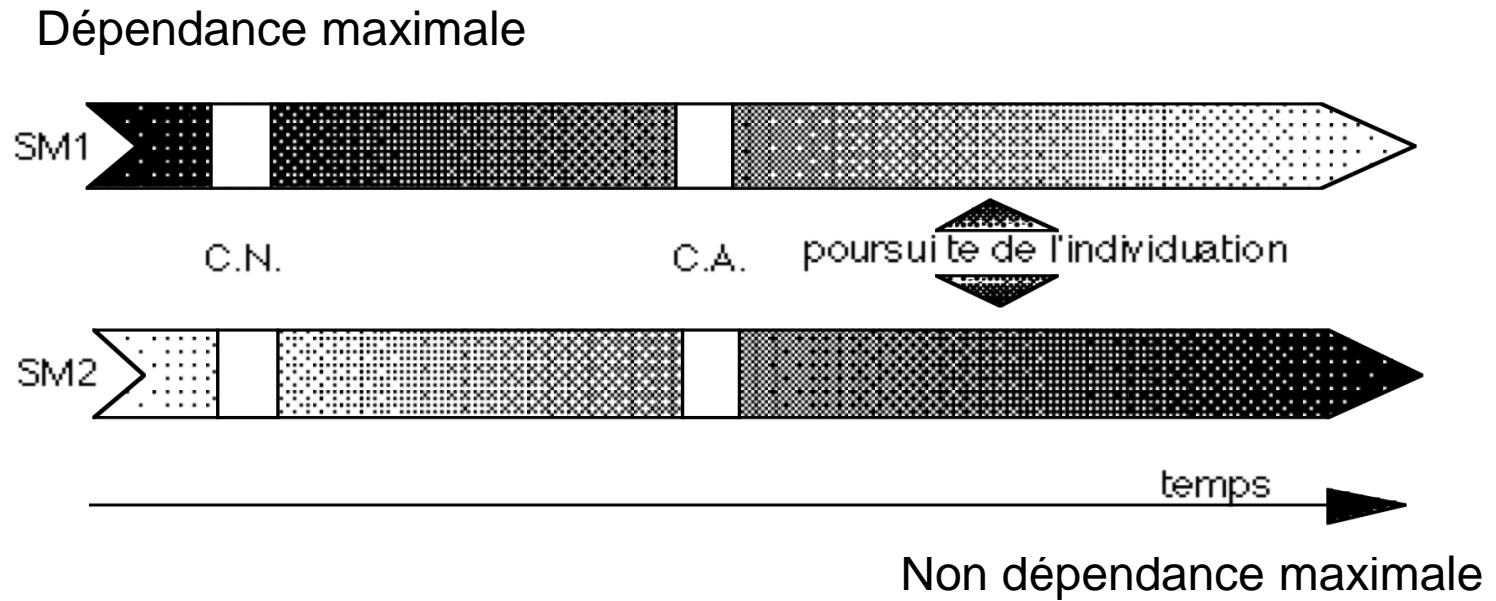
- Le premier système de motivation, « de sécurisation », permet de satisfaire les besoins biologiques et psychologiques fondamentaux, tels que le besoin de reconnaissance, celui d’être accepté tel que je suis, un « sujet en devenir »....
- Dans ce système de satisfactions/frustrations, on a besoin d’autrui pour satisfaire nos besoins, le sujet est en « référence externe »
- ***Le SM1 fonctionne dans les situations en relation avec le connu et avec ce qui est maîtrisé par le sujet.***



La motivation d'innovation – SM2

- Le second système de motivation permet d'avoir du plaisir (ou de la frustration) en « référence interne » dans les situations de résolution de problème, dans la rencontre avec les autres qui sont différents de nous, dans l'acquisition de nouvelles compétences, dans le gain d'autonomie...
- C'est le système de motivation de l'apprentissage, « de l'innovation », qui conduit progressivement à l'autonomie et à la responsabilité.
 - ***Le SM2 motive l'exploration, la rencontre avec des autres différents de soi.***
 - ***SM1 et SM2 sont complémentaires, c'est lorsque l'on se sent en sécurité qu'on peut prendre le risque de l'apprentissage.***

Motivation de sécurisation (SM1) et motivation d'innovation (SM2) sont complémentaires



