

Comment prévenir le décrochage scolaire ?

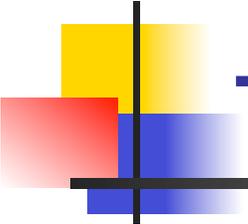
par Daniel Favre

Professeur en Sciences de l'éducation honoraire

Université de Montpellier

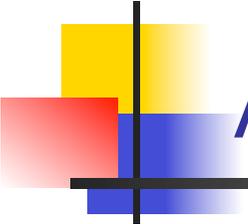
Institut de Recherche et d'Information bio Sociale

(IRIS - <http://www.iris-formations.fr/Bienvenue.html>)



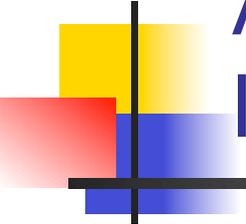
Thèmes des recherches

- Des neurosciences :
 - Étude de la plasticité des connexions nerveuses
- Aux sciences de l'éducation:
 - Étude de la dimension affective des apprentissages et des liens existant entre l'échec et la violence scolaire



Avant de commencer !!!

- Un exercice de recueil de représentations **spontanées !**
- Imaginez que vous prenez conscience d'avoir fait une erreur dites en un mot et sans vous censurer **ce que vous ressentez sur le moment !**
- Écrivez ce mot sur le bout de papier qui vous a été remis
- Confiez moi votre « mot » pour une exploitation collective ultérieure



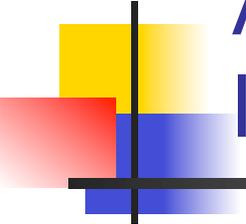
Apports de la recherche sur la violence et l'échec scolaires

Etape 1 – Etude des liens entre violence, affectivité et cognition : un portrait multidimensionnel de l'adolescent violent

- ⇒ forte corrélation entre « **agressivité pathologique** » et « **anxiété dépression** » d'une part et **le mode de traitement dogmatique des informations** d'autre part

- ⇒ **La violence correspond à un comportement addictif associé à des difficultés d'apprentissage et à un déficit d'autorégulation** : besoin compulsif de rendre les autres faibles pour pouvoir se sentir fort... et moins anxieux

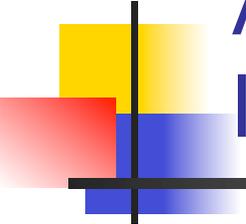
- ⇒ **Importance de distinguer la violence et l'agressivité**



Apports de la recherche sur la violence et l' échec scolaires

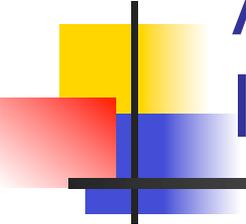
- *Etape 2* – Mise en œuvre d'un atelier de communication annuel pour les adolescents désignés comme violents :
- Entraînement à la pensée non dogmatique = *penser ce qu'ils sentent et sentir ce qu'ils pensent*, ce qui développe la capacité de self régulation
- **Résultats** : diminution de moitié de l'agressivité et des autres variables corrélées : anxiété, dogmatisme, troubles de l'attention...

- **La violence et l'échec scolaires sont donc réversibles**, c'était important de le démontrer !



Apports de la recherche sur la violence et l' échec scolaires

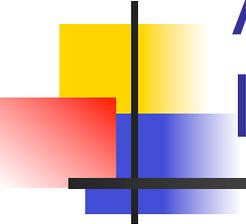
MAIS au vu des difficultés pour obtenir ce résultat, la recherche est réorientée vers l' étude de faisabilité d' une prévention réelle de la violence et de l' échec scolaires par la **formation des enseignants**.



Apports de la recherche sur la violence et l' échec scolaires

Etape 3 – utilisation et construction d' outils pour **mesurer indirectement la violence** chez les jeunes

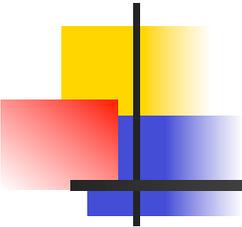
- Mise au point et validation d' un test pour mesurer l' **empathie** et la distinguer de la **contagion émotionnelle** et de la **coupure par rapport aux émotions** (test CEC)
- ⇒ L' augmentation de l' empathie est corrélée avec la réussite en français,
- ⇒ La coupure est négativement corrélée avec les résultats scolaires
- ⇒ La coupure est corrélée aux risques de comportements violents



Apports de la recherche sur la violence et l' échec scolaires

Etape 4 – Mise au point d' une formation des enseignants comportant six points clés et évaluation de cette formation de deux ans avant et après et comparativement à des établissements témoins

- ⇒ Augmentation de l' empathie de 80% à l' école primaire en ZEP
- ⇒ Augmentation ou moindre diminution de l' empathie au collège en fonction de l' âge et du sexe des jeunes
- ⇒ Diminution de la coupure par rapport aux émotions et de la contagion émotionnelle
- ⇒ **La prévention de la violence et de l' échec scolaires par la formation des enseignants est possible si elle comporte 6 points clés**



Etape 4 – Mise au point d'une formation des enseignants

Formation de 50 heures réparties sur deux ans selon 6 axes :

- **aider l'élève à mieux gérer les nécessaires déstabilisations cognitives et affectives que comportent les apprentissages ;**
- **« 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.



