

Fiche informative sur l'action

La préparation mentale en tant que stratégie de remédiation et de lutte contre l'échec scolaire (2)
Nom du fichier : 88DompaineCMontaigne2005

ACADEMIE DE NANCY-METZ

Collège Michel de Montaigne

301 route de Bouzemont

88270 DOMPAIRE

Tél : 03 29 36 60 11

Fax : 03 29 36 64 09

Mèl : ce.0880017@ac-nancy-metz.fr

Personne contact : Alain Fouchet, professeur d'EPS alain.fouchet@ac-nancy-metz.fr

Concerne toutes les classes avec une priorité aux élèves de 6^{ème}.

Disciplines concernées : EPS en collaboration avec la Vie Scolaire, les professeurs de français, de mathématiques et les professeurs principaux.

Date de l'écrit : mai 2005

La démarche illustrée ici est décrite dans : http://www.ac-nancy-metz.fr/MIVR/SitePasi/2003_2005/Resumes/ResumeDompaineCollegePrepMentale.htm

Résumé de l'action : Comment prévenir les ruptures scolaires, favoriser l'accueil des élèves et améliorer la réussite des élèves en apportant des réponses plus efficaces à leurs difficultés.

L'échec scolaire menant au décrochage n'est pas la résultante d'un manque de travail ou d'un désintérêt pour le savoir, mais résulte de difficultés à développer des activités réelles d'apprentissages. Les élèves en difficulté sont orientés vers un atelier d'aide personnalisée en relaxation et en préparation mentale.

Dans ce cadre, les élèves sont informés des règles éthiques de l'intervention en préparation mentale et du travail qu'ils auront à effectuer chaque semaine. Des groupes de dix élèves maximum travaillent sur des thèmes précis, définis par eux-même à partir des difficultés qu'ils éprouvent au quotidien (mieux s'endormir le soir, ne pas avoir de trou de mémoire en plein contrôle, apprendre à être plus concentré en cours...). Le programme comprend des exercices de relaxation en tant que pré-requis à un travail de remédiation basé sur l'imagerie mentale et son utilisation en situation de difficulté scolaire, de stress ou d'échec (les techniques utilisées sont issues de la préparation mentale des sportifs de haut niveau et adaptées au milieu scolaire). Un bilan anonyme est réalisé par écrit. Un entretien collectif ou personnel permet aux élèves de formaliser plus précisément les apports de ce type d'apprentissage dans le cadre scolaire mais aussi dans l'évolution de leurs comportements.

Mots clés : préparation mentale – élève décrocheur – échec scolaire

STRUCTURES	MODALITES - DISPOSITIFS	THEMES Interdisciplinarité	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Collège	Individuali1(u8.T20.)4.3n()TEPSI.1465 TD0 Tc()Tj8.2262 1.1465 TD0.0024 Tc-0.0660 7		

Ecrit sur l'action

Nom du fichier : 88CMontaigne04-05

**ACADEMIE DE NANCY-METZ
Collège Michel de Montaigne
88270 DOMPAIRE**

LA PREPARATION MENTALE EN TANT QUE STRATEGIE DE REMEDIATION ET DE LUTTE CONTRE L'ECHEC SCOLAIRE (2)

L'action vise à prévenir les ruptures scolaires et favorise l'accueil des élèves ; elle améliore la réussite des élèves et apporte des réponses plus efficaces à leurs difficultés.

1- Introduction

En 2003-2004 j'avais décrit de façon formelle la démarche initiée au collège Michel De Montaigne de Dompaire http://www.ac-nancy-metz.fr/MIVR/SitePasi/2003_2005/Resumes/ResumeDompaireCollegePrepMentale.htm

en présentant une méthode utilisée afin de venir en aide aux élèves en difficultés scolaires pour des raisons d'anxiété (soit 78 élèves de l'établissement, ce qui correspond à 25 % de la population scolaire). Ce document abordait le contexte de l'expérience ainsi que la démarche utilisée et les modalités de mise en place.

Lorsque j'utilise, avec certaines adaptations, les techniques de préparation mentale issues du monde sportif de haut niveau, deux grands types de préjugés et d'idées reçues se manifestent. Tout d'abord l'efficacité de la préparation mentale peut à la fois choquer au/ou risque de conduire à un véritable syndrome de dépendance, si certaines dérives de type gourou-mania ne sont pas éradiquées. Deuxièmement et paradoxalement, cette même efficacité en raison de l'appellation de "mentale" peut laisser se développer une forme de pseudo-magie de la toute puissance et de l'efficacité sans faille d'une telle méthode. Il ne s'agit en fait ni de l'un ni l'autre ; comme toute activité humaine, la démarche que je mets en œuvre offre de nombreux avantages, connaît des échecs, des erreurs et de nécessaires remises en cause, sans jamais préjuger de l'efficacité d'une autre démarche.

Pour compléter le bilan rédigé en 2003-2004, je souhaite présenter maintenant les nouveautés et les difficultés propres à ce type de projet lorsqu'il est porté et mis en œuvre sur plusieurs années scolaires, avec l'objectif de réaliser un programme complet d'intervention, reconnu et validé. À partir d'exemples vécus et de témoignages je m'appliquerai à montrer, comment, sur le terrain et au quotidien, gérer certains types de dérives, de difficultés et de remise en cause.

