L'éthique relationnelle, un axe de professionnalisation de l'accompagnement de l'élève

Christophe MARSOLLIER
Inspecteur général de l'éducation nationale

FNAME
Rennes

28 sept. 2018

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
igen Inspection générale de l'Éducation nationale

Objectifs

- Montrer en quoi **l'accompagnement** de l'élève relève de **l'éthique relationnelle**

- Donner des **repères** sur les formes de la **bienveillance,** et en expliciter les vertus et les enjeux

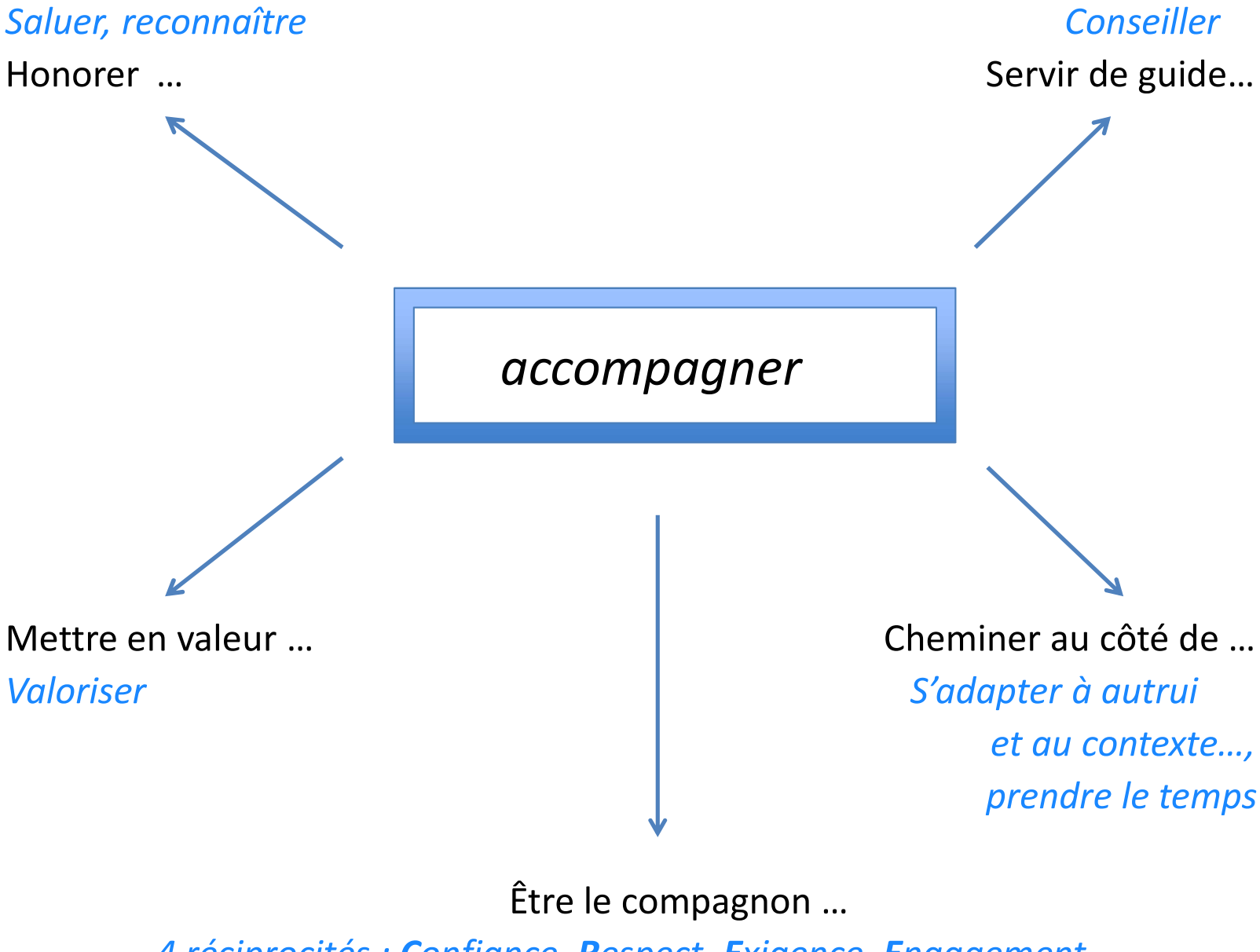
- Illustrer comment **l'éthique relationnelle** peut contribuer à renforcer la persévérance des **élèves les plus vulnérables** et leur résilience