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

9 mai 2017

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

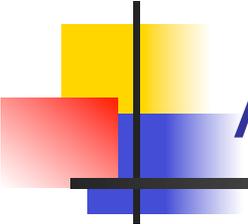
Daniel Favre

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
THIERRY DES SAUVAGES

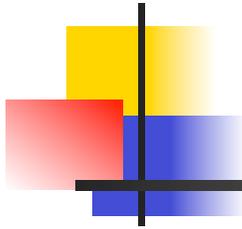
ESENESR - Daniel Favre



Accompagnement des enseignants

Etape 5 : actuellement, en utilisant ce livre et ceux qui ont suivi comme un « manuel de travail », des enseignants se regroupent au sein d'un établissement autour d'un projet pédagogique concernant la re-motivation pour l'apprentissage des élèves et leur démotivation pour la violence

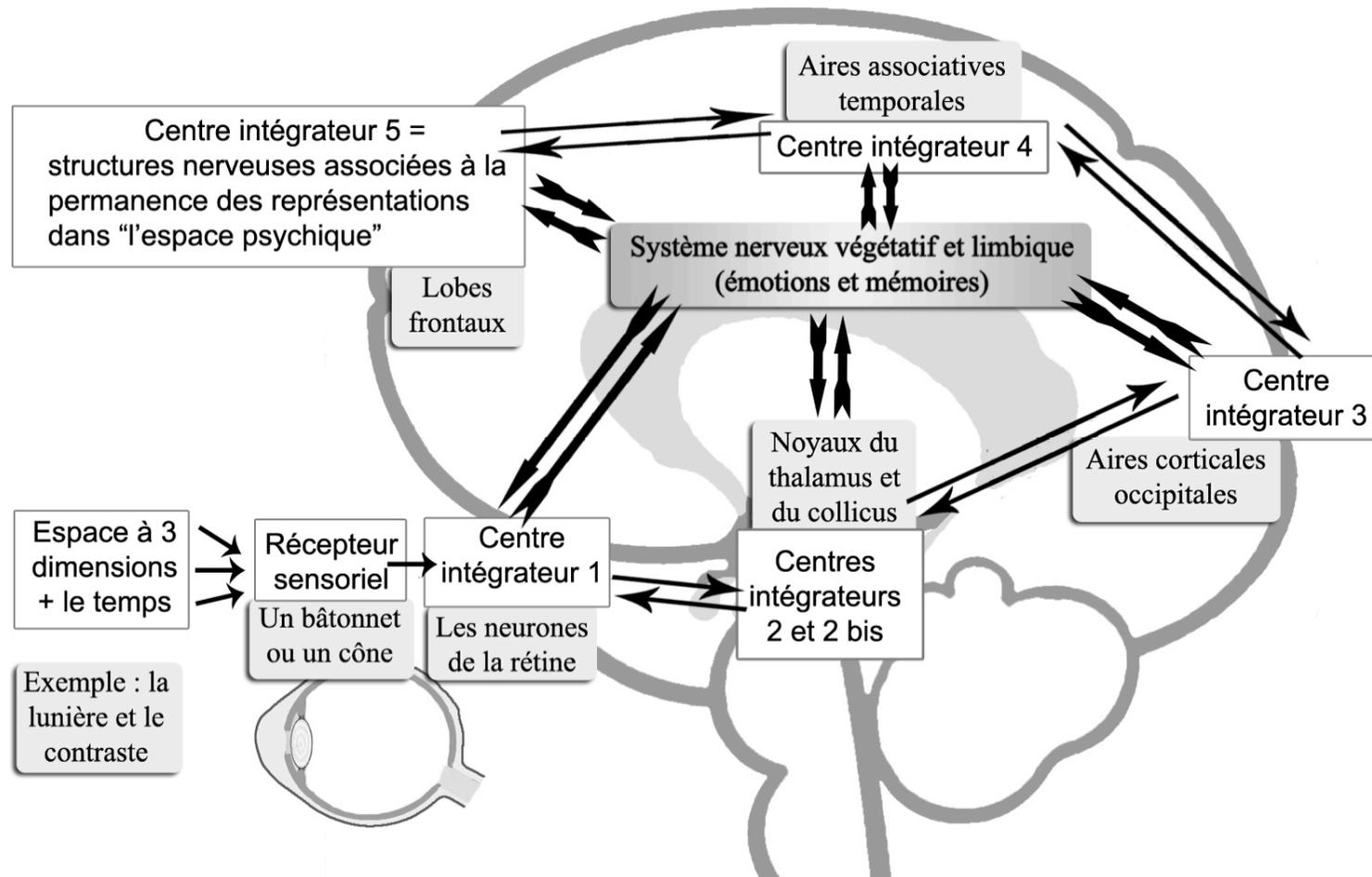
... avec des effets positifs observables sur les comportements et sur les apprentissages des élèves après 3 à 4 mois en secondes de lycées professionnels mais seulement 3 à 4 semaines en 6èmes !!

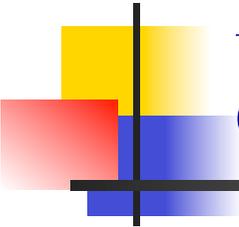


PLAN

- **De la perception... aux motivations, l' éclairage des neurosciences**
- **Trois systèmes de motivation complémentaires ou antagonistes en interaction ... et non un seul !**
- **La dimension affective de l' apprentissage (4 étapes à prendre en compte pour éviter le décrochage)**
- **Accompagner l' apprentissage et construire l'alliance avec les élèves (5 conditions)**
- **Vers un changement de paradigme éducatif avec un projet collectif pour permettre aux élèves de se remotiver pour l' apprentissage**

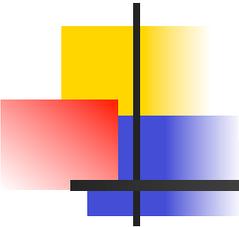
De l'œil aux lobes frontaux, le fonctionnement de chacun des cinq centres intégrateurs du message visuel est modulé par l'activité du suivant et par l'activité de la partie du cerveau qui est associée aux émotions





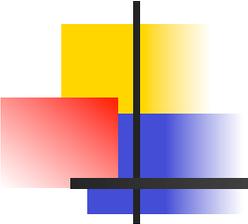
L' impossible divorce entre cognition et émotion

- 1 *Les expériences vécues par l'individu déterminent en partie sa capacité à percevoir le présent, ici sur le plan visuel.*
 - **On voit donc mieux ce que notre passé nous a préparé à voir.**
- 2 *L'état émotionnel du sujet interfère en permanence dans le traitement des informations et dans la **construction des représentations.***
 - **Il n'y a donc pas de fonctionnement cognitif indépendant d'un fonctionnement émotionnel.**



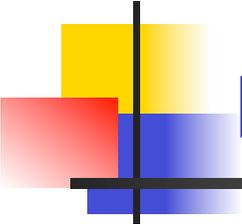
Nécessité d' une modélisation des motivations humaines

- 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.