2- Quelques définitions

Lorsque je m'adresse aux élèves, ou à mes collègues, je désigne souvent l'action que je mène au sein de l'ATP (Atelier de Travail Personnalisé) par le terme de relaxation et non par celui de préparation mentale, car il est très peu reconnu. Cet emploi - abusif - peut entraîner des

confusions ; aussi, vais-je définir chacun des termes, tout en sachant que dans le texte et dans ma pratique, j'utilise les deux de façon indifférenciée.

Relaxation : « *méthodes de relaxation tendant à obtenir un relâchement général du corps afin de modifier, indirectement, le psychisme des sujets qui s'y soumettent. Par la détente qu'elles provoquent et ses bienfaits, les méthodes de relaxation sont utilisées dans le traitement des individus hypertendus...* » (extrait du Dictionnaire de Psychologie de Norbert Sillamy, édition Larousse 2003, p 226).

Préparation mentale : « techniques psychologiques d'amélioration de la performance et de gestion du stress reposant sur des processus physiologiques, cognitifs et comportementaux... La préparation mentale a pour but de permettre au sujet de contrôler ses pensées, ses attitudes, ses actions afin de pouvoir les modifier de manière positives. » « A ce titre elle utilise différentes méthodes dont la relaxation » (d'après Le Manuel de Psychologie du Sport, tomes 1 & 2, sous la direction de C. Le Scuff, J. La Rue et H. Ripoll, édition Revue EPS, 2004, pp. 65 et 247).

A.T.P. : atelier de travail personnalisé qui désigne un regroupement d'élèves en vue de leur faire acquérir des apprentissages susceptibles de leur venir en aide par rapport à leurs difficultés scolaires. Ces ateliers peuvent être disciplinaires - en rapport avec une discipline d'enseignement – méthodologiques, etc.

3- Des difficultés propres à tout projet qu'il faut gérer au quotidien... aux nouveautés mises en œuvre

Les difficultés rencontrées, les remarques des bilans des séances et les remises en cause de mon fonctionnement ont souvent généré l'introduction de nouveautés. Ainsi il apparaît que les difficultés sont souvent à l'origine de changements engendrant un meilleur fonctionnement et des adaptations pédagogiques ou relationnelles.

Les difficultés de type organisationnel

1) De l'accueil d'un groupe en 2003-2004 à une différenciation des demandes en 2004-2005

Durant l'année précédente (2003-2004), j'avais assez vite constaté que les élèves de sixième-cinquième ne percevaient pas de la même façon le travail de préparation mentale que les élèves de quatrième-troisième. Il faut rappeler qu'un seul groupe de travail dans la semaine réunissait alors tous les élèves de façon indifférenciée. Dans les bilans je pouvais lire: "*Les séances n'était pas trop rigolote*" (Anaïs, élève de 5^{ème}) ; "*Les séances sont trop sérieuses... Il n'i a pas assez de jeux*" (Jean, élève de 6^{ème}). Par contre, les élèves du niveau quatrième-troisième appréciaient beaucoup plus les exercices proposés: "*Ce qui m'a plu : les séances en général et les explications du profs (qui m'ont remis les idées en place)*" (Pierre, élève de 3^{ème}) ; "*Ce qui était bien c'est qu'on faisait les exercices en classe...*" (Julie, élève de 4^{ème}).

Ces bilans et la volonté d'amplifier le dispositif pour le rendre accessible au plus grand nombre d'élèves, m'ont incité à envisager la création de deux groupe différenciés. Ainsi, avec le soutien de Mme Brémond, principale du collège, deux groupes fonctionnent chaque semaine en 2004-2005 :

un groupe de travail en sixième-cinquième et un autre en quatrième-troisième, à raison d'une heure hebdomadaire pour chaque groupe, sur deux créneaux horaires différents. Cette nouvelle organisation a permis l'introduction de deux exercices sous forme de jeux sur les quatre proposés par séance. Ces situations plus ludiques sont issues des jeux d'acteurs du théâtre et du cirque ou de la mise en forme plus ludique de techniques de préparation mentale. S'ils permettent de travailler la concentration et la confiance en soi, ces exercices demeurent cependant limités au point de vue du réinvestissement en cours, en effet, comme je le fais remarquer aux élèves, et à l'instar de la relaxation - avec de la musique et un tapis - : *«lorsque vous avez un trou de mémoire en pleine interrogation écrite ou si vous entendez le professeur prononcer votre nom pour venir au tableau... vous n'allez pas dire à toute la classe : "stop je fais ma relax"... puis vous déroulez votre tapis et mettez de la musique pour vous détendre et vous concentrer pendant cinq à dix minutes. Non, il vous faudra, le temps de vous lever et de marcher vers le tableau, effectuer, sans que personne ne s'en rende compte, une routine - suite d'exercices pré-programmés et appris - afin de moduler votre stress et vous concentrer sur ce que vous savez faire»*. Enfin, si ce type d'organisation m'a permis de "toucher" le double d'élèves par rapport à l'année précédente, il ne me permet plus d'avoir un contact direct avec chaque élève avant le début du cycle de dix séances, ce qui engendre des incompréhensions de la part de certains élèves.

