

Fiche informative sur l'action

Titre de l'action :

La réussite des élèves au collège : une stratégie fondée sur la motivation scolaire (3). Bilan.

Académie de Nancy-Metz

Collège Michel de Montaigne

301 route de Bouzemont 88270 DOMPAIRE

ZEP : non

Téléphone : 03 29 36 60 11

Télécopie : 03 29 36 64 09

Mèl de l'école : ce.0880017@ac-nancy-metz.fr

Site de l'établissement : <http://www.ac-nancy-metz.fr/pres-etab/collmicheldemontaigne/>

Coordonnées d'une personne contact (mèl) : alain.fouchet@ac-nancy-metz.fr

Classes concernées : toutes

Disciplines concernées : toutes

Date de l'écrit : juin 2010

Résumé :

au collège. Généralement, le manque de motivation est abordé en conseil de classe et
Oui, mais comment faire ? Que
questionner les différents aspects de la motivation, tant chez les élèves que parmi les membres

Dans le premier écrit de 2008/2009, nous avons présenté le constat que nous avons établi sur
de soi (qui est un des aspects de la motivation). Ceci nous a permis de dégager trois pistes de
garçons ou filles, souffrant de ce même déficit et les orientations scolaires par défaut.

Dans le deuxième écrit de janvier 2010, nous relati

Mots clés : motivation scolaire, estime de soi,

Mots-clés : Motivation scolaire

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Collège	Diversification pédagogique Tutorat Partenariat IDD	Arts et culture Citoyenneté, civisme Comportements de rupture Difficulté scolaire Documentation Evaluation Maîtrise des langages Orientation Parents, Ecole TICE Vie scolaire	Indifférent Interdisciplinarité

La réussite des élèves au collège : une stratégie fondée sur la motivation scolaire (3). Bilan

INTRODUCTION

Le collège Michel de Montaigne est situé sur la commune de Dompaire dans les Vosges.

Regroupant les élèves sur un secteur de quarante communes rurales environnantes, les transports scolaires ont un très fort impact sur la vie du collège et sur le temps vécu au quotidien des élèves. De taille humaine, 350 élèves, le collège se caractérise par une très forte stabilité du personnel, une forte implication des éducateurs et enseignants dans des projets et un travail de plus de six ans avec le PASI.

s : améliorer les résultats des élèves en déve
scolaire. Les actions prévues sont :

-
- la formation des enseignants sur la motivation et la prise en charge des difficultés des élèves,
- la transmission des recherches et réflexions du groupe PASI du collège en direction des équipes pédagogiques.

Dans
du projet avec une analyse des causes et conséquences de la démotivation et de la motivation

cela 2 des 3 domaines suivants
particulièrement démotivés :

1. _____, [Soutenir l'autonomie (besoin d'autonomie) et impliquer activement les élèves dans le processus d'apprentissage].
2. _____, [Structurer l'enseignement (besoin de compétence) et faire en sorte que l'élève apprenne quelque chose, quel que soit son niveau et ses possibilités],
3. _____ [S'impliquer auprès des élèves (besoin de proximité sociale) et instaurer une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec les élèves].

Ces trois domaines ont été extraits des écrits suivants :

« _____ compétence et de
proximité sociale et des stratégies susceptibles de les nourrir »
2002 ; Reeve & Jang, 2006).

Pour ce troisième écrit nous nous sommes plus particulièrement penchés sur le dernier aspect, celui de **la relation pédagogique**.

L'OBJECTIF

élèves [S'impliquer auprès des élèves (besoin de proximité sociale) et instaurer une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec les élèves].

: la relation humaine qui accompagne

L'ACTIVITE COMME MODALITE DE CONSTRUCTION DE L'ESTIME DE SOI ...

-à-dire

provient globalement de deux éléments importants :

- Le premier est lié à la notion de **réussite** définie comme **accès au résultat escompté**.
- Le second est lié à sa conséquence, le **succès**, c'est-à-dire à la **reconnaissance** par autrui du résultat escompté et de **l'estime** qui lui est alors **personnellement accordée**.

Réussite et **succès** ne fonctionnent pas sur le même plan, ne sont pas du même ordre :

- La **réussite** concerne concrètement le **résultat** de l'**activité**, son **efficacité**, elle est **mesurable** en terme de conformité plus ou moins importante au résultat attendu. La **capable de réussir**, parfois en dépit de ses

estimations personnelles préalables. Elle permet petit à petit de rejoindre la proposition de : « *Je sais que je sais* », **première étape**

- Le **succès** est celui de **l'individu**, il est relatif au **jugement de valeur** a porter sur la **personne sa personne** possède une certaine **valeur** aux yeux de ceux qui évaluent son travail. Cette valeur caractérise **l'estime** que les personnes importantes à ses yeux ont pour lui. La notion de succès est une **reconnaissance sociale** de la réussite, et une conséquence directe de celle-ci.

Quelques notes

dire : « Tu as eu de la chance », le dépouillant ainsi de toute possibilité de succès. Rapidement, il se démotivera.

-même « ! », car cela isons de sa propre réussite, mais aussi

activité bien conduite.

Parfois aussi, un élève en manque de réussite peut être conduit à rechercher le succès par séduction, ou tricher, ceci afin de sauvegarder, au travers du succès acquis, la possibilité

Stratégie développée par l'équipe

, engagés dans ce travail de construction de la réussite des élèves, du succès qui en découle, et donc de construction de

- Ils ont délibérément choisi comme élément central et comme méthode de réalisation de celle-ci le « **projet d'action** »
- Ils ont délibérément choisi le **succès** comme **point ultime**, en favorisant la présentation publique des réalisations des élèves. Dès lors, ils se sont donnés **l'obligation** de conduire chacun et tous à la **réussite**. Toute la guidance de ces « **projets d'action** » est orientée par ces deux impératifs, réussite et succès pour chacun et tous.

L'intérêt éducatif de cette démarche est immense

- dans une problématique de choix et de concrétisation.
- Lieu de synthèse, il mobilise toujours, explicitement ou implicitement, des ressources
- C compétence sociale en **discutant** les actions, en **négoçant** les possibles, en **partageant** les ressources et les savoirs, en les **évaluant** en fonction du but à atteindre, en les

coordonnant ensuite, en **résolvant** éventuellement au passage des conflits, sociocognitifs ou intersubjectifs.