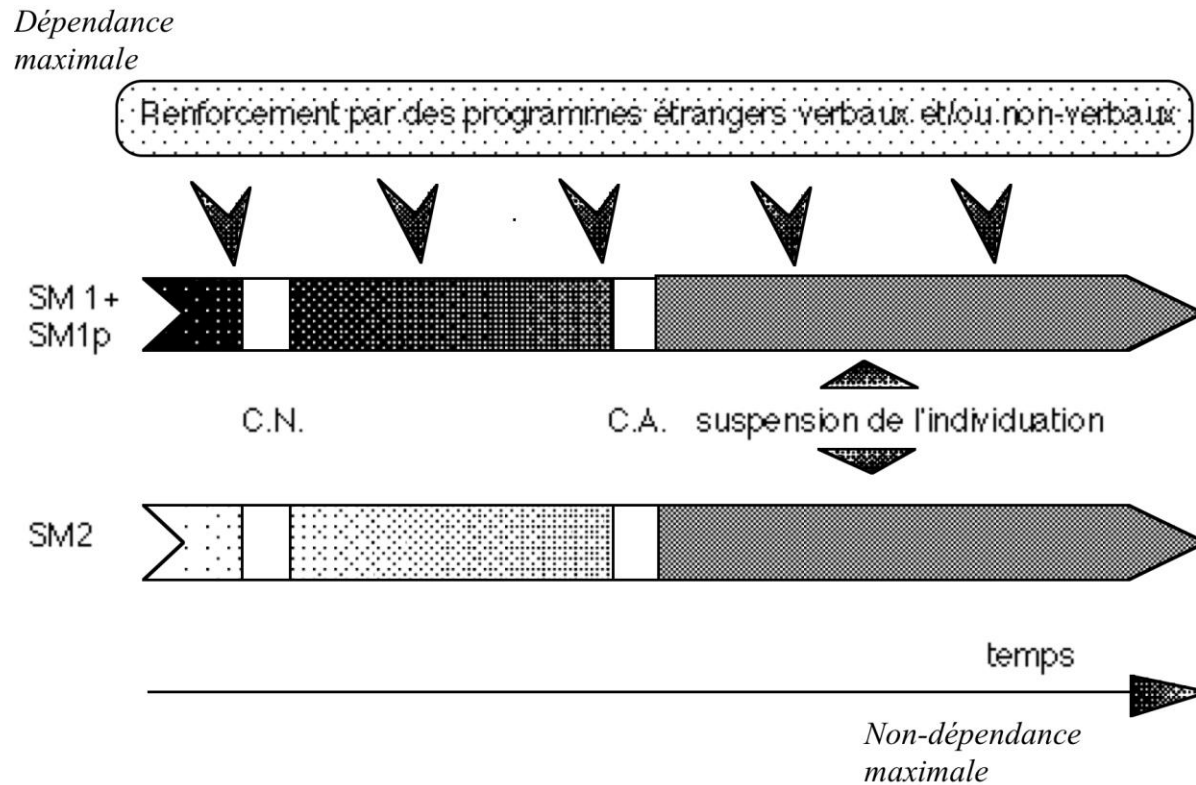
A chaque crise, (naissance = CN; adolescence = CA), à **chaque apprentissage réussi**, et tout au long de la vie, le sujet gagne en SM2 devient moins dépendant ainsi il actualise ses potentialités, il s'individue... en tout cas dans les situations idéales donc rares!!



La motivation de sécurisation parasitée – SM1p (ou d'addiction)

- Ce système de motivation est une hypertrophie du premier et donc de la référence externe.
- Le plaisir ou la frustration s'exprime ici dans la recherche active de la dépendance (/ produits, comportements, relations).
 - L'autre est transformé en « objet » pour satisfaire un besoin hypertrophié de dépendance.
 - L'addiction à des produits, l'addiction à des comportements et l'addiction à des personnes illustrent le fonctionnement de ce système de motivation.
 - La violence et la manipulation relèvent de ce système de « motivation de sécurisation parasitée » et auront le même effet.
- L'autre n'a plus un statut de sujet si on arrive à le mettre sous notre contrôle.
 - ***Le SM1p bloque le développement psychique du sujet en l'enfermant dans des conduites répétitives.***
 - ***SM1p et SM2 sont des motivations antagonistes.***