2) De l'acceptation de participer à l'ATP à l'intégration de règles éthiques pour tous

Premier tour de table pour cette première séance avec un groupe de sixième-cinquième et déjà des *"Mais pourquoi, je suis obligé de venir à la relaxation, moi ?"* (Yvan, élève de sixième). *"Qui m'a sélectionné pour venir ici ? Je suis pas différente des autres"* (Sylvie, élève de cinquième). Ce "syndrome du vilain petit canard" affecte beaucoup plus les élèves du niveau sixième-cinquième et naît de cette absence de contact avant la première séance. Si l'année dernière la majorité des élèves qui participaient à l'ATP préparation mentale faisaient partie de mes classes - ce qui me permettait de les contacter directement -, cette année l'augmentation du nombre des élèves concernés par cet ATP implique que nombre d'entre eux ne font pas partie de mes classes et même n'ont pas cours dans le gymnase avec un/une de mes collègues. Ils sont informés, avant d'assister à la première séance, par la principale du collège ou/et le Conseiller Principal d'Education, qui ont leur propre approche pour les convoquer et leur présenter l'atelier d'aide. Bien évidemment, cette multiplicité d'interventions est utilisée par certains élèves pour tenter de se soustraire à une aide qu'ils considèrent au début comme un cours supplémentaire, voire une contrainte qu'ils n'acceptent pas.

Pour remédier à cette difficulté, le recours aux cinq règles d'éthiques énoncées dans le document 2003-2004 - en page 6 - permet d'explicitier ma démarche aux élèves dès la première séance. En premier lieu, je prends le temps d'expliquer le travail que je vais faire avec eux et je m'engage, tout comme eux doivent le faire par écrit et oralement - à respecter les règles de fonctionnement de l'ATP.

Moi: *"Si tu es présent aujourd'hui, c'est parce que ton professeur principal, après l'avis du conseil de classe, pense que tu ne réussis pas à cause d'un manque de concentration en cours"*. Sandrine, élève de cinquième : *"Oui, mais ce que vous allez nous faire faire ça sert à quoi... ?"*. Moi : *"Et bien justement si je te dis d'être plus concentrée en cours tu vas faire comment ?"*. Sandrine : *"Je sais pas..."*.

Moi : *“Je suis d’accord avec toi, la concentration, cela s’apprend et cela se travaille à l’aide d’exercices que nous ferons ensemble ici”*. Je poursuis ce type d’échange afin de leur faire expliciter directement quelles difficultés ils ressentent au quotidien par rapport à leur travail scolaire. Est-ce un manque de sommeil, cette impression d’avoir appris par cœur sa leçon la veille et ne plus la savoir le lendemain ou cette peur au ventre dans le bus chaque matin? Je croise ces informations orales avec celles fournies par un questionnaire écrit. Ainsi, Jean-Baptiste - élève de sixième - souligne les énoncés suivant sur sa feuille : *manque d’énergie - penser que je suis nul - ressasser des idées dans ma tête - ne pas pouvoir y arriver - avoir la migraine - décourager - sérieux - affolé – courageux...* et il termine en écrivant *“... je suis stressé 24 h sur 24 alors voilà pourquoi je suis là.”* Lui qui clamait si haut et fort en début de séance que *“cela ne sert à rien, je veux pas venir”*, tout en regardant constamment par la fenêtre.

J’aborde alors les moyens d’interventions que je vais utiliser pour leur venir en aide. *“Les sportifs de haut niveau ressentent comme vous du stress avant les compétitions. Certains s’entraînent mentalement avec des exercices de respiration et de concentration pour mieux contrôler leur stress. Ce sont ces exercices que nous allons travailler ensemble”*. Je leur montre aussi les livres de psychologie du sport à l’aide desquels je travaille pour leur présenter les séances.

Je leur indique la durée - dix séances - et la fréquence des séances - une par semaine - *“Mais il faudra faire un exercice chez vous chaque soir avant de vous endormir. Pendant les cinq premières séances vous choisirez vous même l’exercice qui vous plaît le plus dans la séance puis pour les cinq dernières séances, vous reprendrez un exercice que je vous indiquerai”*.

La quatrième règle d’éthique concerne le mode de fonctionnement des séances, en ce qui concerne le devenir des informations qui y sont échangées. Cette règle est très importante car elle établit une confiance mutuelle. Il s’agit, par la confidentialité, voire un certain “secret”, que s’instaure l’assurance que les participants ne divulguent pas les informations intimes livrées en toute confiance durant les séances, afin de pouvoir, par exemple, ajuster au plus près d’une situation de stress personnel, une routine de gestion de ce stress. Cet engagement est pris oralement devant tous les participants dès la première séance et ils le confirment sur leur cahier de travail personnel à la deuxième séance. Je rappelle souvent cette règle en cours de cycle à l’occasion de certaines réactions : *“Je vous signale que tout le monde, y compris moi-même, avons pris comme engagement de ne pas répéter ce qui se dit de confidentiel pendant les séances...”*. En effet il ne s’agit pas qu’ensuite certaines informations soient divulguées ou utilisées en cour de récréation, en terme de moquerie publique par exemple. Enfin, il faut que les élèves me perçoivent bien comme un adulte leur faisant passer un message éducatif et leur procurant une aide et non un professeur enseignant et jugeant leur travail, leurs attitudes et comportements, comme ils en ont l’habitude en classe. Tombent sous le sceau de cette confidentialité les bilans aux tests de terrain pré et post-cycle et au test d’anxiété validé par le Conseiller d’Orientation Psychologue et bien évidemment l’utilisation des témoignages et exemples donnés pour cet écrit. À cet effet, j’emploie certains artifices, afin qu’à la fois la réalité décrite ne soit pas déformée et que les témoignages retranscrits gardent leur anonymat.