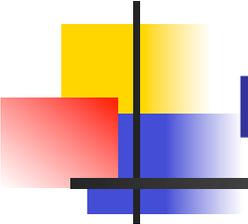
Modélisation des motivations

- En s'appuyant sur les données neurobiologiques relatives aux circuits de renforcement du comportement positifs et négatifs, le modèle complexe proposé ci-dessous intègre ces différentes approches psychologiques en identifiant et formalisant trois modes de fonctionnement de ces circuits nerveux, **trois « systèmes de motivation »** :
 - *le système de motivation de sécurisation (SM1)*
 - *le système de motivation d'innovation (SM2)*
 - *le système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction (SM1P)*
 - **(le terme « système » désignant l'ensemble des ressentis allant de la frustration extrême au plaisir maximum)**



La motivation de sécurisation – SM1

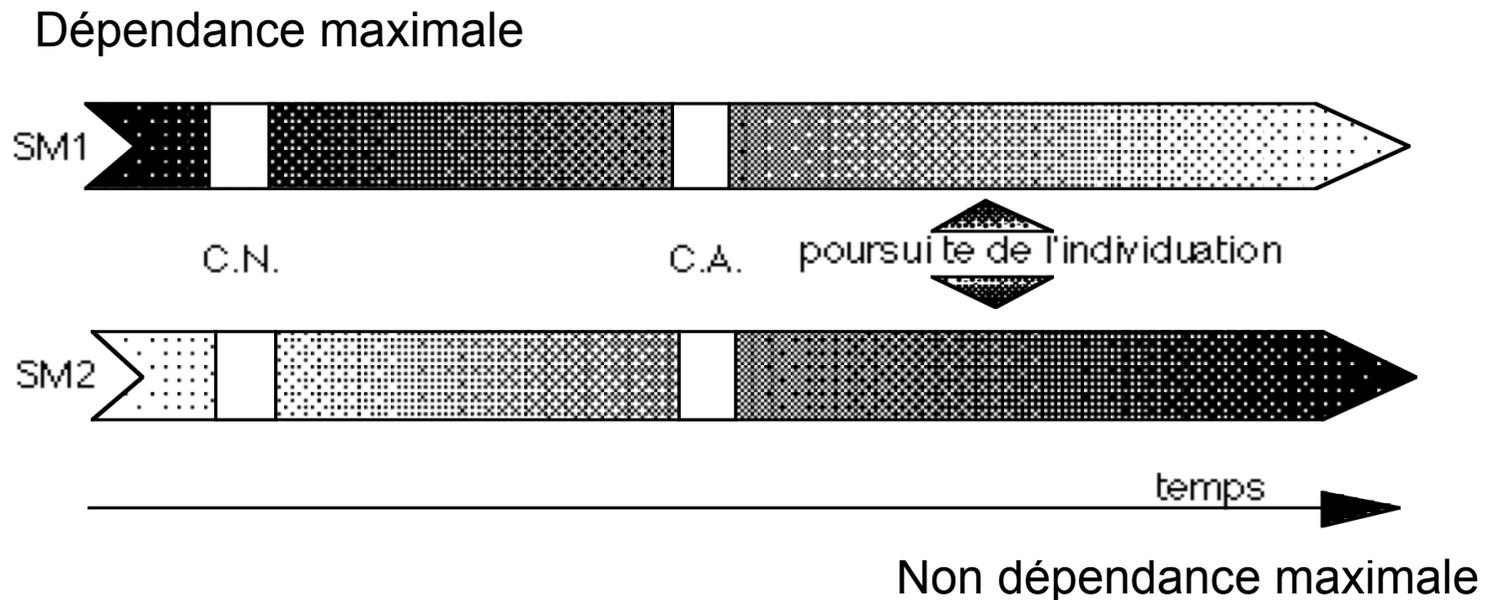
- Le premier système de motivation, « de sécurisation », permet de satisfaire les besoins biologiques et psychologiques fondamentaux, tels que le besoin de reconnaissance, celui de se sentir accepté tel que je suis, un « sujet en devenir »....
- Dans ce système de satisfactions/frustrations, on a besoin 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.***