« projet d'action »

permet le passage du savoir au savoir-faire et au savoir-être, il permet le passage de la capacité à la compétence technique et sociale.

Et l'équipe pédagogique ?

Chacun, dans sa pratique, a **accompagné** les élèves dans ce travail afin de les aider à choisir les moyens pertinents à la réalisation des fins poursuivies, à les aider à les organiser et à les coordonner, à les évaluer et les négocier, à arbitrer les conflits en fonction des buts à atteindre.

Mais si tous les élèves réussissent parce qu'ils sont accompagnés, comment les évaluer ?

: pourquoi ne
« l'évaluation formative », en distinguant
sommative, et en tenir compte dans

?

Michel DENNY, COP

CAHIER DES CHARGES DE LA NOUVELLE POSTURE DES ENSEIGNANTS /COMMUNICATION

nos interventions des élèves dans le processus de leur apprentissage, nous nous sommes impliqués auprès des élèves en instaurant une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec les élèves, à partir de éléments suivants :

- Écouter attentivement les questions et remarques des élèves.
- Permettre aux élèves d'exprimer librement leurs émotions ressenties et leurs besoins affectifs.
- Prendre en compte les différences individuelles des élèves.
- Favoriser un climat de confiance, d'attention et de respect.
-
-
-

ESSIER, Thèse : « Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : étude des antécédents des comportements contrôlants au soutien des besoins psychologiques des élèves. » décembre 2006, Université Joseph Fournier, Grenoble 1, P47.

UNE ILLUSTRATION EN EPS

avoir pris le temps de la présenter.

Dans ce troisième écrit nous abordons, en quelle que sorte, la mise en pratique de la fameuse proposition :
la surface cache misère » ou une forme de démagogie, voire un artifice masquant un manque de professionnalisme [comme souvent cela est présenté], la façon dont un éducateur présente son message révèle tout le travail de préparation et bien plus encore.

Nous prendrons trois références chez des auteurs connus et reconnus pour décrire cet aspect de notre démarche.

1^{ère} référence

abord voici un extrait de
recueillis par Luce Brossard et Arthur Marsolais pour Vie pédagogique In Vie pédagogique. Lutter contre l'échec scolaire par une prise en charge différenciée des élèves. Novembre-décembre 1995, pp. 4-9.

verbale, il y a discrimination possible, positive ou négative.

volontaire - pédagogie différenciée - à une discrimination négative inconsciente. Certains élèves n'apprennent pas "simplement" parce que le message pédagogique ne à leur niveau de compréhens9ETq9ne

Il faut du courage pour poser des questions au professeur, parce que l'expérience des étudiants leur a montré que, quand on pose des questions, on a un petit sourire narquois ou une remarque peu gratifiante du type : "Vous sortez du sujet !" ou encore "Votre question suggère que chose !"

La discrimination positive consisterait, dans ce domaine, à donner de la place à ceux qui, d'habitude, ne posent pas de questions et à répondre à leurs questions plutôt que de consacrer un maximum de temps à des questions d'élèves avancés qui sont soit dans une quête de savoir au-delà des maîtrises requises, soit dans un jeu social, une sorte de connivence avec le maître.

Neutraliser la discrimination négative, cela voudrait dire maîtriser tout ce qui dissuade les élèves qui ont le plus besoin de poser des questions. Si on ne pose que des questions dont on a la réponse ou des questions intelligentes, c'est qu'on n'a pas de problèmes. La caractéristique même d'un élève en difficulté, c'est de poser des questions décalées par rapport à ce que le professeur aimerait entendre, des questions qui lui indiquent - veut-il dire ? - qu'en réalité il va beaucoup trop vite, que son discours coule sur la tête des élèves. Si le professeur répond désagréablement, par de l'ironie ou une sorte de mépris, c'est parfois pour ses élèves, voire pour son métier. Mais plus complexe, il répond agressivement parce que les questions "non convergentes" interfèrent avec sa planification didactique. S'il prenait les questions au sérieux, il dirait " J'arrête tout. S'il y a cinq élèves qui aujourd'hui, dans ma classe, posent des questions qui ne division, je perds mon temps. Je ferais mieux de reprendre la multiplication !". Ce n'est pas une question de méchanceté, d'incompétence ou de manque de professionnalisme ; c'est que les contraintes de la situation peuvent amener le professeur, dans une classe, à dire beaucoup de choses blessantes juste parce qu'il doit avancer, pour "faire son programme". Si bien que, dans la gestion du temps accordé aux questions des élèves, il est tout le temps en train de mettre des limites. Or, ces limites frappent les élèves les plus défavorisés et créent une famille aisée, a assez de culot pour lever la main et dire : "Vous n'avez pas répondu à ma question !".

Neutraliser la discrimination négative coûte moins cher que de mettre en place de grands programmes de discrimination positive qui demandent une autre organisation de classe. C'est plutôt dans l'attitude et dans la relation que se concentrent ces petites choses qui ont l'air de rien et qui finissent par exclure certains élèves des activités et des apprentissages.

Extrait, pour en savoir plus cliquer sur cette adresse internet :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_12.html

Perrenoud, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris, ESF éditeur, 1995.

Voir aussi du même auteur:

(Paris, ESF, 1994)

La formation des enseignants entre théorie et pratique (Paris, 1994)

(Paris et Genève, Droz, 1995).

2^{ème} référence

En second lieu, un diaporama de Philippe Meirieu :

<http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes.htm> voir la 6^{ème} référence sur la gauche

[Diaporama de la conférence donnée dans le cadre des mercredis de Créteil le 14 janvier 2009 : "Quelle parole face à la violence?"](#)

en particulier celles portant sur les compétences scolaires des élèves interactions envers les élèves, et en retour, sur les comportements scolaires et la réussite de ces derniers.