Plan

- La posture d’accompagnement, une exigence éthique
- Formes, enjeux et puissance de la bienveillance *active*
- L’attention aux besoins fondamentaux des élèves les plus vulnérables, une exigence permanente

1ère partie

La posture d'**accompagnement**, une exigence **éthique**


Saluer, reconnaître
Honorer …
Conseiller
Servir de guide…
accompagner
Mettre en valeur …
Valoriser
Cheminer au côté de …
S'adapter à autrui
et au contexte…,
prendre le temps
Être le compagnon …
*4 réciprocités : **C**onfiance, **R**espect, **E**xigence, **E**ngagement*

La notion d' « **accompagnement** », citée à 15 reprises

dans le Référentiel des compétences professionnelles
des métiers du professorat et de l'éducation
(J.O. du 18-7-2013)

« 5. **Accompagner** les élèves dans leur parcours de formation

- Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.
- Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.
- Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

6. Agir en éducateur responsable et selon des principes **éthiques**

- Accorder à tous les élèves **l'attention** et **l'accompagnement appropriés.**

(...) »

L'ETHIQUE, comme condition de la responsabilité

(Référentiel de compétences, juillet 2013)

N°4. Prendre en compte la diversité des élèves

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.

N°6. Agir en éducateur RESPONSABLE et selon des principes ETHIQUES

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves (…)
- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.
- Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution. (…)
- Respecter la confidentialité des informations individuelles (…)

L'ETHIQUE, comme condition de la responsabilité

(Référentiel de compétences, juillet 2013)

N°4. Prendre en compte la diversité des élèves

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.

N°6. Agir en éducateur RESPONSABLE et selon des principes ETHIQUES

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves (…)
- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.
- Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution. (…)
- Respecter la confidentialité des informations individuelles (…)

Comment ? ….

Un.e enseignant.e manifeste **une posture ETHIQUE…**

… dès lors :

- qu'il.elle s'interroge sur **la décision la plus JUSTE** à opérer pour que l'acte éducatif agisse sur **le BIEN de l'élève** *(à court / à moyen terme) : « Comment puis-je agir au mieux pour lui(elle) ? »*

- qu'il.elle se soucie de l'élève (ce qui est bien, juste pour lui) / *« Dois, je intervenir, le guider, formule un feed-back ? Si oui, à un quel moment ? De quelle manière ? »*

- qu'il.elle se trouve face un dilemme moral entre un « bien » et un « mal », un bien pour soi » et un « bien pour autrui », ou entre un « bien pour certains » et un « bien pour d'autres » (A-M. Bazo, C. Desouches, 2016)

Le sens de l'éthique

- Une **disposition psychique**, une **posture** par laquelle l'acteur « se place du côté de l'autre » (P. Meirieu, 1999) s'interroge, individuellement ou collectivement, sur la décision, le comportement LE PLUS JUSTE à adopter dans **l'intérêt de l'autre**, pour son BIEN.

>> l'éthique interroge la morale et les **devoirs de l'acteur envers autrui.** (E. Prairat)

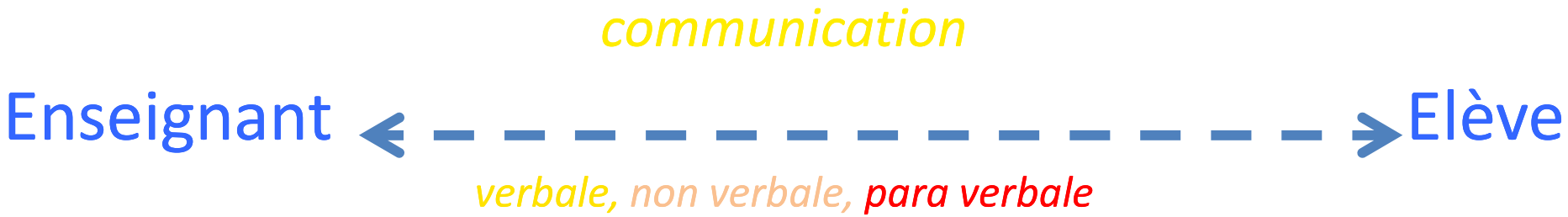
- (…) un **espace de réflexion** (même très fugace), **une aire de questionnement** et **de délibération** sur la conduite la meilleure pour le BIEN d'autrui. « Une attention au particulier » (S. Laugier, 2005)