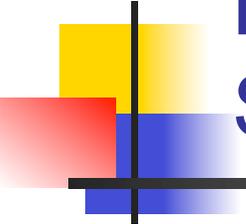
La motivation d'innovation – SM2

- 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



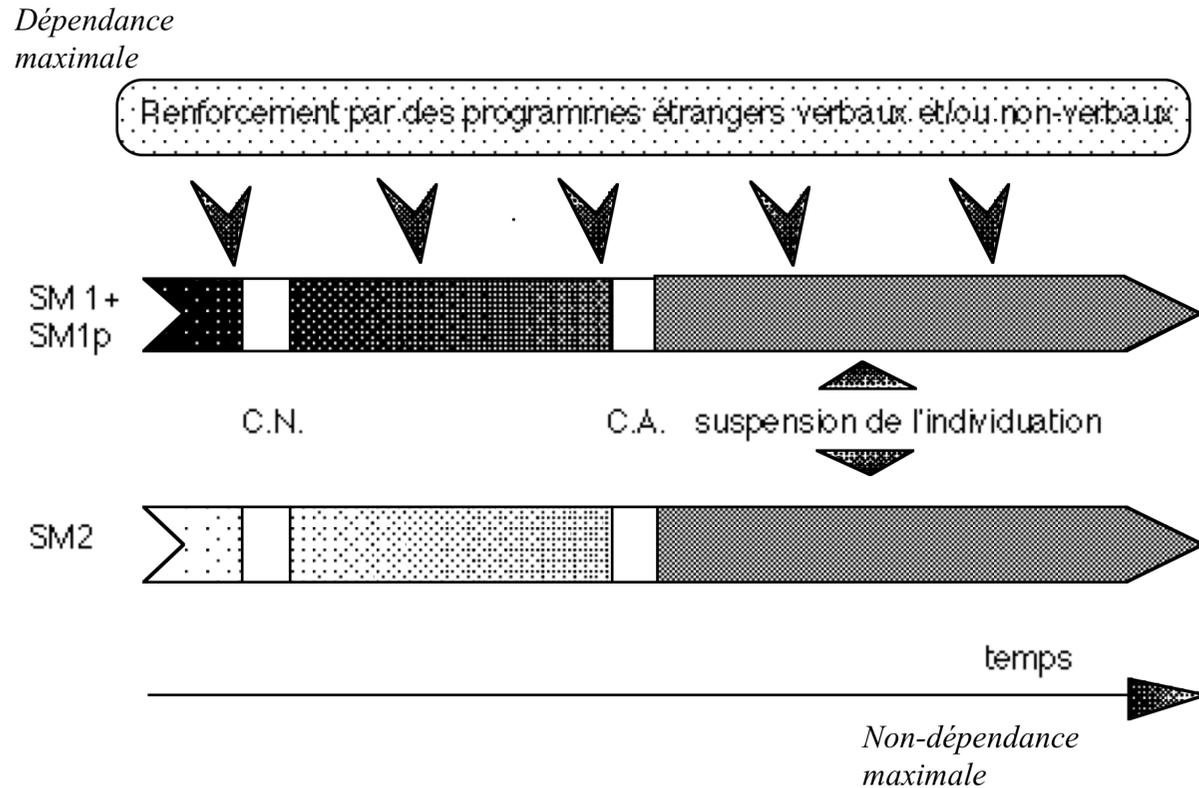
A chaque crise, (naissance = CN; adolescence = CA), à **chaque apprentissage réussi**, et tout au long de la vie, le sujet gagne en SM2 devient moins dépendant ainsi il actualise ses potentialités, il s'individue... en tout cas dans les situations idéales donc rares!!



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 et même à **des idées**).
 - 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 ou à des certitudes (cf. Favre, 2013) 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.***

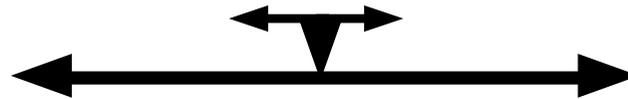
Le renforcement de la motivation de sécurisation par un troisième système de motivation (SM1P ; p = parasitée)



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

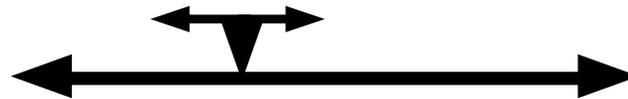
Etat émotionnel et systèmes de motivation

**Je me sens
100% mal
en SM1**



**Je me sens
100% bien
en SM1**

**Je me sens
100% mal
en SM1p**



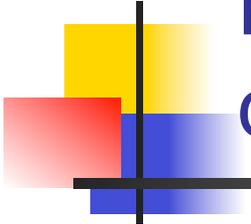
**Je me sens
100% bien
en SM1p**

**Je me sens
100% mal
en SM2**



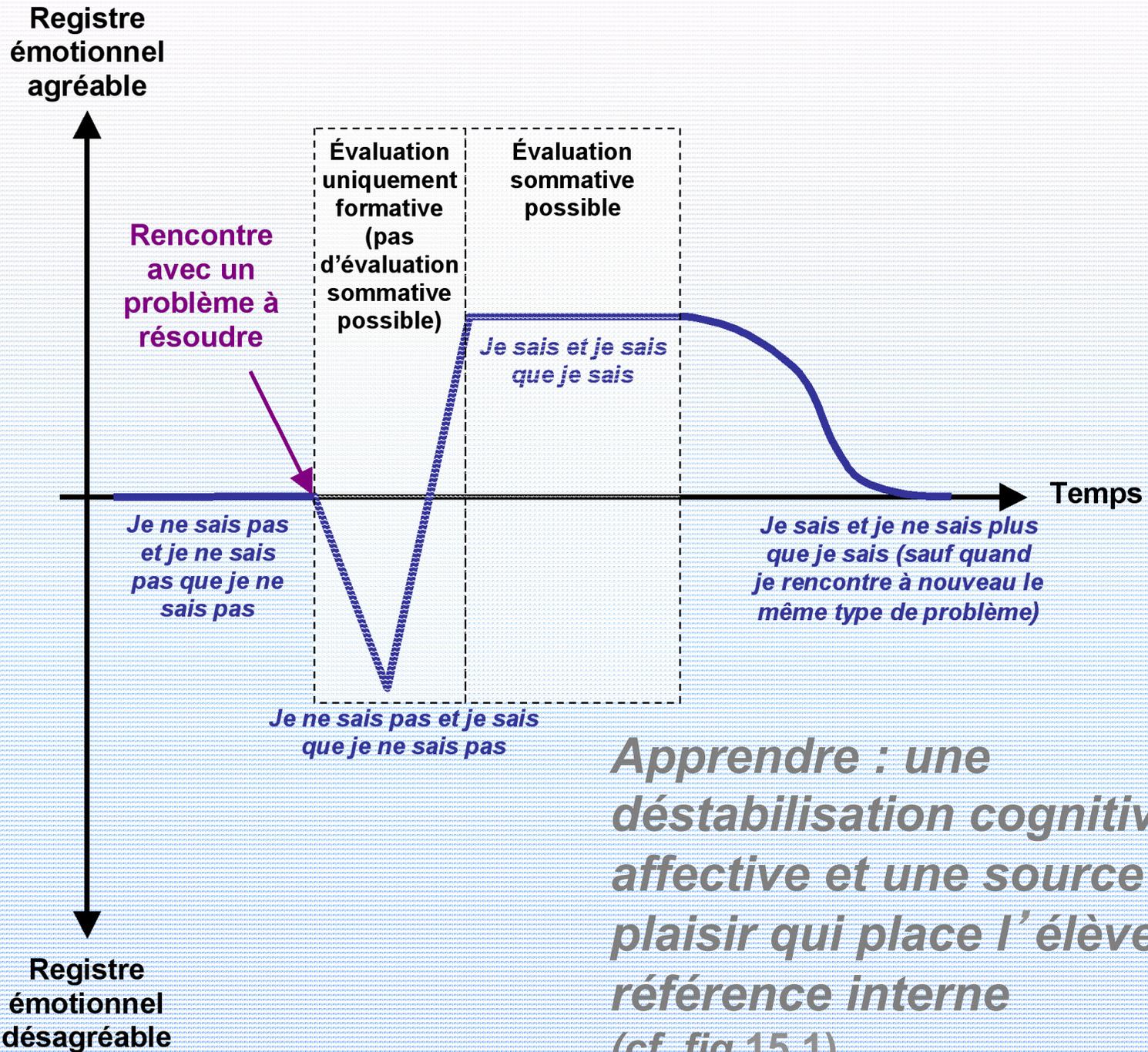
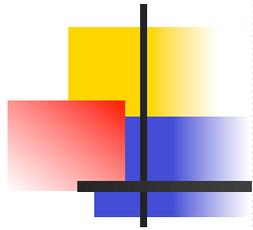
**Je me sens
100% bien
en SM2**