De quelle manière cet effet des attentes opère-t-il ?

attente conduite à sa propre réali des attentes nécessaire que ces attentes influencent ses attitudes et ses comportements vis à- vis de rnier perçoive et réagisse aux conduites de

Dans quelle proportion les attentes des enseignants influencent-elles les élèves ?

attentes des enseignants sur la réussite des élèves soit relativement limité, en tout cas pas aussi « dramatique » que les premières études pouvaient le laisser penser) Il paraît donc inapproprié

Les c Processus, poids et . Les études réalisées en contexte naturel montrent en particulier que les attentes sont fortement précises, car les enseignants fondent généralement leurs attentes sur des indicateurs pertinents des comportements futurs de leurs élèves (e.g., leurs antécédents scolaires perçoivent des différences entre les la classe sociale), la plupart de ces différences sont raisonnablement exactes (i.e., elles correspondent à des différences objectives préexistantes entre les élèves). Autrement dit, dans certaines situations et à certains moments, les enseignants peuvent traiter différemment les « attentes élevées » et les « attentes faibles » de façon complètement appropriée, Enfin, même lorsque les enseignants se comportent différemment envers leurs élèves sur la base de leurs attentes, ces dernières ne se réalisent pas forcément. auto réaliser en leur résistant ou en attentes originales (Madon et al., 2001 ; Swann, 1987).

Cet effet est-il plus fort dans certaines conditions, avec certains enseignants ou pour certains élèves ?

modeste, il semble approprié de le considérer comme un phénomène « probabiliste » (Babad, 1998) : il ne survient pas dans chaque classe, avec chaque enseignant et pour chaque élève ; il existe des situations où les élèves ne confirment pas les attentes initiales de leurs enseignants, voire même les contredisent (Hilton et Darley, 1991 ; Neuberg, pour laquelle, les travaux actuels portent sur les conditions susceptibles de (e.g., Madon et al., 1997). autoritaires, ou sensibles aux préjugés semblent plus à même que les Enfin, les périodes de transition, les effectifs importants, la présence de groupes

de niveau

Implications pratiques

négligeables (pour des revues de littérature, voir Good et Brophy, 2000 ; Weinstein

caractère

parce que chaque élève est différent. Dans la mesure où ces attentes sont précises et régulièrement actualisées, elles sont une aide à la planification de

indicateurs

elles sont susceptibles de

générer des inégalités entre les élèves.

élevées pour ses élèves pourrait efficace

Nous avons vu que les attentes élevées des enseignants maximisent la réussite des élèves car ils ont tendance :

1) à créer un climat affectif plus chaleureux,

2)

réalisées,

3) à faire apprendre plus de contenu, et des contenus plus difficiles, et

Si

serait

cependant extrêmement naïf de penser que les attentes négatives puissent être les

enseignants à élaborer uniquement des attentes positives. La difficulté réside, en partie, dans le fait que les enseignants ne sont pas forcément conscients de ces différences et pensent parvenir à contrôler leurs émotions et leurs préférences.

Sensibiliser les enseignants sur les comportements (souvent subtils) par leurs

attentes, et ainsi

offrant des

traitements équitables (du point de vue des élèves) semble être un autre axe de travail important.

[http://halshs.archives-](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/38/88/39/PDF/Trouil_Sar_RFP_2003.pdf)

[ouvertes.fr/docs/00/38/88/39/PDF/Trouil_Sar_RFP_2003.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/38/88/39/PDF/Trouil_Sar_RFP_2003.pdf)

David Trouilloud (4) et Philippe Sarrazin (5)

Université Joseph Fourier Grenoble I

Ayant explicité notre a priori sur l'importance de la communication, nous développons maintenant un exemple concret dans notre pratique en classe :

nt oublié sa tenue.

compte

ent important est à prendre en

aperçoive, il nous a observé. Il se demande

Notre visage ou plutôt les rictus que nous avons à ce moment jouent un rôle non négligeable. Si nous sommes nerveux, fatigués, que nous avons déjà remis en place un élève, il va déjà se

e qui

laisse penser que nous sommes ouverts

Cette attitude positive engendre logiquement un climat serein et détendu qui va placer les deux protagonistes (voire

Voyons, maintenant comment (par exemple) débiter un dialogue et ce qui pourrait être dit de

- « *bonjour* », il est important de prendre le temps de lui répondre de façon calme, posée et détendue (sans nervosité).
- Nous lui demanderons : « *Tu voulais me dire quelque chose ?* »

lui montrons que nous sommes prêts à prendre en considération sa requête.

- Si celui-ci nous répond tout simplement : - « *Monsieur,* »
- Nous pouvons à ce moment lui demander : - « *as oublié tes affaires ? Que s est il passé ?* »

- « *Non,* », nous répond-il.
- Nous pouvons alors lui demander : « *Avais-tu préparé ton sac la veille au soir ?* »
- « *Non.* »
- « *Ah, pourquoi, cela t a-t-il fait moins pressé ce matin, non ?* ».

Le dialogue est ainsi lancé de manière saine et constructive.

, par ce procédé, l'élève ne se sent pas jugé, mais plutôt aidé à analyser. Cela permet de réduire le niveau de stress,

l'élève en lui disant,

il oublie ses affaires. Nous le ferons pratiquer dans la tenue dans laquelle il est, ou lui demanderons de nous expliquer comment il se sent le dépanner.

tribunes tranquillement. Toujours calmement, nous lui dirons

par une note positive par

exemple :

- « *Mais ça va aller* ».

nous lui faisons remarquer sa faute et non plus son erreur (continuer à ne pas préparer ses affaires la veille et ne pas poser les deux sacs - celui de cours et celui ôté

c'est-à-dire

jamais au cours mais au-travailler.

nt ils déclament devant la

classe entière :

- « ». Nous continuons à engager le dialogue :
- «

».

Nous procédons ainsi à chaque étape de notre cours **en ayant soin de ne pas tomber dans une sorte de démagogie qui consiste à tout « pardonner » sans mettre l'élève en face de ses responsabilités et de ses obligations**, tout en restant dans cette attitude qui lui permet, grâce à la prise en considération de ses difficultés, grâce aux conseils donnés, de modifier lui-même son comportement ses efforts.