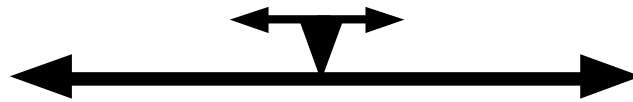
Le renforcement de la motivation de sécurisation par un troisième système de motivation (SM1P ; p = parasitée)



Le SM1P fait exister une motivation d'addiction qui bloque l'individuation et **s'oppose aux apprentissages**

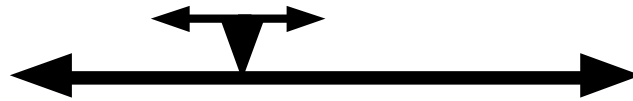
Etat émotionnel et systèmes de motivation

**Je me sens
100% mal
en SM 1**



**Je me sens
100% bien
en SM 1**

**Je me sens
100% mal
en SM 1p**



**Je me sens
100% bien
en SM 1p**

**Je me sens
100% mal
en SM 2**



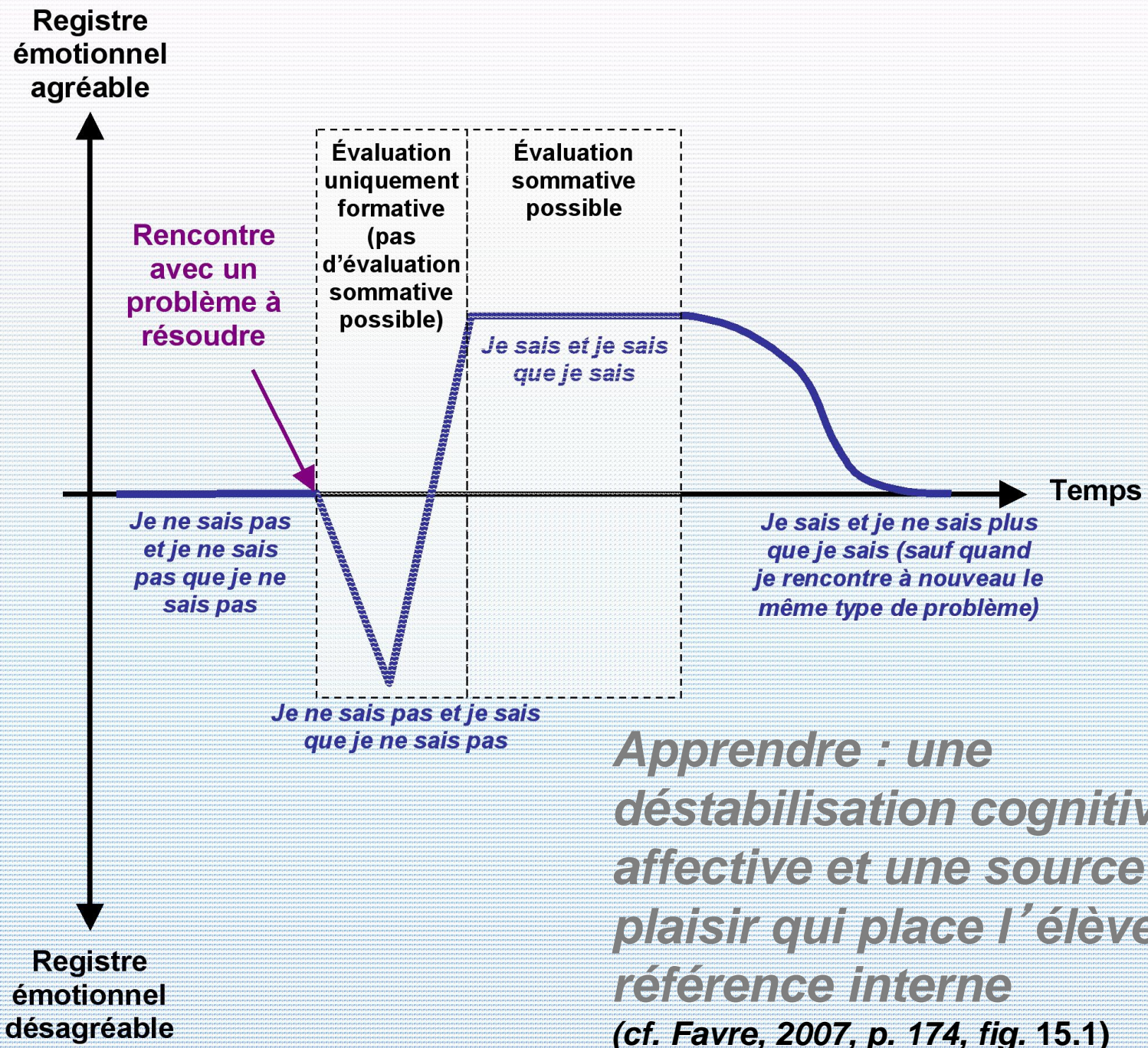
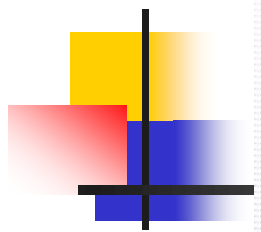
**Je me sens
100% bien
en SM 2**