- Ce qui balise la vie éthique, **c'est le souci de l'autre.** (P. Ricoeur, 1990)

- L'éthique relève de la **sagesse pratique**, de **l'art de l'orientation de la conduite humaine** (C. Gohier, 2005), de la **philosophie de l'action**.

- **Un registre de respect réciproque** qui incline à respecter l'autre et (alors) à se respecter soi-même comme sujet respectant. (Ph. Barrier 2012)

La relation enseignant-élève



La relation enseignant-élève

COGNITIONS

(pensées, représentations, intentions
conscience morale, valeurs, jugements)

COGNITIONS

(pensées, représentations
conscience morale, valeurs)

communication

Enseignant

Elève

verbale, non verbale, para verbale

L'éthique de la communication suppose *a minima* une **éthique des représentations**

- Une éthique des représentions de l'élève
  - sa **condition d'enfant**, sa **vulnérabilité** : le respect de ses BESOINS psychiques fondamentaux (JP. Pourtois, H. Desmet) de ses DROITS (CIDE, 1989)

  « tout élève est respectable **quels que soient** ses mérites et ses résultats » (E. Prairat, 2015)

  ➢ conscience…
  - sa **valeur intrinsèque** et **unique**, qui lui confère **sa dignité** (E. Kant, 1785)
  - sa **singularité personnelle**
  - **l'égalité des droits** et de traitement F/G
  - **le refus de toute forme de discrimination**

- Une éthique des représentations du rôle d'éducateur
  - ses **devoirs** (normes, limites de sa liberté / autorité/ pouvoir)
  - ses **responsabilités** (asymétrie relationnelle) / dignité / sécurité
  - son **exigence** en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être

La relation enseignant-élève

COGNITIONS

(pensées, représentations, intentions
conscience morale, valeurs, jugements)

COGNITIONS

(pensées, représentations
conscience morale, valeurs)