La dernière règle de fonctionnement concerne l’assurance de pouvoir être de nouveau aidé en cas de besoin. Car s’il est hors de question d’enchaîner deux sessions de suite, un suivi demeure possible sous différentes formes.

3) D'une formation initiale à un suivi personnalisé

“Il s’agit pour chacune et chacun d’entre vous d’être capable à l’issue des dix séances, de gérer seul votre stress dans le bus, ou votre trou de mémoire en pleine interrogation écrite, sans avoir besoin de quelqu’un. Pour cela il faudra travailler, c’est à dire apprendre des exercices de respiration... non seulement pendant la séance, mais aussi chez vous”. Le réel apprentissage d’attitudes, routines et façons d’être est nécessaire pour qu’une dépendance ne s’instaure pas entre moi et certains élèves. *“Le but est que vous soyez autonomes pour régler votre problème scolaire au quotidien”.*

Cette autonomie relative n’est pas acquise au même rythme pour chacun. Des absences à certaines séances aux difficultés individuelles pour intégrer certains apprentissages, la mise en place d’un suivi s’avère indispensable tout en se déclinant sous différentes formes.

Jules viens me voir: *“ Monsieur, je voudrais m’inscrire à l’art du cirque... C’est pas trop tard ?”.* *“Non, mai, il te faudra trouver ta place dans le groupe car nous avons commencé depuis septembre...”.*

Jules viens de terminer un cycle avec l’ATP relaxation- préparation mentale et désire travailler sur le personnage du clown.

Sa démarche n’a rien d’anodin car j’ai - avec l’aide de mes collègues d’EPS, éducation musicale et français - créé un Pôle des Arts du cirque dont l’activité permet une forme de suivi. À travers cette activité artistique exigeante, les élèves cherchent et trouvent une image positive d’eux-mêmes, une reconnaissance publique, qui valide socialement les acquis et les évolutions constatés au cours de l’ATP relaxation et préparation mentale. Ainsi, le collègue a mis en place un cursus complet d’enseignements et d’actions culturelles en arts du cirque avec la création d’un Pôle des Arts du cirque qui englobe et dépasse les “ensembles” définis par la circulaire : “Pour une politique en matière d’enseignements artistiques et d’action culturelle” n°2003-173 du 22-10-2003, et “Orientations sur la politique d’éducation artistique et culturelle des ministères de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication” n° 2005-014 du 03-01-2005 : “les enseignements artistiques proprement dits avec l’éducation physique et sportive” (programmation de deux cycles d’art du cirque sur la scolarité au collège : en sixième et en quatrième), “des dispositifs transversaux ” avec des classes de pratique en arts du cirque sur le niveau sixième en EPS, et un groupe de perfectionnement en quatrième au sein de l’association sportive (UNSS), “des activités complémentaires” avec l’atelier en arts du cirque de l’association sportive (UNSS), et un stage culturel en fin d’année scolaire ouvert à tous les niveaux de classe (les “...” signalent les expressions des circulaires et les dispositifs mis en place au collège).

Pour ce faire, notre choix s’est porté sur les arts du cirque parce qu’ils sont multiples, diversifiés et “s’ouvrent à toutes les disciplines, cherchent dans toutes les directions artistiques une inspiration à leur effervescente création, tout en offrant de multiples voies d’accès à leur pratique” (Fouchet 2002).

Le téléphone sonne en salle des professeurs: *“Allô bonjour M. Fouchet, Madame la principale veut vous voir...”*

Un peu plus tard... *“Bonjour Madame Brémond...”*

“ Bonjour M. Fouchet, pourriez vous reprendre Denis ? Il ne va pas bien du tout en ce moment”.
“ Il est possible de l’inscrire pour les séances du vendredi de 13 heures à 14 heures, je vais commencer dans une semaine avec le deuxième groupe”.

Cet élève de troisième avait déjà suivi un cycle de l’ATP relaxation-préparation mentale lorsqu’il était en quatrième. Ses résultats scolaires s’étaient alors modifiés de façon assez extraordinaire et il ne manquait pas de communiquer sur sa joie retrouvée de venir au collège. Mais visiblement, en ce début d’année scolaire, Denis n’arrive plus à gérer seul certaines difficultés. Dans ce cas, l’élève aura donc suivi deux sessions mais avec un intervalle de 12 mois.

Sophie a été dispensée de course de longue durée - plus communément nommée cycle d’endurance - depuis son entrée au collège en sixième. En quatrième, je la prends en charge pendant les cours d’EPS. Alors que ses camarades courent sur le circuit avec des consignes individualisées, elle réalise des exercices de préparation mentale. Au bout de deux séances, elle demande elle même à participer au cours normalement et obtiendra des résultats satisfaisants au contrôle en fin de cycle. Un an plus tard, jour pour jour *“ Hé Sophie qu’est-ce qui ne va pas ?”*

“J’ai pas envie de courir.”