Trois façons de qualifier notre état émotionnel en fonction des systèmes de motivations SM1, SM2 et SM1p.



Motivations et apprentissage

- L'apprentissage n'est pas possible sans que ne se produise une déstabilisation cognitive ET affective.
- Or, ces déstabilisations engendrent une période de vulnérabilité au cours de laquelle il ne faut pas affaiblir l'élève.
- L'élève affaibli peut devenir à son tour affaiblissant et se démotiver pour l'apprentissage comme le montre la très forte corrélation entre échec scolaire et violence scolaire.



Apprendre : une déstabilisation cognitive et affective et une source de plaisir qui place l'élève en référence interne
(cf. Favre, 2007, p. 174, fig. 15.1)



Motivations et apprentissage

- Voyons maintenant les différentes motivations mises en jeu au cours des étapes successives de l'apprentissage :
- **1 - Je ne sais pas, mais je ne sais pas que je ne sais pas :**
 - avant la rencontre avec le problème à résoudre, je suis encore dans le connu et le maîtrisé, tout va bien pour moi en motivation de sécurisation (SM1).



Motivations et apprentissage

- **2 - Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas :**
 - je rencontre le problème, je suis confronté à l'inconnu, à la difficulté, au non-sens, au doute sur moi, vais-je y arriver ?
 - Je risque de faire des erreurs puisque je ne sais pas, en ai-je le droit ? Serai-je encore digne d'estime, que va devenir mon image auprès des autres ?
 - Tout apprentissage contient donc une période de frustration et de vulnérabilité plus ou moins importante en motivation de sécurisation (SM1).
 - L'efficacité de l'espace réservé à l'apprentissage dépend alors de la relation affective que l'apprenant entretient avec ses erreurs et, par conséquent, avec ses savoirs.



Motivations et apprentissage

- **3 - Je sais et je sais que je sais :**
 - j' ai résolu le problème, j' ai rapproché un domaine inconnu de moi à ce qui m' était déjà connu, j' ai une satisfaction importante en motivation d' innovation (SM2), proportionnelle aux obstacles que j' ai dû franchir.
 - Si dans l' étape 2, je suis en référence externe dépendant des feed-backs qui m' ont guidé dans cette étape, il n' y a plus besoin de validation extérieure, la solution est devenue auto-évidente et c' est très agréable d' être en référence interne.
 - Je n' ai donc pas besoin que l' on me félicite ou qu' on me récompense, cela me ferait repasser en référence externe.



Motivations et apprentissage

- **4 - Je sais, mais je ne sais plus que je sais, sauf quand je rencontre à nouveau ce type de problème :**
 - je suis à nouveau dans le connu et le maîtrisé, donc en motivation de sécurisation (SM1) et je m'y sens bien.
 - Si je suis confronté à un problème du même type, je ne ressens pas de frustration car j'ai mémorisé que j'étais capable de surmonter l'épreuve de ce type d'apprentissage.
 - Mes besoins en motivation de sécurisation ont diminué et les satisfactions de la motivation d'innovation sont devenues plus attractives ; je serai ainsi moins tenté par les plaisirs addictifs de la motivation de sécurisation parasitée (SM1p).



En résumé ...