Dans le premier écrit (page 5) : <http://www3.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article452>, nous abordions le cas de Charles. Charles est le premier à arriver en cours, depuis les vacances de Toussaint. Le premier de sa classe, à Aussitôt dans le gymnase, il met en place le matériel nécessaire à

confiance e ».

Un jour je me risquais à lui demander pourquoi une telle attitude ?

- « ».

Stéphanie DELOY et Alain FOUCHET,

UNE ILLUSTRATION EN ORIENTATION

lui-même. Bien au-aussi en entre

psychologiques de la personne et par conséquent sont difficiles à faire évoluer. Difficile ne veut pas dire impossible

important, et passent par le dialogue.

Lors de ce dialogue, selon moi, deux aspects sont importants :

-
-

1- « **Une compréhension ouverte de l'autre** (*empathic*) vise à comprendre le consultant à partir de son propre cadre de référence interne, et un effort vise à amener le consultant à prendre conscience de cette compréhension ouverte

ambition, etc.) et de partir de ses représentations pour

2- « Le dialogue

même réalité aux deux interlocuteurs

accepter

de co-

ré-

» (Lyons-

commune.

Ces deux aspects peuvent permettre de travailler sur les composantes psychologiques de la personne. Je peux illustrer cette méthodologie par un exemple : « Une mère et sa fille (en classe de 3^{ème}) se présentent à moi, énervées contre le collège. La mère voulait que sa fille aille en lycée professionnel à la fin de sa classe de 3^{ème} pour préparer un baccalauréat

technologique en classe de seconde. La mère refusait catégoriquement cette option pour sa

ordre

un « orienteur¹

et technologique. Je comprends à travers son discours son passé scolaire déchu et subit (*l'empathie de la part du conseiller, le consultant afin de mieux le comprendre*

experte, mais au r

pédagogique, soit je tentais une co-

option, il faut donc établir la confiance avec les consultantes et construire ensemble la suite de

2- le dialogue

entre nous, les représentations de la mère sur le baccalauréat professionnel se sont peu à peu modifiées, ainsi que celles de la voie générale et technologique. Le fait de construire

imposer par le conseiller), permet au consultant de se les approprier. Suite à notre entretien, la

nière et envisage désormais la

voie générale et technologique comme possible pour sa fille.

Cette illustration montre deux aspects :

-

la famille.

-

sur les représentations et les ambitions de la mère (qui représente ici la famille).

par défaut (qui sont souvent dues à un manque de motivation et à une estime de soi faible).

¹

militaire.

Anne-Laure MOTRET, COP.

UNE ILLUSTRATION EN I.D.D. (itinéraires de découvertes)

J'ai choisi d'évoquer le travail effectué en IDD en classe de 5e (Itinéraires De Découvertes), travail que nous menons avec mon collègue de Français, Monsieur Gruyer depuis plusieurs années et sur lequel, maintes fois, nous avons modifié notre façon de faire.

Création d'un conte musical ». Il fait appel, à la fois, à la lecture, l'écriture en ce qui concerne le français, et à la création et l'interprétation musicale.

Les objectifs :

Il s'agit d'améliorer la lecture en passant par le chant. En effet, nombre d'élèves sont gênés dans leur scolarité par une lecture laborieuse. En éducation musicale, le programme et l'horaire hebdomadaire ne permettent guère d'aborder correctement la création. Ce qui motive le plus un jeune en cours de musique, c'est de chanter. Qui ne chante d'ailleurs pas dans sa vie quotidienne ?

La mise en place de nos travaux :

Nous proposons tout d'abord aux élèves un conte. Après lecture, nous le divisons en autant de parties qu'il y a d'élèves dans le groupe. Chacun tire au sort sa partie et doit écrire un poème de 4 strophes (1 pour le refrain, 3 pour les couplets). Il faut alors inventer individuellement deux mélodies (refrain, couplets), qui seront traitées informatique. Le tout sera ensuite harmonisé, orchestré et arrangé dans différents styles. Un gros travail de lecture, de vocabulaire, précède l'apprentissage des chants qui s'effectue de manière collective.

Chacun se voit remettre un livret de partitions ainsi qu'un CD, qu'il peut faire entendre à sa famille. La projection des chansons en mode karaoké rend le travail plus ludique.

Au terme de nos séquences, nous avons souvent invité professeurs et parents à une représentation.

Les conditions :

Le collège propose aux élèves de choisir un IDD parmi les 4 proposés :

- 1.
2. Création autour de la notion de la ville idéale,
3. C -Santé,
4. C sur le thème du travail.

Peu d'élèves avaient fait le choix de ce premier IDD, les efforts à fournir en français paraissant difficiles. Aussi, nous nous sommes demandé de quelle manière nous pourrions les motiver. Les pistes :

1. En ayant un projet final collectif (représentation, CD, interprétation de la part de tous, faire intervenir la famille dans le travail de leur enfant...).
2. En passant par un travail individuel, es enseignants et des autres élèves. C'est en faisant des erreurs et en les corrigeant que l'on progresse.
3. En étant sensibilisé au fait que chacun devient le «maillon d'une chaîne» et donc indispensable, même si son travail est modeste. Chacun est responsable du travail de groupe.
4. En prenant conscience des incontournables pour aboutir au projet : écrire et lire. Expliquer qu'on ne peut interpréter une chanson si la lecture est laborieuse.
5. En expliquant de quelle manière nous pouvons réussir à chanter de manière expressive afin d'aboutir à une interprétation de qualité.
6. En fabriquant des accessoires ou des déguisements.

Ainsi, l'élève aura progressé dans :

et la lecture,
-même,

artistiques qui font appel notamment à la spontanéité. Nombreux sont ceux qui font preuve d'une grande imagination et d'une grande sensibilité, étant en échec scolaire),

Exemple d'une élève en difficulté :

Cette élève, en difficultés scolaires, souffre de problèmes familiaux et d'intégration. Elle est capable de bonne volonté et de progrès si elle est encouragée par les professeurs et mise en IDD nt parfaitement.

Lors de conversations, elle m'a fait part de ses impressions.

Au départ, elle n'avait pas choisi le conte musical ». Elle avait beaucoup de craintes car elle éprouve de grosses difficultés en français, lit peu et mal et présente aussi des difficultés de compréhension.