“L’année dernière c’était pareil, tu t’en souviens et puis tu as su te remotiver. Ce sont les mêmes soucis ?”

“Oui.”

“Est-ce que tu peux venir à des séances de relaxation et de préparation mentale ?” - Explication : le projet venait tout juste d’être lancé.

Sophie suivit ainsi un cycle après une aide ponctuelle en cours. Dans ce cas, le suivi sous forme de la participation à l’ATP préparation mentale s’est effectué à la suite d’une intervention en cours. La forme inverse est plus fréquente et logique.

Michel, élève de troisième et dispensé d’EPS vient de finir un cycle de travail avec l’ATP et il désire aller plus loin, approfondir certains points. En fonction de ma disponibilité durant les cours afin de pas perturber les séances d’enseignement avec les classes, je lui propose de refaire certains exercices vus en ATP et j’aborderai avec lui - et à l’aide de fiches - une réflexion sur la façon de se fixer des objectifs et des buts dans sa vie de collégien. Cette approche me permettra, d’ailleurs, d’enrichir plus tard les séances d’ATP d’un travail sur la résolution de problème et la fixation d’objectifs. Ici, le suivi se décline en une aide individuelle en cours après un cycle d’ATP.

La dernière forme de suivi que je viens de mettre en place s’adresse à toute une classe dans le cadre d’un contrat de classe. Fin du conseil de classe de quatrième : *“Je constate que beaucoup trop d’élèves ne travaillent pas assez... Le bilan de l’enquête auprès de vos camarades est éloquent : seulement deux d’entre vous travaillent plus d’un quart d’heure chaque soir et sans regarder la télé ou écouter de la musique. Nous allons donc vous proposer un contrat de classe que chaque professeur signera et que chacun d’entre vous signera aussi.”*

Suite à cette intervention du CPE, un contrat de progrès est rédigé avec tous les enseignants. Il souligne : *“Un manque notoire de travail efficace chez de nombreux élèves ; un manque d’attention des élèves en cours... bâillements répétés, élèves avachis sur la table, absence d’écoute, regards vagues ; très peu de motivation de certains...”*. Le contrat rappelle alors les obligations de travail, l’assiduité des élèves, les punitions et les aménagements pédagogiques envisagés par l’équipe enseignante. Dans ce cadre je propose un cycle de travail en cours sur l’apprentissage mental. Il s’agit de présenter aux élèves une aide, sous la forme d’un programme d’entraînement mental, afin de favoriser certaines formes d’apprentissages. Ce programme se décline en cinq phases, qui vont de l’apprentissage de techniques de relaxation et de contrôle des émotions, au perfectionnement de la concentration et de l’utilisation de l’imagerie mentale afin de gérer la peur et la re-concentration après une erreur ou un échec. Si ce type de pratique s’adresse à toute la classe, il fait suite néanmoins à un cycle d’ATP pour quatre élèves de cette classe au premier trimestre 2004-2005 et à une proposition de prise en charge à l’ATP pour deux autres élèves pour le cycle du deuxième trimestre 2004-2005.

4) *Quelles sont les informations disponibles sur les effets de mon action ?*

Mis à part les informations dont je dispose via les résultats du test sur l’anxiété (voir page 9) et via les bilans individuels des élèves en début et fin de cycle (voir page 2), je fonde l’appréciation de mon intervention sur les avis informels de mes collègues, des parents et de Mme la principale. En

salle des professeurs : *“Alai(7y)-0 -1.14eT(9 eay)-0 -1sn*

5.5(atr5.1(Que)u1(Que)w[(i7(:))Tc(e)1.4’(conc5.4(r)-5. bi(r)-5.eu)4.3(y)-0 -1 poTw[(i c)(r)-5.eu)4.3s gn))TJoTw[(iss

“Nous avons peu de temps, alors je vous ai préparé un document de travail et nous allons le commenter ensemble”

[Une heure plus tard] “Cela est très intéressant et cela vient en complément à ce que nous faisons auprès des familles...”

“Bon, si vous le souhaitez, je vous propose de préparer un travail en collaboration, car le projet d'établissement doit être réécrit cette année... Je pense que Madame Brémond va nous réunir bientôt... nous pourrions faire un groupe de travail commun...”

“Oui, on se recontacte fin mai, début juin...”

Les difficultés de type pédagogique

1) Encadrer ma pratique par une évaluation et l'ouvrir à d'autres intervenants

Dès le début du projet, j'ai souhaité ardemment qu'une évaluation de type scientifique encadre ma pratique. Deux soucis dirigent ma démarche : me permettre d'évoluer en sachant de façon très précise si les exercices proposés dans chaque cycle ont des effets notoires et durables auprès des élèves et encadrer ma pratique afin de la mettre définitivement en dehors de toute déviance.

Le COP entre en salle des profs et se dirige vers moi : *“Bonjour, comment vas-tu ?”*
“ Bien et toi ?”

“Ça va, tu as les résultats du test d'anxiété ?”

“ Je n'ai pas encore terminé la correction des tests pour les élèves que tu vas prendre en ATP, mais voilà ce que je te propose : je leur fais passer le test avant ton intervention et après, comme ça tu travailleras en aveugle et tu auras une évaluation de ton travail et de son effet sans risque d'influence ou de contamination par des facteurs contextuels annexes non identifiables”.