- L'apprentissage réussi constitue une prévention naturelle des conduites addictives comme la violence en fournissant des satisfactions endogènes qui rendent ces conduites moins attrayantes.
- Cependant, ce processus de maturation en quatre étapes peut être enrayé si les erreurs commises par l'apprenant sont assimilées au registre du Mal et si son auteur est considéré comme « mauvais », le stress induit par la peur chronique de se tromper se révèle contre productif.
- Les élèves qui se considèrent comme mauvais, ne vont même plus se confronter aux apprentissages, ils risquent donc d'être attirés par les plaisirs que procurent les conduites addictives.
- C'est la dernière possibilité d'avoir encore des satisfactions, car en fuyant les situations d'apprentissage, ils se privent du plaisir de réussir (SM2) et du plaisir d'être reconnu socialement (SM1).





Accompagner l'apprentissage

- Dans une perspective de prévention de de la violence et de l'échec scolaires, seront présentés quelques aspects à surveiller :
 - la place et la fréquence des contrôles, le statut de l'erreur, l'équilibre entre ce qui construit les références interne et/ou externe de l'élève, le partage avec l'élève de la responsabilité concernant la réussite aux apprentissages.
- À cette fin, vont être précisées cinq conditions nécessaires susceptibles de modifier le climat scolaire permettant un changement culturel incitant l'élève à se re-motiver pour l'apprentissage et donc à se dé-motiver pour la violence.



Accompagner l'apprentissage

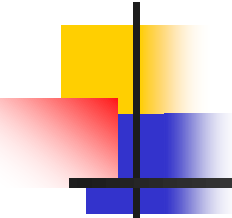
– Condition 1

- **Faire en sorte que l'élève se sente en sécurité durant cette période où il est vulnérable** (pas de moquerie, pas de jugement, pas de contrôle mais de l'évaluation formative qui peut aussi être notée).
- C'est apprendre et lui apprendre à distinguer ce qu'il est de ce qu'il produit. Il n'est pas « bon » ou « mauvais », il a produit les résultats attendus ou il ne les a pas encore produits.
- Il est important de faire sentir à l'élève que sa « personne » est inconditionnellement acceptée en adoptant explicitement un postulat de cohérence.



Postulat de cohérence

- « Chacun a de « bonnes raisons »
(= légitimes, valables...)
de penser ce qu' il pense,
de dire ce qu' il dit,
de faire ce qu' il fait
et surtout de ressentir ce qu' il ressent !»



Accompagner l'apprentissage

– Condition 2

- **Séparer dans le temps** (ce qui n'est pas le cas du contrôle **continu**)
 - **la logique de régulation**
(l'erreur est une information qui permet de progresser quand on a compris comment on l'a produite)
 - **et la logique de contrôle**
(l'erreur baisse la note qui devient une mesure de l'écart avec une norme ou un résultat attendu = évaluation sommative)
- pour ne plus les confondre et aider l'élève et sa famille (si possible) à opérer cette dé-confusion.

L'élève n'est donc pas « bon » ou « mauvais », il produit des « résultats attendus » ou il produit des « résultats non attendus ».



Accompagner l'apprentissage

– Condition 3

- **Décontaminer l'erreur de la faute,**
c'est séparer l'erreur du registre du Mal, du malsain, du pathologique
et vérifier que cette séparation est opérante chez le jeune et... sa famille si possible.
 - Exemple des élèves qui font plus d'erreurs et résolvent mieux les problèmes, Thèse de Fadi Hage.
- La note n'est pas bonne ou mauvaise, elle est haute ou basse.



Le Moyen-Âge au 21^e siècle

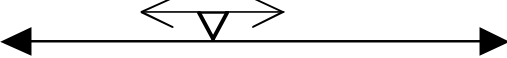
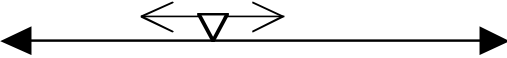
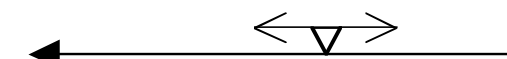
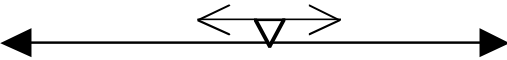
- Moins de 10% des enseignants associent spontanément l'erreur à un questionnement ou à une nouvelle action,
- les autres l'associent à une émotion inhibitrice de l'action (honte, culpabilité...) ou à de la colère,
 - *Cette tendance évolue négativement comme le montre à Montpellier une mesure en L3 (initiation au métier d'enseignant en SVT) en 2005: 3/96 étudiants ont associé l'erreur à une nouvelle action possible et en 2010: 2/83 étudiants M2 (master MEF)!!*
 - *Et qu'en est-il pour vous ? (question test p.179, Favre, 2007)*