Pour la rassurer, nous lui avons expliqué que l'objectif de l'IDD était de progresser notamment en lecture, et donc qu'il s'adressait en priorité à ceux qui ont des lacunes.

Pour la rédaction de son poème, elle a reçu l'aide de Monsieur Gruyer et du groupe.

En ce qui concerne la partie musique, elle avait peur de me chanter seule les deux mélodies qu'elle avait sérieusement préparées.

Là encore, il a fallu la mettre en confiance, et, timidement certes, elle est parvenue à faire le travail demandé.

Je la sentais soulagée et contente d'avoir réussi.

Lorsque, plus tard, je lui ai fait entendre sa chanson harmonisée et orchestrée, elle semblait surprise et heureuse de ce travail.

Elle m'a avoué aussi avoir pris du plaisir en écoutant les chants des autres, en les interprétant, surtout avec le karaoké projeté sur grand écran.

«*J'aime chanter, cela me fait rêver. Monsieur Gruyer et vous, vous ne vous énervez que lorsqu'il le faut vraiment. Je ne me suis pas sentie bien dans l'IDD!*» m'avoue-t-elle.

Mais, à présent, elle nous dit connaître toutes les chansons par _____, car chez elle, elle les reprend volontiers avec son livret et son CD.

Cet exemple n'est pas un cas isolé et il a fallu beaucoup encourager, soutenir pour finaliser ce travail. Le résultat final de cette création de groupe est gratifiant : nous voyons le conte musical se mettre en place progressivement, de manière parfois surprenante d'un point de vue artistique !

Prolongement du projet :

Treize séquences ne suffisent pas à mettre en scène les contes musicaux que nous créons en IDD, depuis plusieurs années. Aussi, nous les travaillons à l'atelier choral avec tous les volontaires du collège.

Les élèves sont sensibles au travail de leurs camarades et se montrent motivés par la création. Si l'on interroge les jeunes sur ce qu'ils aiment faire en Education Musicale, ils répondent en majorité, le chant. L'interprétation de chansons de genres, styles et époques différents concerne d'ailleurs une grande partie du programme.

Conclusion :

Le travail que _____ ans avec le PASI m'a beaucoup fait réfléchir sur ma manière de me comporter avec les élèves, sur ma façon de m'adresser à eux. *Suis-je assez à leur écoute ?*

Je pense avoir progressé sur ce plan, même si parfois une activité ne motive pas la classe comme je le voudrais, même s'il y a des moments où je suis obligée de réprimander.

Le métier d'enseignant demande une remise en question permanente. Il ne suffit pas d'être ferme, il faut aussi faire preuve de compréhension, de sensibilité, de respect.

Qu'est ce qui peut davantage motiver un enseignant que d'avoir une classe motivée devant lui? Que de satisfactions, _____ on y parvient.

Josiane LECLERC

Musicale

EVALUATION

_____ cile car de nombreux biais
sont possibles.

_____ immanquablement nous pousse à ne pas pouvoir renier toutes ces heures de travail, toutes ces difficultés que nous avons surmontées, toute cette énergie que nous avons déployée et qui serait peut-être inutile ?

Le deuxième est plus pernicieux car il _____ de chiffres et pourcentages (taux de réussite au D.N.B., taux _____ vie scolaire est supérieure à 16, etc). Laissant ainsi, par une sorte de magie du chiffre,

_____ vérifiables _____ es objectifs, car évidemment, à « tous les coups » la variation des pourcentages serait positive !

Pour mieux comprendre cette analyse, rien ne vaut la lecture, certes longue, mais au combien éclairante des explications
notre travail.

Inconditionnel des probabilités conditionnelles

Écrit par Florent TOURNUS Dimanche, 09 Mars 2008

Observatoire zététique

*Les chiffres sont souvent utilisés à des fins de manipulation, de marketing par exemple (les fameux prix en 99 euros ou 99 centimes [1]). Tout le monde le sait, ce n'est pas un scoop. Et pourtant, même en le sachant, il est difficile de ne pas se laisser influencer, de ne pas tomber dans certains « pièges ». Essayer de garder un regard critique sur les chiffres qu'on nous présente (sondages etc.) demande une vigilance permanente. Je voudrais aborder ici un sujet qui, bien qu'éloigné du « paranormal », permet d'exercer son esprit critique : les probabilités ou proportions qui sont données de manière à être interprétées à tort, à créer un fort impact. Cet impact s'appuie sur une mauvaise perception des chiffres avancés, par ce que j'appellerai un **effet de « probabilité inversée »**.*

*L'exemple peut-être le plus fameux, mais aussi le plus caricatural - ce qui fait que personne ne tombe (il faut espérer) dans le piège de la « probabilité inversée » - est ce **slogan de la Française des jeux** : « **100 % des gagnants ont tenté leur chance** ». Telle quelle, cette phrase n'apporte en fait aucune information [2] : si on a gagné, c'est forcément qu'on a joué ! Du coup, évidemment, personne n'a gagné sans avoir joué. De manière amusante, on pourrait aussi prendre comme slogan « 100 % des perdants ont tenté leur chance », mais c'est moins vendeur... Ce qui intéresse le joueur, ou le joueur potentiel que la Française des jeux espère appâter, c'est la probabilité de gagner sachant qu'il a joué, et pas la probabilité inverse, c'est-à-dire celle qu'il ait joué, sachant qu'il a gagné ! En notation mathématique, si on note A l'événement « je gagne » et B l'événement « je joue », la première probabilité s'écrit [3] $P(A/B)$ qui se lit « probabilité P de A, sachant B » et la seconde $P(B/A)$. Ces probabilités sont appelées probabilités conditionnelles [4]. Vous le voyez tout de suite, $P(A/B)$ n'est absolument pas égal à $P(B/A)$ [5] : la probabilité que je gagne sachant que j'ai joué est extrêmement faible, tandis que la probabilité que j'aie joué sachant que j'ai gagné est de 1 (c'est-à-dire 100 %)*

L'effet de « probabilité inversée » est donc le suivant : prendre (à tort) la probabilité de A sachant B, comme probabilité de B sachant A. Bien que ces deux probabilités soient liées, la donnée de l'une d'entre elles (sans autre information) ne permet pas de connaître l'autre. Au mieux, procéder de la sorte n'apporte aucune information réellement utile, au pire cela relève d'une sorte de manipulation : on sait pertinemment quelle est la probabilité qui intéresse le public visé, mais on lui fournit la probabilité de la situation inverse. Dans tous les cas, on n'a pas donné l'information espérée mais on a créé une impression de l'avoir (au moins de manière qualitative).