En travaillant de la sorte avec l'aide d'un psychologue - le COP- je suis sûr de bénéficier des conseils et de l'avis d'un spécialiste au sein de l'établissement, ce qui me permet de mettre en œuvre une évaluation qualitative cadrée et sérieuse de mon projet. Pour cela, j'ai demandé et obtenu l'achat du test STAI-Y ou inventaire d'anxiété état-trait (forme y) qui est la forme adaptée du “State-Trait-Anxiété Inventory” de Spielberger. Ce test (épreuve standardisée dans son administration et sa cotation) ne peut être acquis qu'auprès des Éditions du Centre de Psychologie Appliquées (ECPA) par un psychologue diplômé. Il permet de repérer et d'identifier les effets de l'anxiété sur l'apprentissage, sur la mémoire ou l'ajustement à différentes situations stressantes. La passation se réalise collectivement en 5 à 10 minutes par échelle (2 échelles de 20 items). La fidélité (le test donne les mêmes résultats à quelques mois d'intervalle) et la validité (le test mesure réellement ce qu'il est censé prédire) sont très satisfaisantes.

En ne faisant pas passer ce test moi même, en ne le corrigeant pas, je ne suis pas “juge et partie” et mon travail peut être réellement évalué à sa juste mesure. De plus, tout en restant “transparent” quant aux techniques utilisées, je me situe de facto hors de dérives de type gourou-mania. Bien

évidemment cette ouverture sous le regard critique d'intervenants – ou d'un intervenant - demande un travail de remise en cause (en effet un enseignant n'a pas, dans son travail au quotidien avec ses classes, l'habitude d'une telle démarche) et un suivi pour mettre en adéquation la demande formulée par les élèves, le travail que je leur propose et le résultat escompté. La passation se réalise suivant la disponibilité du COP qui a en charge tout un secteur d'établissements ce qui ne manque pas de créer des retards parfois mais surtout un travail d'équipe décousu dans le temps.

2) Introduire de nouveaux exercices et de nouvelles techniques d'aides auprès des élèves

Comme je l'ai expliqué en page 3, j'ai très vite compris qu'il était nécessaire d'introduire des formes ludiques d'activités pour les élèves de sixième - cinquième. Les jeux d'expression et de théâtre, lorsqu'ils sont sélectionnés pour leur qualité de développement de la confiance en soi et en l'autre, de l'écoute attentive et d'une plus grande concentration sur soi-même, sont des outils particulièrement utiles et motivants pour les élèves.

“Et bien vous allez vous mettre par deux, l'un sera le guide et l'autre jouera le rôle de l'aveugle. L'aveugle fermera ses yeux et se concentrera avec l'exercice de respiration abdominale que nous avons travaillé la semaine dernière. Tout le monde s'en souvient ?”

“Oui... Heu...”

“ Je vous redonnerai les consignes au cours du jeu... Puis vous mettez vos mains à plat comme ceci (démonstration), votre guide mettra les siennes en dessous des vôtres, sans qu'elles se touchent. Vous devez juste sentir la chaleur des mains de votre guide et le suivre ainsi sur un parcours à travers la classe”.

Ce jeu du guide et de l'aveugle fait partie de ces exercices ludiques d'expression qui, par la mobilité (se déplacer dans la salle de classe) et la décontraction apparente de la réalisation, leur confère un attrait particulier pour les élèves. Ils entrent alors plus facilement dans cette concentration qui leur fait souvent défaut et s'aperçoivent, à leur insu, qu'ils sont capables, par exemple, de rester les yeux fermés bien plus longtemps qu'ils ne se l'imaginaient ou l'avaient déjà expérimenté dans des situations plus académiques.

“Nous voici à la septième séance et je vais vous proposer une nouvelle façon de gérer votre stress. Jusqu'à maintenant, vous avez appris à faire descendre la “pression”- autrement dit le stress - lorsque vous abordiez une interrogation orale ou toute autre situation scolaire qui vous posait problème... Et bien vous allez apprendre à réguler votre niveau de stress, afin d'en avoir ni trop peu - vous ne seriez pas prêt à réagir- , peut être même mou - ni de trop - vous seriez paniqué, pensant que vous n'y arriverez pas - pour cela vous allez retrouver une situation dans laquelle vous avez réussi votre travail scolaire... Édouard, c'est bon, tu as trouvé ?”

“Oui”

“Et toi Édith ?”

“Je ne trouve pas !”

“Quelle est la meilleure note que tu aies eu cette année ?”

“12”

“Dans quelle matière ?”

“En IDD avec Madame V.”

“Bon, voilà tu peux utiliser cette situation, oui, non ?”

“Oui”

Avec les groupes de quatrième-troisième, j’aborde un travail plus individualisé. En effet il est maintenant bien établi que toute performance - tant scolaire que sportive ou autre - est influencée par un nombre plus vaste et complexe d’émotions que la seule anxiété. Il existe un état relativement spécifique à chaque individu dans lequel celui-ci s’implique dans la réalisation d’une tâche avec un sentiment d’absorption total et exclusif. Les auteurs et chercheurs nomment cet état de “zone de fonctionnement optimale”, état de “flow” ou “état idéal de performance”, voire “zone de performance à stress positif contrôlé”.