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

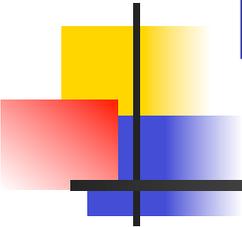


Prendre en compte la dimension affective de l'apprentissage

- L'apprentissage n'est pas possible sans que ne se produise une déstabilisation cognitive ET affective, le fonctionnement des neurones associé à la cognition n'est pas dissociable de celui des neurones associé aux émotions
- Or, ces déstabilisations engendrent une période de vulnérabilité au cours de laquelle il ne faudrait pas affaiblir l'élève sinon il risque de se démotiver pour les apprentissages.
- L'élève affaibli peut également devenir à son tour affaiblissant comme le montre la très forte corrélation entre échec scolaire et violence scolaire ($r = 0,7$).

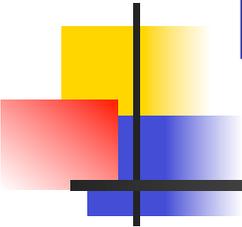


Apprendre : une déstabilisation cognitive et affective et une source de plaisir qui place l'élève en référence interne (cf. fig 15.1)



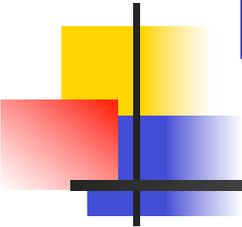
La dimension affective de l'apprentissage

- 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.**



La dimension affective de l'apprentissage

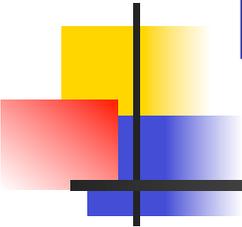
- **2 - Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas :**
 - je rencontre le problème, je suis confronté à l'inconnu, à la difficulté, au non-sens, au doute sur moi, vais-je y arriver ?
 - Je risque de faire des erreurs puisque je ne sais pas, en ai-je le droit ? Serai-je encore digne d'estime, que va 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**.
 - 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.



La dimension affective de l'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**, proportionnelle aux obstacles que j' ai dû franchir. La résolution d' un problème d' apprentissage est « récompensée » par le cerveau sous forme d' une libération de dopamine !*
 - 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**.

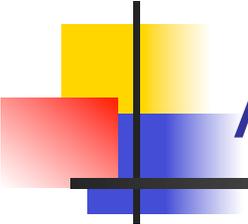
* STARK H., ROTHE T., WAGNER T. & Scheich H. (2004) Learning a new behavioral strategy in the shuttle-box increases prefrontal dopamine, *Neuroscience*, **126** :21-29.



La dimension affective de l'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** 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 » de la motivation d'addiction.**

Réussir un apprentissage permet de grandir, de mûrir psychologiquement

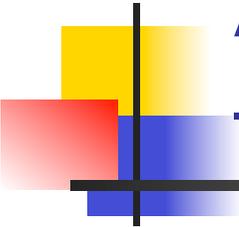


Accompagner l'apprentissage

- Dans une perspective de prévention 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 pour permettre un changement culturel incitant l'élève à se re-motiver pour l'apprentissage et donc à se dé-motiver pour la violence.



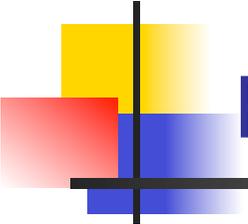
© Dupin : IRDP Recherches N° 92.103 - Fév. 1992



Accompagner l'apprentissage

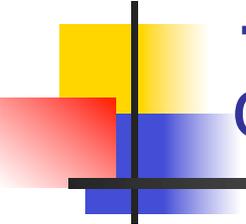
– Condition 1

- **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.



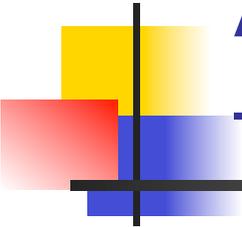
Postulat de cohérence

- « 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 !»