Je suis sûr que vous avez rencontré d'autres messages utilisant cet effet de « probabilité inversée ». Par exemple, il y a eu une campagne dans les journaux

annonçant que « 80 % des victimes d'infarctus avant 45 ans sont fumeurs ». Beaucoup traduiront ça par : un fumeur a 80 % de chances de faire un infarctus avant 45 ans. Là encore, pour peu qu'on connaisse la proportion de fumeurs, on pouvait parfaitement transformer ce message en quelque chose comme « Fumer multiplie par 16 le risque de faire un infarctus avant 45 ans » (en faisant le même calcul que pour la ceinture de sécurité, et en considérant, de manière complètement arbitraire, que 20 % des gens sont des fumeurs).

Florent Tournus

Pour en savoir plus :

http://www.zetetique.fr/index.php?option=com_content&task=view&id=109&Itemid=58

Nous fonderons donc

Coopersmith en comparant des résultats du test initial et ceux du test final. Et nous laisserons Michel DENNY, COP ayant un regard extérieur mener cette analyse.

Dans le cadre d'un travail de réflexion sur la motivation des élèves, nous avons choisi d'engager un travail de réflexion – action sur l'Estime de soi !

ivantes :

1. **Améliorer**

2. **Pousser**

et donc :

- Travailler sur leur ambition ;

-

on.

Nous partions d'un constat :

Passer de la réflexion sur le projet

à la

sa réalisation

une **estimation**
chances de réussite.

tion) positive de ses capacités, et de (au sens de pari) ses

Une hypothèse :

En effet, la seule **désirabilité**
réalisation, encore faut il :

1. **Savoir**

tences à mobiliser ;

2. **Estimer**

Estimer ses capacités, croire en ses chances de réussite, avoir confiance en soi, etc. sont
moteur

essentiel de la motivation, elle même définie comme **dynamique**

Une conséquence :

Un travail sur l'**estime de soi**
sens des finalités définies.

Afin de définir des axes de travail adaptés à la situation des élèves, nous avons décidé de réaliser :

1. COOPERSMITH.

2. pédagogiques.

352 questionnaires avaient ainsi été dépouillés, correspondant à :

4 classes de 6°, 48 filles, 49 garçons

4 classes de 5°, 56 filles, 39 garçons

4 classes de 4°, 46 filles, 47 garçons

3 classes de 3°, 39 filles, 28 garçons

Soient 15 classes : 189 filles, 163 garçons

Pour des raisons de respect des élèves et de leurs familles, et donc de confidentialité des résultats individuels, seuls étaient diffusés les résultats collectifs.

A la fin de cette étude, je tirais les conclusions suivantes, je cite :

« *Trois pistes de travail peuvent se dégager de ces constats :*

4. *soi.*

5. *2^{de} PRO, que ce soit une orientation positive, valorisante parce que ; même si un élève veut*

6. *La troisième concerne tous*

-mêmes. Cette proposition nous renvoie à notre éthique professionnelle. »

Qu'en est-il de cette étude deux ans plus tard, avons-nous réussi à améliorer l'estime de soi des élèves ?

Aspects méthodologiques :

Notre objectif :

Stratégie de retest :

1. Nous avons réalisé cette étude en réutilisant le SEI de COOPERSMITH.

2. Seuls les élèves de 3^{ème} sont concernés ; y a deux ans, ces élèves étaient pour la plupart en 5^{ème}. Quelques uns en 4^{ème}

repartir, comme il y a deux ans, dans une étude trop lourde, et trop mobilisatrice de temps pris sur le temps pédagogique.

Sont donc concernées 3 classes de 3° : 47 filles, 28 garçons au total 75 élèves, (dont 63 étaient en 5^{ème}, 4 en 4^{ème} s été

dans un autre établissement).

3. Nous avons aussi choisi de réduire notre exploration à la seule dimension scolaire, laissant de côté les autres dimensions explorées par le SEI. La raison de ce choix est **réelle** influence.

Note

abordé auparavant.

Les résultats :

Les résultats sont obtenus par comparaison, en utilisant comme références les résultats

années plus tôt) :

Si les résultats obtenus sont meilleurs que deux ans avant, nous pourrions conclure à une réelle influence des pratiques réfléchies ensemble.

Si les résultats obtenus sont identiques, voire moins bons que deux ans auparavant, nous **estime de soi** et

Nous comparerons successivement :

Les résultats obtenus avec les classes de 3^{ème} de 2010 et les résultats obtenus avec les classes de 3^{ème}

Les résultats obtenus avec les classes de 3^{ème} et les résultats obtenus avec la population nationale de référence.

Comparaison classes de 3^{ème} de 2010 et classes de 3^{ème} de 2008 :

	3 ^{ème} de 2010	3 ^{ème} de 2008
Moyenne	4,15	4,64
Ecart type	2,25	2,02
Nombre	75	67
Significatif au seuil de 10%		

jugement) pour être signalé.

reur sur le

Comparaison classes de 3^{ème} de 2010 et population nationale de référence :

	3 ^{ème} de 2010	National
Moyenne	4,15	4,12
Ecart type	2,25	1,95
Nombre	75	110
La différence n'est pas significative		

Cependant, cette baisse ramène les élèves de troisième du collège Michel de Montaigne de Dompaire à se retrouver à « **égalité** » avec la population de référence nationale.

Recherche d'explication

(Ou comment expliquer cette **chute** relative, alors que nous espérons une amélioration ?)