L’idée sous-jacente est bien de montrer que ce n’est pas uniquement en relaxant un individu et en réduisant son anxiété que celui-ci atteindra forcément et plus facilement un état de performance. Il est donc nécessaire de pouvoir identifier, prendre conscience et retrouver les différentes composantes psychologiques et physiologiques de cet état optimal. C’est vers ce type de travail que je m’oriente avec les groupes de quatrième-troisième, lorsque cela est possible.

Bien que les élèves puissent passer en priorité à la cantine pour avoir le temps de manger et pouvoir débiter les séances à l’heure, de nombreux retards se manifestent. Ici une sortie de cours perturbée et un retard à la cantine, là un travail urgent à finir dans le cadre d’une exposition de documents au CDI... Certaines séances sont largement amputées et je propose alors aux élèves des outils pour gérer leurs objectifs personnels ou des conflits.

“Bon... alors Étienne tu n’as pas pu passer en priorité à la cantine ?”

“Nous sommes sortis en retard du cours de...”

“D’accord, mais toi David, que veux-tu ?”

“Il faudrait que j’aille au CDI à 13h 30 pour terminer avec Madame Y. le dossier pour le concours national de...”

“ Bien, il nous reste peu de temps pour cette séance alors, je vais vous proposer une façon de faire face à un problème...”. Je me dirige vers le tableau noir et commence à écrire et remplir avec les élèves un tableau d’aide à la résolution de problème (lors de la première séance du cycle, je leur avais présenté le travail de gestion d’un problème).

Et ainsi tous ensemble nous remplissons la fiche ci-après au tableau afin de déterminer si la situation présentée est réellement un problème pour celui - celle - qui l'expose, puis pour trouver des solutions pratiques et possibles car réalisables par l'intéressé.

FACE À UN PROBLÈME

1) j'identifie clairement la situation (en groupe de travail)

où ?

quand ?

avec qui ?

qu'est-ce qui se passe ?

2) j'envisage 5 solutions possibles, réalistes et réalisables

-
-
-
-
-

3) je choisis 1 solution et je prends la décision de la mettre à exécution

où ?

quand ?

avec qui ?

qu'est-ce que je vais faire ?

4) je réalise mon engagement

5) j'évalue le résultat

que s'est-il passé ?

6) si je ne suis pas satisfait - ou en cas de nouveau problème - je recommence le processus avec une autre solution.

Un exemple :

1) j'identifie clairement la situation (en groupe de travail)

où ? *chez moi*

quand ? *chaque week-end*

avec qui ? *ma sœur*

qu'est-ce qui se passe ? *elle m'insulte, me frappe, nous nous disputons sans cesse... dès qu'elle rentre le samedi après-midi de son internat. Je voudrait être tranquille au moins une demi-journée.*

2) j'envisage 5 solutions possibles, réalistes et réalisables

- *m'enfermer dans ma chambre le plus souvent possible*

- *faire une activité seul avec un de mes parents (le samedi : les courses en super marché, avec ma mère ; le dimanche partager l'activité favorite de mon père que ne supporte pas ma soeur...)*

- *faire à ma sœur la même chose que ce qu'elle me fait*

- *etc.*

-

3) je choisis 1 solution et je prends la décision de la mettre à exécution (la solution n°2)

où ? *ce samedi*

quand ? *l'après-midi*

avec qui ? *ma mère*

qu'est-ce que je vais faire ? *les courses en grande surface*

4) je réalise mon engagement

5) j'évalue le résultat :

que s'est-il passé ? *... bien mieux que je ne l'imaginais (l'élève m'ayant affirmé que cela ne marcherait jamais) j'ai eu pratiquement une journée sans me disputer avec ma sœur*

6) je suis satisfait - je continue...

3) Une ligne de crête difficile à tenir pour ne pas tomber soit dans la démagogie, soit dans la psychiatrisation des élèves

La relation particulière qui s'établit lors des séances de préparation mentale ne doit pas être un prétexte à s'affranchir des contraintes et du travail scolaires pour les élèves. Cette règle du jeu est non seulement à rappeler régulièrement mais aussi à appliquer fermement afin que dans l'esprit des élèves ne s'établisse pas une confusion entre une aide qui leur est apportée et un type de conduite qui n'a pas lieu d'être.

Le fait d'être aidé dans des conditions spécifiques et inhabituelles ne signifie nullement que, en tant qu'élève, je suis autorisé dorénavant à prendre comme excuse mes difficultés afin de m'affranchir des règles scolaires, ou à considérer l'enseignant comme un copain..

Enfin, il ne s'agit pas, non plus, de sortir du domaine de la pédagogie et des apprentissages pour jouer à l'apprenti psychiatre. L'exemple qui suit permet de mieux situer ce "difficile chemin de crête" bordé de deux pentes abruptes : celle de la démagogie dans laquelle, sous couvert d'aide, l'on modifie pour certains élèves les règles du jeu scolaire et celle de la psychiatrisation qui nous ferait glisser de la pédagogie au médical.

Je reprend le cas de Sophie (voir en page 7) qui a été dispensée de course de longue durée depuis son entrée au collège en sixième. En quatrième, je la prends en charge pendant les cours d'EPS. Alors que ses camarades courent, elle réalise des exercices de préparation mentale. Au bout de deux séances, elle demande elle-même à participer au cours normalement et obtiendra des résultats satisfaisants au contrôle en fin de cycle. Un an plus tard, jour pour jour :

"Hé Sophie qu'est-ce qui ne va pas ?"