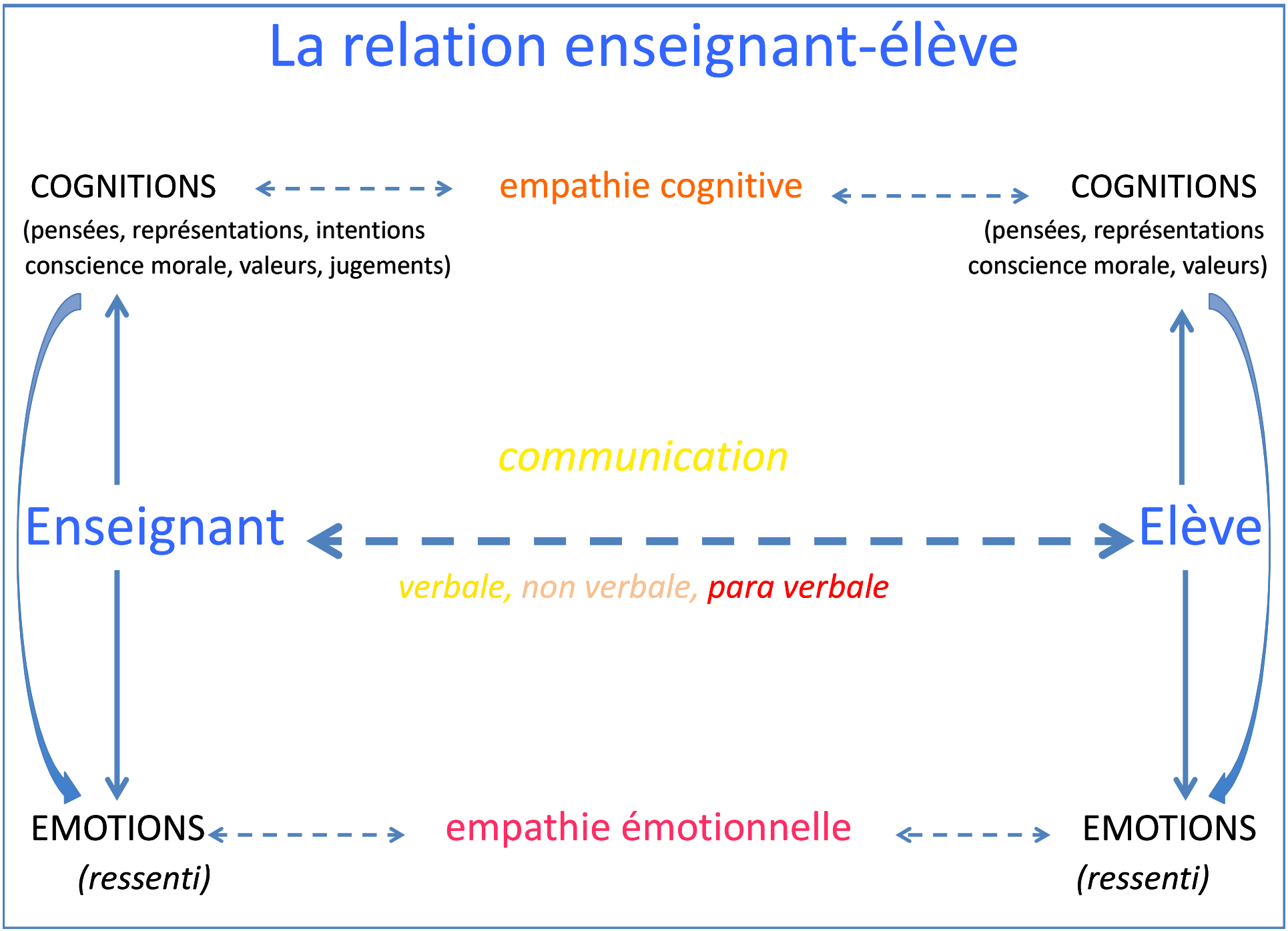
communication

Enseignant

Elève

verbale, non verbale, para verbale

La relation enseignant-élève



« Qu'est-il JUSTE de décider ? Comment agir AU MIEUX pour l'Autre ? »

4 orientations susceptibles de guider l'éthique

2 orientations qui en appellent à **la contrainte**

- La conscience des CONSEQUENCES prévisibles (***conséquentialisme***)

Ex : ne pas démotiver ; favoriser le bien-être ; ne pas nuire à l'intérêt général

- Le respect des DROITS et des DEVOIRS **(*déontologisme*)**

indépendamment des conséquences prévisibles. *Ex : garantir le respect des règles*

2 orientations guidées par l'expression du **« meilleur de soi »**

- Le comportement VERTUEUX **(*vertuisme*)** (A. MacIntyre, 1981)