Comparaison des groupes « filles » et « garçons » constituant la population de troisième en 2010 :

	2010 (Filles 3°)	2010 (Garçons 3°)
Moyenne	4,09	4,25
Ecart type	2,39	2,05
Nombre	47	28
La différence n'est pas significative		

as de différence significative entre groupe filles et groupe garçons.

Comparaison des classes de troisième entre elles :

	2010 (3°1)	2010 (3°2)
Moyenne	4,67	4,59
Ecart type	2,06	1,99
Nombre	24	22
La différence n'est pas significative		

	2010 (3°1)	2010 (3°3)
Moyenne	4,67	4,26
Ecart type	2,06	1,91
Nombre	24	23
La différence n'est pas significative		

	2010 (3°2)	2010 (3°3)
Moyenne	4,59	4,26
Ecart type	1,99	1,91
Nombre	22	23
La différence n'est pas significative		

significatives entre elles.

Comparaison de la population de troisième de 2010 réduite aux élèves présents en 5^{ème} et en 4^{ème} en 2008. Les populations comparées sont donc appariées.

	Extrait des 3^{ème} de 2010	Extrait des 5^{ème} et 4^{ème} de 2008	Extrait des 3^{ème} de 2010	Extrait des 5^{ème} de 2008
Moyenne	4,25	4,90	4,33	4,98
Ecart type	2,26	2,18	2,31	2,20
Nombre	67	67	63	63
	La différence est significative au seuil de 5%		La différence est significative au seuil de 10%	

De la cinquième ou de la quatrième en 2008,
 On constate simplement une baisse un peu plus significative lorsque les élèves de 4^{ème} en 2008 et qui ont doublé, sont pris en compte.

Filles	Extrait des 3 ^{ème} de 2010	Extrait des 5 ^{ème} et 4 ^{ème} de 2008
Moyenne	4,28	5,07
Ecart type	2,33	2,32
Nombre	43	43
	La différence est significative au seuil de 10%	

Extrait des 3 ^{ème} de 2010	Extrait des 5 ^{ème} de 2008
4,31	5,12
2,35	2,33
42	42
La différence est significative au seuil de 10%	

Garçons	Extrait des 3 ^{ème} de 2010	Extrait des 5 ^{ème} et 4 ^{ème} de 2008
Moyenne	4,21	4,58
Ecart type	2,17	1,89
Nombre	24	24
	La différence n'est pas significative	

Extrait des 3 ^{ème} de 2010	Extrait des 5 ^{ème} de 2008
4,38	4,71
2,27	1,95
21	21
La différence n'est pas significative	

résultat. Les garçons sont « protégés » par leur faiblesse numérique, et peut être par une plus grande stabilité de leur estime de soi.

En conséquence !

Malgré les efforts entrepris, nous ne pouvons pas affirmer avoir eu un impact positif sur le cer

Peut être convient-il de réfléchir aux différentes raisons qui font que les résultats escomptés

1. réflexion. La réflexion ne concernait que quelques professeurs volontaires, professeurs

investissement de **l'ensemble**

une longue durée, disons quatre ans,

éducatif que sont les parents. Le nombre réduit

Compte tenu de ce constat, les résultats obtenus ne doivent pas décourager les équipes

nos élèves.

2. La seconde est une banalité : le coll entre est un enfant, il en sort adolescent quatre ans plus tard. Les transformations des élèves, plus encore celle des filles que celle des garçons. Les préoccupations priorité que nous souhaiterions. Peut être devrions nous modestement accepter cela

comme une réalité contraignante et gu

3. Une autre difficulté est inhérente au choix du thème, « montre que **l'estime de soi ne se construit pas indépendamment de l'activité**. On ne peut pas travailler « en « soi », mais « en relation avec » (voir le texte de Michel page 24 sur « comme modalité de est alors premier, de celle-la ou de celle- motivation » dans nos réunions et nos productions que « ». Ce qui justifie bien, au **motivation** » plutôt que sur « **l'estime de soi** »).

La relecture des textes de Géraldine MARIZIER est évocatrice de ce point de vue : par

soi), dans un courrier en date du 09/12/2007 : (voir son texte en annexe : « **Définition de la motivation** »)

« -scolaire) avec plaisir et curiosité ».

autour elle un consensus. Tous partagent cette idée du lien entre « motivation » et « activité ». Géraldine décline ensuite les indicateurs qui font penser au professeur :

- « Un élève motivé se met rapidement au travail sans contraintes : par exemple, il ».
- « tention. Il a cessé de bavarder ».
En apportant cependant un bémol : « Mais attention un élève qui ne bavarde pas ».
- « Enfin un élève motivé fait son travail à la maison et vient en cours en ayant appris ses leçons et en ayant réalisé les exercices demandés ».

Ce lien établi entre « motivation » et « activité **l'activité comme étant première**, tout en proposant des activités centrées sur les intérêts de ses élèves. (Voir pour cela sa relation intitulée : « **Expérience en français avec une classe de troisième démotivée** », mais aussi « **Témoignages d'élèves** »)

4. Enfin, je voudrais parler du côté **paradoxal** du fonctionnement de « **l'estime de soi** ».

« ») avec les résultats que les élèves concernés avaient obtenus différentes raisons évoquées.

Ce rapprochement figure dans le tableau ci-dessous :

Catégories SEI	Raisons	V	IV	III	II	I
Général	Avoir un bon métier	1	2	4	4	2
Général	Avoir un bon salaire	1	1	3	0	1
Général	Avoir une culture générale	1	1	0	1	0
Général	Etre fier de soi	1	1	0	3	0

Général	Etre heureux	0	1	1	0	1
Général	Faire des études	1	0	0	1	1
Général	Incite à aller plus loin,	0	0	0	1	0
Général		0	0	0	1	0
Général		0	0	0	1	0
Général	Travailler avec coeur	0	1	0	0	0
Social		0	0	1	0	0
Social	Etre bien vu par nos amis	0	0	1	0	0
Scolaire	Avoir de bonnes notes	0	0	0	1	0
Scolaire		0	1	2	2	0
Familial	Aider mes enfants.	0	1	0	0	0
Familial	me de mes parents	0	1	3	3	0
Familial	Etre exemplaire pour ses enfants	0	0	0	1	0
Familial		1	0	0	0	0
	Total	6	10	15	19	5

Lecture du tableau :

« *Je travaille pour avoir un bon métier* »
 « Général », et lui ai attribué tous les scores obtenus par les élèves au SEI, dans la catégorie
 « Général »
 (très faibles), IV (faibles), III (moyens), II (bons), I (très bons) - qui figurent dans le tableau.