... et instaurer des limites, des règles et des interdits

- Le postulat de cohérence permet d'accepter de manière inconditionnelle l'élève comme une personne (Cf. C. Rogers)
- Mais tous les comportements ne sont pas acceptables, la limite entre « acceptables » et « non acceptables » dépend de nos valeurs collectives et personnelles
- **Des limites, des règles et des interdits explicites contribuent à la motivation de sécurisation**

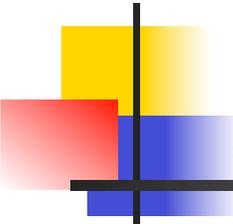


Accompagner l'apprentissage

– 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 ne les a pas encore produit (= « résultats non attendus »).

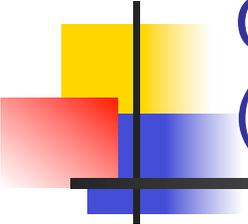


Questionnaire PISA 2003

<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

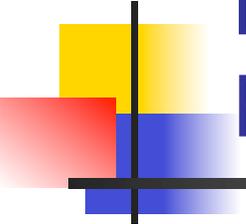


Adolescents en France : le grand malaise

Consultation nationale des 6-18 ans 2014 (UNICEF)

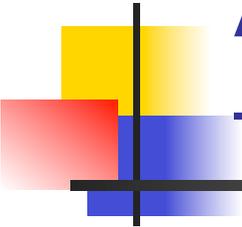
Rôle non protecteur de l'École

- 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.



Dernière enquête PISA citée dans Ouest France (19/4/2017)

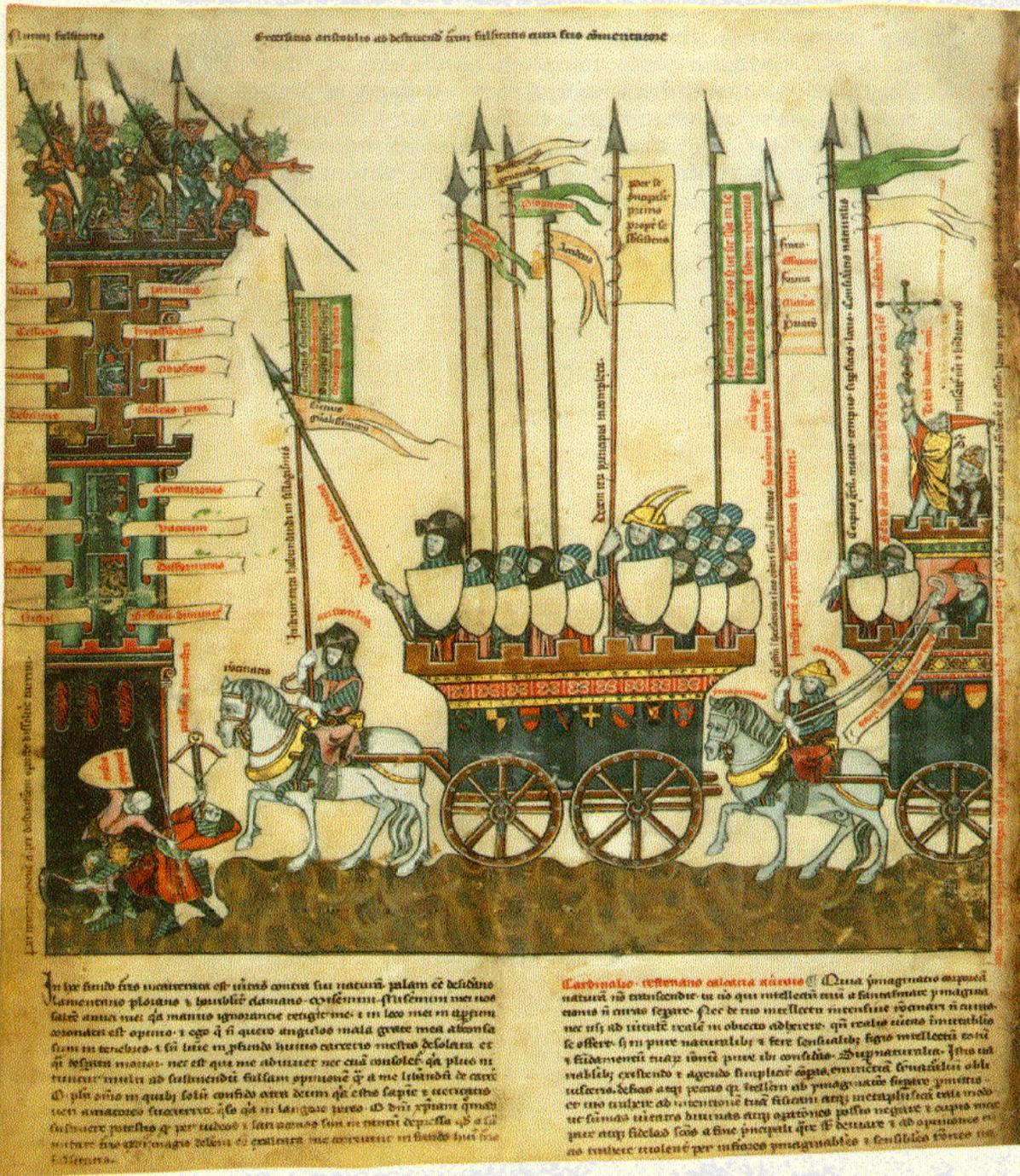
- L'OCDE recommande aux pouvoirs publics de mettre en place de la formation continue pour les enseignants leur permettant de « **repérer les élèves souffrant d'anxiété et à montrer à ces élèves comment apprendre de leurs erreurs** ».
- « ... **59 % des élèves s'inquiètent souvent de la difficulté des examens qu'ils vont devoir passer et 66 % se disent angoissés par les mauvaises notes. Quelque 55 % des élèves se disent très angoissés par les examens, même s'ils les ont bien préparés.** »
- « ... **Des relations négatives entre élèves et enseignants peuvent fragiliser la confiance des élèves et accroître leur anxiété.** »



Accompagner l'apprentissage

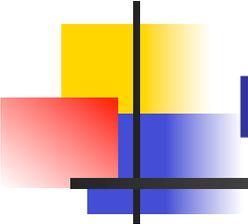
– Condition 3

- **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, Thèses de Fadi Hage et de Mathias Kyelem.
- La note n'est pas bonne ou mauvaise, elle est haute ou basse.