Accompagner l'apprentissage

– Condition 4

- **Inciter l'élève à fonctionner dans le registre non-dogmatique.**
 - En valorisant la période de déstabilisation cognitive,
 - en lui laissant du temps,
 - en lui donnant l'exemple d'un adulte qui explicite, qui précise sa pensée, qui sait retenir son jugement, qui fait des hypothèses et qui valorise les questions plus que les résultats, qui essaye d'éviter les généralisations abusives et les projections en prenant en compte l'influence sur sa pensée de ses désirs et de ses peurs,
 - ***l'enseignant redoute moins ses erreurs et devient un modèle d'adulte plausible auquel l'élève peut s'identifier.***

<p>Pensée dogmatique</p>	<p>Posture cognitive (avec possibilité de déplacements entre les 2 pôles)</p>	<p>Pensée ouverte</p>
<p>Registre de l'implicite</p>	<p style="text-align: center;">  Mode de formulation </p>	<p>Explicitation, définitions, classification...</p>
<p>Énoncés sous forme de vérités immuables ou de certitudes définitives</p>	<p style="text-align: center;">  Attitude face aux connaissances </p>	<p>Énoncés sous forme de questionnements, d'hypothèses ou de modèles approximatifs et provisoires</p>
<p>Généralisation abusives, seuls sont retenus les éléments qui confirment l'énoncé</p>	<p style="text-align: center;">  Mode d'administration de la preuve </p>	<p>Recherche critique de c o n t r e - e x e m p l e s et recontextualisation des énoncés et de leur domaine de validité</p>
<p>La subjectivité est ignorée mais les émotions sont projetées monde extérieur</p>	<p style="text-align: center;">  Attitude face à la subjectivité </p>	<p>La su bjectivité, les désirs, les peurs, sont pris en compte pour tenter de se représenter réflexivement la réalité</p>
<p>Pôle de la stabilisation des Connaissances Science normale et logique de contrôle dans les apprentissages</p>	<p><i>La démarche scientifique, comme les apprentissages, correspond à des déplacements entre ces deux pôles</i></p>	<p>Pôle de la déstabilisation des connaissances Situation de crise scientifique et logique de régulation dans les apprentissages</p>



Accompagner l'apprentissage

– Condition 4

- Apprendre c' est pouvoir naviguer entre deux registres celui de la pensée stabilisée ou dogmatique et celui de la pensée ouverte non dogmatique qui accepte la déstabilisation.
- Si le contenu de pensée est trop stabilisé l'apprentissage est plus difficile.

(Cf. *Figure 14.1*)



Accompagner l'apprentissage

– Condition 5

- **Développer la référence interne de l'élève, c'est directement solliciter l'élève pour l'inviter à prendre les rênes de lui-même, à exister comme un sujet**

La multiplication des contrôles, des pressions, des jugements (bien, excellent, juste, faux, mal...), des menaces, place trop l'élève en **référence externe**.

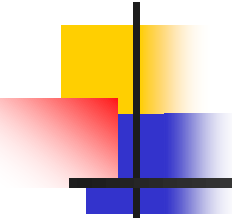
- Un des effets observables obtenu est que l'élève ne travaille plus que si c'est noté (note = carotte et /ou bâton).
- La réussite aux apprentissages est naturellement (cérébralement) récompensée, il faut aider l'élève à s'en rappeler et à savourer ce moment.
- En partageant avec l'élève la responsabilité de la réussite de l'apprentissage, **l'enseignant se positionne comme un allié de celui-ci** pour atteindre un but qui peut devenir commun.
- L'élève étant invité à devenir un citoyen donc un sujet responsable, comment accueillir son NON éventuel ? D'où l'importance de distinguer l'autorité de la domination soumission !