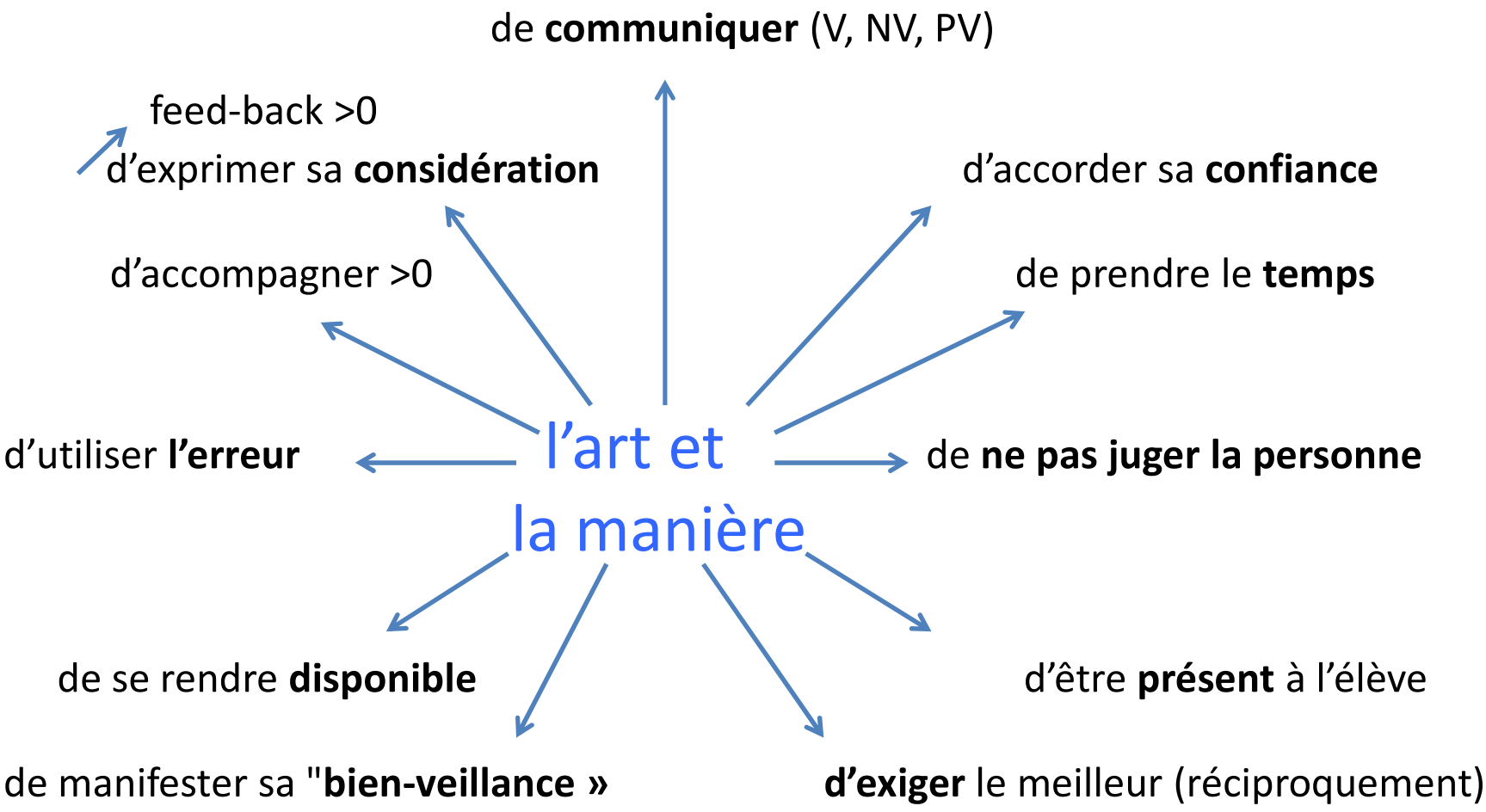
Bienveillance, prudence, patience, justice, écoute, tact (E. Prairat, 2017)

- Le SOIN particulier / élèves vulnérables ***(Care)*** (C. Gilligan, 1982)

*Ex : veiller avec sollicitude à leurs **besoins** : aide, sécurité, reconnaissance, confiance*

*Selon les situations, chacun compose avec une ou plusieurs de ces 4 **exigences***

L’éthique relationnelle S’OBSERVE dans …



L’éthique relationnelle S’OBSERVE dans …

de **communiquer** (V, NV, PV)

feed-back >0

d’exprimer sa **considération**

d’accorder sa **confiance** (contrat)

de valoriser les **progrès**

de prendre le **temps**

d’utiliser **l’erreur** >0

de juger avec équité

de répondre à ses **besoins**

d’être **présent** à l’élève

d’être **patient**

d’exiger le meilleur

2ème partie

Formes, enjeux et puissance de la **bienveillance *active***

Le sens de la bienveillance

Du latin *bene volens,* littéralement « vouloir le bien d'autrui » : une attitude de veille attentive sur autrui afin de **le protéger de ce qui pourrait lui nuire**

P. Foulquié et R. Saint Jean (Dictionnaire de la langue philosophique, 1969) distinguent :

- un sens *fort* de la bienveillance : la volonté réelle et efficace du bien d'autrui
- un sens *faible* : la disposition favorable à l'égard d'autrui.