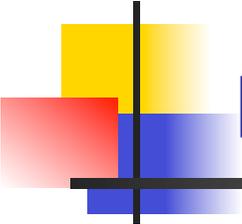
Conception moyenâgeuse de l'erreur et son association avec le Mal

(cf. fig. 15.2 Favre
2007-2013)



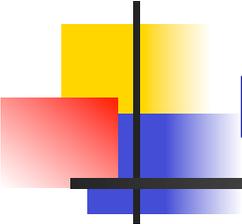
Le Moyen-Âge au 21e siècle

- 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), idem de 2011 à 2015 !!*
 - *Qu'en est-il en 2017 chez les formateurs d'enseignants présents à l'ESENESR ?*



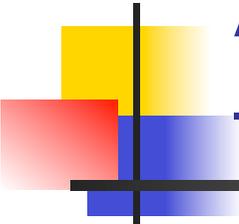
Les différents statuts de l'erreur

- Retour vers les mots sur les petits papiers, que nous apprennent-ils ?



Des notes ou pas de notes ?

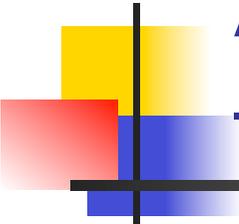
- Le problème ne se situe peut-être pas dans la note mais dans ce qu'elle représente et dans les conceptions de l'erreur que véhiculent les évaluations:
- Trois formes d'évaluation sont nécessaires aux apprentissages : **diagnostic**, **formative** ou **sommative** selon que l'on se trouve avant, pendant ou après l'apprentissage, elles reposent sur deux conceptions complémentaires de l'erreur : **information intéressante** ou **écart à la norme**.
- La 3^{ème} conception où l'erreur est transmutée en **faute** ne doit plus être transmise aux élèves car elle inhibe les apprentissages.



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.***



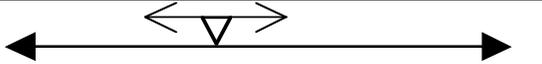
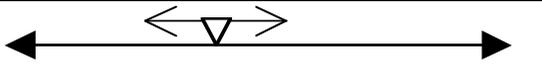
Accompagner l'apprentissage

– 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.
- Exercice : s'entraîner avec la grille d'analyse du langage ci-après ... et continuer les semaines qui viennent
- (Cf. Favre 2007-2013, *Figure 14.1 et Favre, 2016*)

Registre d'expression dominant chez les élèves "violents"

Registre d'expression dominant chez les élèves "non-violents"

Pensée dogmatique	Posture cognitive (avec possibilité de déplacements entre les 2 pôles)	Pensée ouverte
Registre de l'implicite	 Mode de formulation	Explicitation, définitions, classification...
Énoncés sous forme de vérités immuables ou de certitudes définitives	 Attitude face aux connaissances	Énoncés sous forme de questionnements, d'hypothèses ou de modèles approximatifs et provisoires
Généralisation abusives, seuls sont retenus les éléments qui confirment l'énoncé	 Mode d'administration de la preuve	Recherche critique de contre-exemples et recontextualisation des énoncés et de leur domaine de validité
La subjectivité est ignorée mais les émotions sont projetées monde extérieur	 Attitude face à la subjectivité	La subjectivité, les désirs, les peurs, sont pris en compte pour tenter de se représenter réflexivement la réalité
Pôle de la stabilisation des Connaissances Science normale et logique de contrôle dans les apprentissages	<i>La démarche scientifique, comme les apprentissages, correspond à des déplacements entre ces deux pôles</i>	Pôle de la déstabilisation des connaissances Situation de crise scientifique et logique de régulation dans les apprentissages

ENFANCES

Daniel Favre

Éduquer à l'incertitude

Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?

La faible résistance des jeunes aux chants des sirènes religieuses, consuméristes ou complotistes est inquiétante. Avec la laïcité comme valeur, l'École demeure, pourtant, le lieu par excellence pour apprendre à résister à de telles emprises.

Face aux questions existentielles des hommes, la science a multiplié les questions, mais n'a apporté aucune certitude. L'École ne doit donc pas se tromper d'ennemi, et opposer dogmatiquement science et spiritualité. Ce qui jette les hommes les uns contre les autres, c'est le dogmatisme et l'addiction aux certitudes. Si l'École devenait le lieu où l'on apprend à « sentir ce qu'on pense et à penser ce que l'on ressent », l'incertitude serait sans doute moins angoissante, et la peur d'apprendre moins intense.

D'où la proposition de Daniel Favre : développer la reconnaissance et la validation de l'expérience subjective, tout autant que la pensée critique, pour former une personne plus unifiée, donc difficile à manipuler - une personne qui, par son ouverture d'esprit et son sentiment de sécurité, peut relever les défis propres à l'évolution accélérée de notre monde.



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.

Du même auteur



1760344
ISBN 978-2-10-073979-0



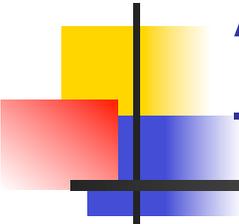
D. FAVRE

Éduquer à l'incertitude

Éduquer à l'incertitude

Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?





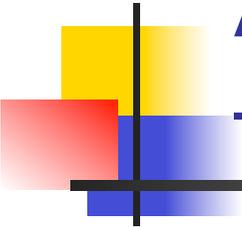
Accompagner l'apprentissage

– 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**.