Accompagner l'apprentissage

– Condition 5

- Dans ces conditions, lorsqu'une alliance coopérative a pu être construite l'élève va pouvoir se responsabiliser toute en se re-motivant pour l'apprentissage (indicateur : ce sont les élèves qui demandent des exercices supplémentaires quand ils peuvent décider avec l'enseignant de la date du contrôle).



La prévention de la violence et de l' échec scolaires : vers un projet de classe pour permettre aux élèves de se remotiver pour l' apprentissage

- Ce projet revient à inviter un « élève-sujet » à monter dans la cabine de pilotage de lui-même et à s' installer aux commandes sachant que l' existence lui offre trois sortes de plaisir/frustration donc :
 - 1 il peut dire non et refuser l' invitation
 - 2 sachant que l' addiction n' est pas une fatalité cf.
 - Klingemann H. & Sobell L. C. (Eds.) (2007). *Promoting self-change from addictive behaviors. Practical implications for policy, prevention, and treatment.* New York: Springer.
 - 3 et qu' être un sujet et expérimenter la liberté vont ensemble et « seul un être libre peut faire le choix (malheureux ?) d' immoler sa liberté » Jean Delord

Daniel Favre

Cessons de démotiver les élèves

19 clés pour favoriser l'apprentissage

Cet ouvrage est porteur d'un projet : permettre aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage. Pour ce faire, il s'appuie sur des notions neurobiologiques et en illustre la mise en application au quotidien. Les élèves devraient ainsi renouer avec le plaisir d'apprendre pour lequel le cerveau humain est conçu. Les enseignants, quant à eux, bénéficieront du projet pour :

- travailler ensemble, tout en se remettant en question ;
- se montrer vulnérables, tout en développant une plus grande sécurité de base ;
- réinventer leur métier, tout en se rapprochant des valeurs à l'origine de leur vocation.

L'ambition de livre est de prendre véritablement en compte la dimension affective de l'apprentissage, l'auteur ayant déjà démontré avec succès dans son précédent ouvrage que la violence et l'échec scolaire sont réversibles à cette même condition. La 19^e clé ajoutée dans cette nouvelle édition se présente comme un mode d'emploi pour toutes les autres, appuyé sur des années de mise en pratique par des enseignants.



9 782100 728626

8802760

PROTECTION DE L'ENFANCE

2^e édition

DANIEL FAVRE



Professeur en Sciences de l'éducation à la FDE - ESPE Université Montpellier, formateur d'enseignants depuis 1983, il a également été neurobiologiste de 1975 à 1990.



DANIEL FAVRE

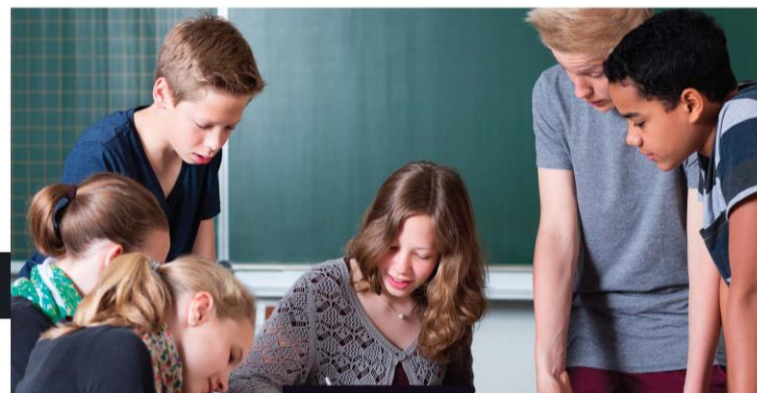
Cessons de démotiver les élèves

Cessons de démotiver les élèves

19 clés pour favoriser l'apprentissage

2^e édition

Daniel Favre





19 clés pour favoriser l'apprentissage

- 1. Faire confiance à son cerveau et à la vie
- **2. Rectifier une erreur de notre culture: émotion et cognition forment un couple inséparable**
- **3. Le cerveau récompense l'apprentissage...**
- **4. ...au risque de l'addiction**
- **5. Trois systèmes de motivation et non un seul**
- **6. Expliquer comment on apprend**
- 7. Inviter un pilote-sujet à s'installer dans la cabine de pilotage
- 8. Utiliser son espace intérieur de simulation
- 9. Muscler l'attention: devenir endurant devant un nouveau problème à résoudre
- 10. Construire et utiliser sa feuille de route: un passeport pour l'avenir à court et à long terme
- **11. Décontaminer les pratiques pédagogiques: l'erreur n'est pas une faute, c'est une information !**