Chercher à garantir **ce qui est BIEN pour son développement, sa réussite** et **sa réalisation personnelle** *sans que ce « bien » coïncide nécessairement avec ce qu'elle considère comme tel pour sa propre vie* (M. CANTO-SPERBER, 2004)

- La bienveillance VISE à la fois **:**

  . à sécuriser, protéger

  . et à créer les conditions de l'épanouissement de l'autre, de son **bien-être** et de ses **progrès**

2 principes FONDATEURS de la bienveillance

- *Le respect inconditionnel de chaque élève* / ses droits, sa vulnérabilité, sa dignité, ses **besoins physiologiques** et **psychiques fondamentaux,** quels que soient sa personnalité, son parcours, son identité.

- *La confiance manifestée*, la *considération positive* / ses possibilités d'évolution personnelle, son **éducabilité**

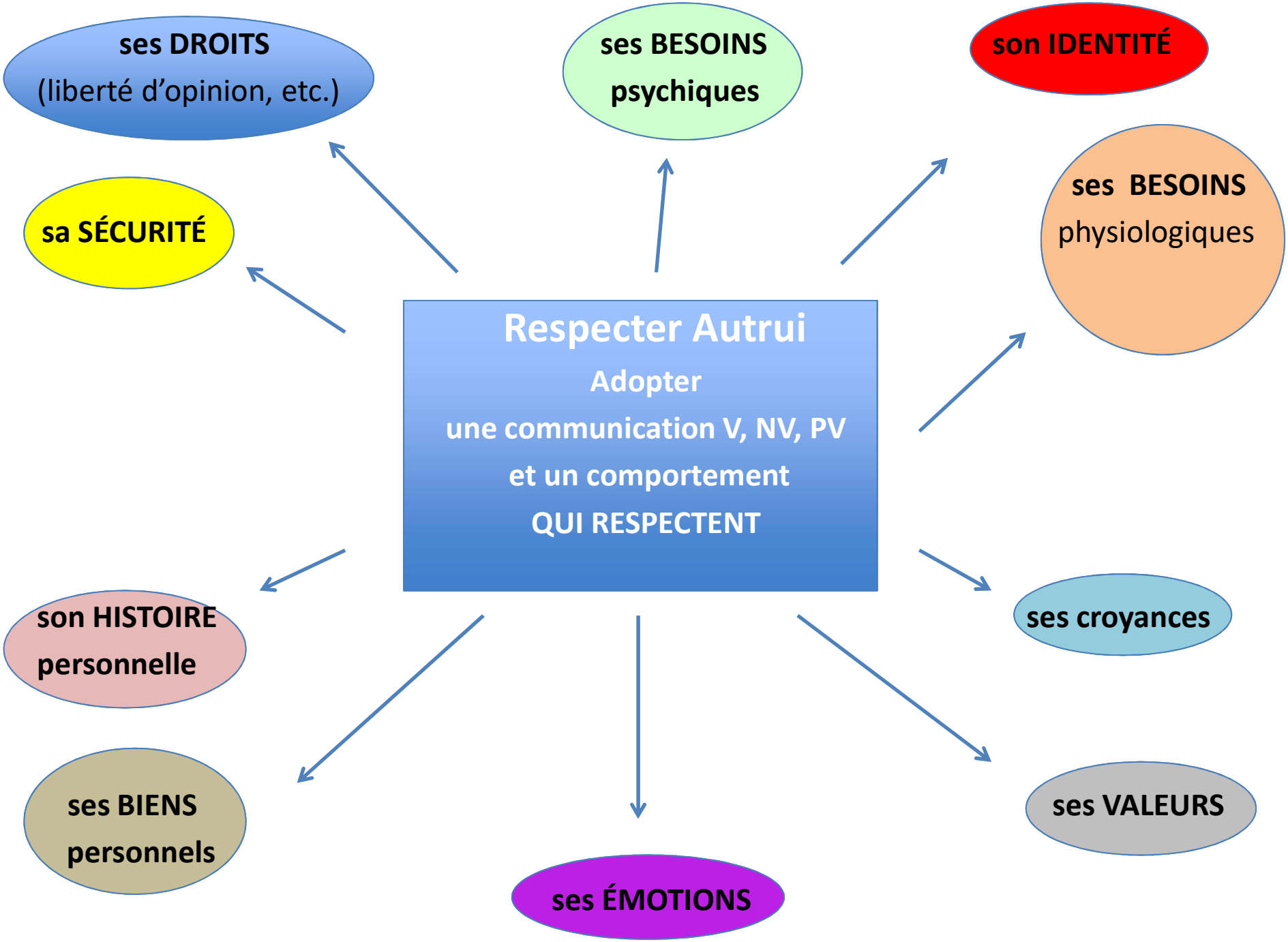
>> **Accepter** les limites actuelles des compétences de l'enfant eu égard à son âge, sa maturité, son histoire personnelle, **tout en étant confiant dans son potentiel**