Par exemple :

;

;

e soi est moyenne (III) travaillent aussi pour cette même raison.

Résultats :

On constate que la dispersion des scores obtenus à chacune des raisons ne permet pas
 volonté de travailler.

aussi

incitatrice à bien travailler, afin peut-être parfois **d'échapper** à cette faiblesse. Comme si **l'ambition** et le **travail** étaient la **correction** **estime** de soi **faible**.

Une petite étude statistique montre que la distribution des scores autour de la moyenne est quasi normale, globalement, et par catégories SEI ; il y a

lèves qui ont des

et qui

ont la même volonté de réussir leur vie et de travailler.

poèmes produits par les élèves de leurs résultats au SEI.

En voici le résultat :

Laissons la parole à Géraldine et à ses élèves : (voir le texte de Géraldine intitulé : « **Expérience avec une classe de troisième démotivée** ») pour une relation complète.

« J

: vous écrirez un poème engagé en vers libres sur un sujet qui vous révolte. Vous pourrez utiliser tous les procédés de style que nous avons étudiés en classe (anaphore,

aient plutôt bien

intégré les procédés de style. Les thèmes de révolte choisis ont été : la violence faite aux enfants (maltraitance, inceste), les animaux abandonnés, la guerre, les SDF. Les poèmes ont ensuite été mis en page sur informatique dans le cadre des TICE. En voici quelques uns :

Soi-disant parents

*Tous ces enfants
Noirs ou blancs
Battus par leurs parents
Ces parents imbus d'eux-mêmes
Souvent alcooliques, impulsifs ou dépendants
Qui n'hésitent pas à frapper
A violer
Ces êtres qu'ils ont fait naître
Leurs soi-disant êtres aimés*

*Ils disent les aider à avancer
Mais ne savent pas
Ou ne comprennent pas
Que la violence
Détruit plus une vie
Qu'elle ne la construit*

*Pauvres chérubins
Prisonniers de cette histoire sans fin
Qui ne demandaient jamais rien
Déstabilisés, anéantis
Par leurs parents
Qu'ils aiment pourtant
Mais qu'ils finiront par haïr
En grandissant*

*Puis ces enfants
Enfin devenus grands
Se trouveront des repères
Dans un univers
Pas toujours clair
Mais continueront à avoir du chagrin
Jusqu'à la fin ...*

Familial = V

Je suis battu

*Vous nous avez tapés avec des bâtons
Vous nous avez tapés avec vos mains
Vous nous avez tapés avec des cahiers
Vous nous avez tapés avec un martinet
On en a marre
On est maltraité
On est plein de sang
On est en larmes
On a plein de blessures
On a plein de douleur
Et voilà vous croyez que je suis mort ?
Eh bien non, mais je suis plein d'hématomes
Mes blessures criblées de tache de sang
avaient l'aspect d'une feuille morte*

*Mes plaies qui ressemblaient à des branches
d'arbre étaient toute noires, je dirais plutôt
pourpre
Vous pensez que j'ai essayé d'appeler ?
Non c'était impossible !
Le martinet était à côté
Du téléphone !
Avec les parents à côté !
Alors dans ma tête, ma future vie résonne
Ma vie sera malheureuse pendant 18 ans
Puis je serai représentant
De cette violence auprès de mes enfants
Malheureux j'étais, malheureux ils seront.*

Familial = II

Les enfants soldats

*Des larmes coulent des yeux
Pour des soldats enfants
Des âmes partent aux cieus
A cause des lieutenants
Ils n'avaient pas le choix
Ils devaient faire la guerre
Ils avaient un seul devoir
Ne pas toucher terre
Pour les enfants en guerre*

*Qui souffrent
Enlevés à leur père et mère
Ils touchent le fond du gouffre
Ce n'est pas un monde pour eux !
A ceux qui partent aux cieus
A ceux qui étaient courageux
A ceux qui jouaient avec le feu
Je pense à eux*

Social = II

Les mendiants

*Trop de gens assis par terre
En pleine nuit d'hiver
A tendre leur main
Juste pour un bout de pain
Plein de gens passent à côté
Sans même regarder ni s'en soucier
D'autres gens s'arrêtent
Et font un petit geste
Pourtant lui aussi avait un foyer
Une vie un passé*

*Et aujourd'hui il ne lui reste plus rien
Que ses souvenirs et son chagrin
Il regarde les gens heureux
En se disant qu'il était comme eux
Sa vie a changé
Il n'y aurait jamais passé
A devoir chaque jour trouver un abri
Pour passer la nuit
Et chaque matin
C'est le même refrain.*

Social = I

projeter

dans la situation

leur relative faiblesse les a mis en situation de peut être mieux **saisir un thème**. Et là encore, la relation est faible entre le résultat aux tests et la qualité du travail fourni, mais elle est vive entre la catégorie et le thème choisi et développé de façon élégante. La relation se fait de catégorie du SEI compte dans la réussite.

Il ne faut pas généraliser trop vite, le nombre des présentations est faible ; mais il est

et le choix des thèmes de travail et la qualité du travail fourni. La la

? ».

En conclusion :

est plutôt mouvement qu'état, ce qui fait notre difficulté à la saisir et à la travailler, mais ce qui fait auss

-
de la réussite reste ouvert.

CONCLUSION

sur un même chemin dont nous ne voyons pas la fin, sans être certain soit le meilleur.

laissent
et nous le savons bien, iste pas de méthode miracle,
es facteurs de
sont les difficultés majeures qui nous
tant » aimé que
ce travail, mais,

Nous avons, quelque part, approché le cœur, l'essence de notre engagement professionnel, confronté que nous sommes aux défis de notre société, de notre temps et

des comportements des jeunes tout en nous heurtant aux limites et la fragilité de notre action.

DOMPAIRE octobre 2010