"J'ai pas envie de courir."

"L'année dernière c'était pareil, tu t'en souviens et puis tu as su te re-motiver. Ce sont les mêmes soucis ?"

"Oui."

"Est ce que tu peux venir à des séances de relaxation et de préparation mentale ? » - Explications, le projet venait tout juste d'être lancé - Sophie suivit ainsi un cycle après une aide ponctuelle en cours. Pendant les séances de préparation mentale, je sentais bien que "quelque chose ne tournait pas rond". En effet, après cinq séances, Sophie ne manifestait toujours aucun signe particulier d'amélioration de ses comportements scolaires alors que par expérience, je sais que si l'élève participe activement aux exercices de préparation mentale, un changement significatif doit être perçu au bout de quatre à cinq séances. Aussi, un jour, en cours, je l'appelle et après lui avoir expliqué cet état de fait: " Dis voir Sophie, le fait d'avoir les difficultés...ne t'arrangerait pas?"
"Non Monsieur !"

"Tu en es certaine ?"

"Oui!"

"Et bien moi je crois que tu n'as pas participé activement aux séances de relaxation afin de continuer à utiliser tes difficultés... Car vois-tu, lorsque cela t'arrange tu expliques aux professeurs que tu n'as pas pu faire correctement tes devoirs à cause de tes problèmes... et lorsque ces mêmes problèmes te perturbent tu t'en accommodes car le bénéfice que tu en tires est supérieur aux inconvénients..." Suit un silence très lourd.

"Je me trompe Sophie ?"

"Non"

"Écoute Sophie tu joues un jeu extrêmement dangereux pour toi... (explications) et je pense qu'il faut que tu ailles voir quelqu'un qui puisse t'aider à démêler tout cela, ... un spécialiste... (explications)."

4) Quelques exemples d'échecs et d'erreurs...

Denis m'a été signalé comme ayant des difficultés de concentration, de mal-être et échappant au contrôle de ses parents. Après un premier contact en lui expliquant le dispositif, il ne souhaite pas participer en argumentant de difficultés en tant qu'externe pour pouvoir manger chez lui et revenir : *"Oui, mais tu peux aussi venir manger à la cantine juste le vendredi et le temps des dix séances, comme ton camarade Édouard..."* Silence, je ne le verrai pas aux séances.

Maxime - signalé comme violent - jouera sur des incompatibilités d'horaires plus ou moins factices en se créant de nouvelles occupations scolaires, encadrées aux heures des séances.

Christine et Corinne viennent depuis deux séances. Elles sont suivies par un psychologue en externe et reconnaissent le côté agréable et le bienfait des séances, mais elles sont absentes de l'établissement assez régulièrement et aucun suivi des séances ne peut être réalisé... jusqu'à un abandon car elles finissent par être en déphasage complet avec le programme de travail du groupe.

A la demande d'une famille, une élève ayant une sœur jumelle souhaite venir aux séances... suite à une erreur de constitution des groupes, c'est sa sœur qui sera retenue... et je n'en saurai rien jusqu'au jour où la maman le signalera au professeur principal.

Carole, élève en rupture avec l'institution, vient me trouver pendant mon cours d'EPS - après avoir quitté sa classe en séance d'EPS dans le gymnase - pour me demander des renseignements sur les séances de l'ATP, car deux de ses meilleurs camarades suivent en ce moment un cycle. Elle souhaite ardemment venir, mais pour elle, il est trop tard pour s'inscrire en cette fin d'année et elle ne sera plus là l'année prochaine...

Bernard ne veut rien entendre : *"Je vais me mettre au travail... Cela ne sert à rien ces trucs là, et puis moi je pense qu,e quand on a la volonté,é on s'en sort..."* En s'éloignant doucement mais sûrement de moi pour mettre un terme définitif à cette entrevue.

EN GUISE DE CONCLUSION

Dans cet écrit je me suis appliqué à être plus proche d'une réalité qu'il sera toujours délicat de décrire dans ses plus petits détails. Il s'agit de présenter des séquences vécues comme des exemples et des illustrations d'un projet déjà décrit de façon formelle en 2003-2004 http://www.ac-nancy-metz.fr/MIVR/SitePasi/2003_2005/Resumes/ResumeDompaireCollegePrepMentale.htm

Dans ce type de pratique pédagogique, plus qu'ailleurs, l'expérience sur le terrain, alliée à un "décryptage" théorique et pratique des difficultés et des réussites enregistrées, est indispensable. Mais tout ce travail, que je mène depuis plus de quinze ans déjà, ne peut se réaliser que par une formation continuée individuelle et personnelle, à défaut d'être continue et institutionnelle.

Pour ce faire, je tente de mettre en relation trois éléments qui me semblent essentiels. Un respect

clair et net de règles déontologiques et de valeurs - l'éthique -, un refus de toute affirmation dogmatique, en écartant tout ce qui sort du domaine scientifique validé - la zététique - et une réflexion sur l'utilité, la transposition et la validation des savoirs de références sur lesquels je m'appuie - l'épistémologie -.

Alain Fouchet

Mai 2005