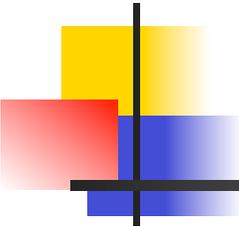
- Un des effets observables obtenu est que l'élève ne travaille plus que si c'est noté (note = carotte et /ou bâton).
- La réussite aux apprentissages est naturellement (cérébralement) récompensée, il faut aider l'élève à s'en rappeler et à savourer ce moment.
- En partageant avec l'élève la responsabilité 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

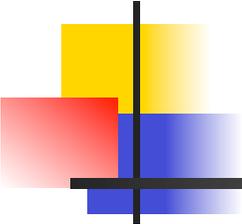
– Condition 5

- Dans ces conditions, 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).



Réussite aux apprentissages ou violence ?

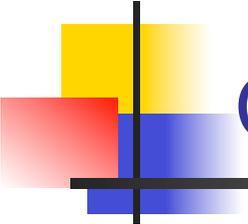
- L'apprentissage réussi constitue une prévention naturelle des conduites addictives comme la violence en fournissant des satisfactions endogènes qui rendent ces conduites moins attrayantes.
- Cependant, ce processus de maturation en quatre étapes peut être enrayé si les erreurs commises par l'apprenant sont assimilées au registre du Mal et si son auteur est considéré comme « mauvais ».
- Les élèves qui se considèrent comme mauvais, ne vont même plus se confronter aux apprentissages, ils risquent donc à la fois de décrocher et 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).
- La violence pourrait-elle être une source de plaisir par défaut ? Faute de mieux ?
- **Cela pose la nécessité de changer de « paradigme éducatif »**



Un changement de paradigme éducatif

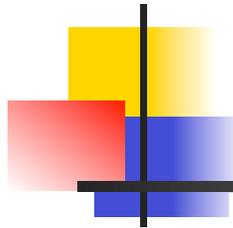
La prévention de la violence et de l' échec
scolaires :

vers un projet de classe pour permettre
aux élèves considérés comme des
« sujets en devenir » de se remotiver pour
l' apprentissage et de se démotiver pour
la violence.



Changer de paradigme éducatif

- 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



Un manuel pour les enseignants

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

RRQ27RQ

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

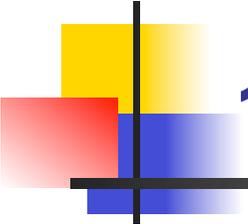
Cessons de démotiver les élèves

19 clés pour favoriser l'apprentissage

2^e édition

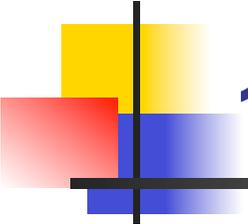
Daniel Favre





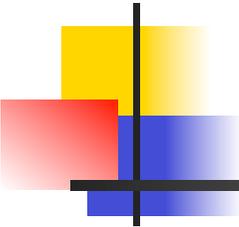
19 clés pour favoriser l'apprentissage

- 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**



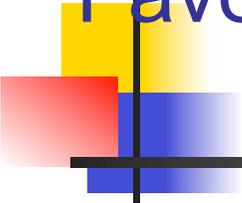
Favoriser chez l'élève sa « référence interne » - Effets rapportés

Effets sur les élèves (lycées professionnels) lorsque ces changements culturels appropriés par les enseignants vont les concerner :

- ➔ des absences,
- ➔ des sorties de classe pour indiscipline,
- ➔ des passages à l'infirmierie,
- ➔ des demandes de dispenses en EPS,

Tout se passe comme si le niveau de stress avait baissé

- ➔ de l'effet Pygmalion, (l'avis que peut avoir a priori l'enseignant sur l'élève devient moins déterminant sur le devenir réel de l'élève)

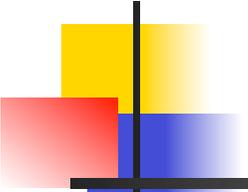


Favoriser chez l'élève sa « référence interne » - Effets rapportés

Effets sur les élèves lorsque ces changements culturels appropriés par les enseignants vont les concerner :

- ➔ des notes, (de l'ordre de 1 à 2 points sur 20, avec effet positif l'année suivante)
- ➔ de la confiance en soi (pour les 2/3 d'entre eux) et
- ➔ des périodes de communications entre garçons et filles

la diminution des modalités émotionnelles : contagion pour les filles et coupure par rapport aux émotions chez les garçons au profit de l'empathie permet une meilleure communication entre les deux sexes ; c'est aussi l'indice qu'une prévention réelle des comportements violents s'est produite, (voir Favre 2007-2013, partie 2).

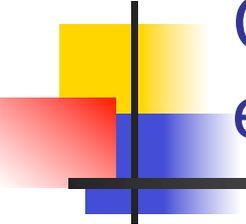


Un manuel pour les enseignants

- En 2010, un livre comportant « **18 clés pour favoriser l'apprentissage** (19 clés en 2015) » est publié et va constituer le manuel de travail des enseignants :

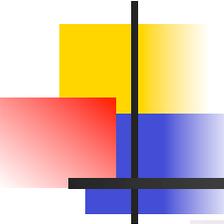
Exemples des clés le plus souvent utilisées :

- 1. Faire confiance à son cerveau et à la vie
- 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
- 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 !
- 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»



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, ~~un~~ un concept dans lequel on nous a laissé plus de temps pour assimiler les différentes notions, ~~me~~ essayer de modifier l'image de la relation professeurs élèves, montrer que les enseignants sont là pour nous aider et non nous-enfermer...

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

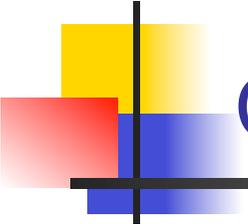
Ce que les élèves de 4.1 expriment en juin 2013

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 dans ce collège cette année là c'est la contagion émotionnelle qui a augmenté et non l'empathie...