19 clés pour favoriser l'apprentissage

- **12. Le langage qui stimule l'apprentissage...et le langage qui le bloque**
- **13. Sécuriser l'apprentissage et «restaurer» la motivation de sécurisation**
- 14. Relancer la motivation d'innovation: «allumer un feu plutôt que remplir un vase»
- 15. Se positionner comme gardien du cadre et des objectifs: l'autorité sans la domination ni la soumission
- 16. Contrer la motivation d'addiction: sans affaiblir autrui... Et pratiquer l'empathie
- 17. Affirmer et expliciter les valeurs de l'École et de la République et dénoncer les valeurs qui s'y opposent
- 18. Quelques conditions pour réaliser des projets permettant aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage
- **19. Clés : mode d'emploi**



Vers un projet de classe

- Dans certaines conditions, l'élève va pouvoir en effet se responsabiliser toute en se re-motivant pour l'apprentissage
 - indicateur : ce sont les élèves qui demandent des exercices supplémentaires
 - ... et cela apparaît après 3 à 4 mois d'accompagnement et perdure les années suivantes



Ce que les enseignants ont observé chez les élèves durant l'année au collège (2012-13)

- Se responsabilisent davantage face aux apprentissages.
- Presque tous cherchent à améliorer leurs notes.
- Demandent à être évalués, à s'entraîner.
- Meilleure gestion du stress.
- Dédramatisation de l'erreur.
- Se font davantage confiance.
- Viennent souvent nous voir en dehors des cours pour discuter.

Ce que les élèves de 4.1 expriment en juin 2013

- 1) Le projet c'est un moyen de se rattraper, de prendre confiance en soi pour certains, de ne pas avoir peur de l'erreur.
- 2) Pouvoir refaire les contrôles. Et on nous donne plus de temps pour comprendre.

Ce que les élèves de 4.1 expriment en juin 2013

① Pour moi le projet, c'est le fait, c'est un concept dans lequel on nous a laissé plus de temps pour assimiler les différentes notions, ~~mais~~ essayer de modifier l'image de la relation professeurs élèves, montrer que les enseignants sont là pour nous aider et non nous renforcer...

② Ce qui m'a le plus plu dans le projet c'est le fait que l'on nous a laissé du temps

Ce que les élèves de 4.1 expriment en juin 2013

① on veut rattraper les ~~travaux~~ contrôles, ~~mais~~
on mes plus de temps pour faire les leçon

② on veut rattraper les contrôles

Qu'est-ce qui vous a plus et plus dans le projet ?

Ce qui m'a le plus plus dans le projet, c'est de refaire les contrôles plusieurs fois jusqu'à ~~qu'on~~ que je réussis.



Ce que montre le test CEC en juin 2013

- Les élèves de 4^{ème} 1 ont passé une première fois le test CEC en septembre 2012 puis une seconde fois en juin 2013
- En septembre, la moyenne en « coupure par rapport aux émotions » (max = 12) est de l'ordre de 4 (1 à 8), ce qui est très élevé
- En juin, elle a baissé à 2,8, malgré des nouveaux venus dans cette classe dont certains ont 10, ce qui est très encourageant.
- Mais ce collège c'est la contagion émotionnelle qui a augmenté et non l'empathie...



L'impact positif de l'empathie, de la coopération et de l'entraide – *Jacques Lecomte*

- Certaines valeurs et attitudes (confiance en l'autre, empathie, respect, coopération, etc.) peuvent avoir un impact, non seulement sur les relations interpersonnelles, mais aussi sur la vie sociale, voire sur les politiques publiques.
- Ainsi, dans l'enseignement, l'apprentissage coopératif, l'empathie des enseignants ou encore le tutorat par les pairs entraînent de meilleurs résultats scolaires ou académiques, une meilleure ambiance au sein de la classe, un plus grand respect des enseignants et une diminution des actes de violence. Leur apprentissage dès l'école maternelle est au coeur de l'éducation psychosociale proposée par le Collectif « École : changer de cap ».

<http://www.ecolechangerdecap.net/>