2 principes FONDATEURS de la bienveillance

- *Le respect inconditionnel de chaque élève* / ses droits, sa vulnérabilité, sa dignité, ses **besoins physiologiques** et **psychiques fondamentaux,** quels que soient sa personnalité, son parcours, son identité.

- *La confiance manifestée*, la *considération positive* / ses possibilités d'évolution personnelle, son **éducabilité**

>> **Accepter** les limites actuelles des compétences de l'enfant eu égard à son âge, sa maturité, son histoire personnelle, **tout en étant confiant dans son potentiel**


ses DROITS
(liberté d'opinion, etc.)
ses BESOINS
psychiques
son IDENTITÉ
sa SÉCURITÉ
ses BESOINS
physiologiques
Respecter Autrui
Adopter
une communication V, NV, PV
et un comportement
QUI RESPECTENT
son HISTOIRE
personnelle
ses croyances
ses BIENS
personnels
ses ÉMOTIONS
ses VALEURS

Un clivage et un déficit de sens au sujet de la BIENVEILLANCE

D'après les CONVAINCUS

- La bienveillance : une posture considérée comme fondamentale et soutenue **sans réserve**
- A**dhésion naturelle,** parce que la bienveillance est incarnée depuis plusieurs années
- Un « vocable » qui dessine une voie à suivre, un **chemin de développement personnel et professionnel**
- **Une conscience de plus en plus élevée**
- Une **valeur humaine** gage de fécondité éducative et pédagogique

D'après les SCEPTIQUES et OPPOSANTS

- Malentendu, incompréhension : « La bienveillance ne peut être **compatible avec l'autorité, l'effort, la discipline et la rigueur »**
- Crainte, frilosité : « La bienveillance risque d**'entraver la préparation des élèves aux contraintes et difficultés de la vie professionnelle** »
- Le refus de la **complaisance et d'une posture** trop molle qui conduirait à **surprotéger les élèves**, à **trop « affectiver »** la relation pédagogique et à **céder aux caprices des enfants** (devenus enfants-rois)
- L'attachement aux traditions de l'école et désir de « **ne pas en rabattre avec les exigences intellectuelles »**

Lorsqu'elle est ***active***,
la bienveillance est une exigence vis-à-vis de l'élève ET de soi-même

Bienveillance *active*

- La QUALITÉ de la **présence** et de la **relation**
- **Un soutien de proximité et différencié**
- L'aide à **l'auto-évaluation** >0 de **ses erreurs**
- Des temps de soutien **métacognitif**
- Des **feed-back positifs**
- **Des exigences adaptées** à chaque élève
- L'empathie / BESOINS et EMOTIONS des élèves
- Des supports respectueux **des réf. culturelles**
- **Manifester de l'intérêt** pour chaque élève

Engagement et **qualité** des actes

Bienveillance *passive* *(minimale)*

- Veiller à **ne pas blesser l'estime de soi de l'élève**
- **Eviter de le décourager**, **de le juger**
- **Le laisser se confronter seul** à ses difficultés
- Vigilance à s'abstenir de vouloir du mal à l'élève

ENJEUX, VERTUS et PUISSANCE
de la bienveillance *active*

Enjeux à court terme :

Faciliter l'acceptation des exigences

Créer les conditions de **sécurisation** et de **stimulation** du **rapport à l'apprendre**

Augmenter le niveau de **qualité** des pratiques professionnelles

Enjeux à moyen terme :

Rendre la **relation éducative et pédagogique** **plus significative** et **plus efficace**

Optimiser l'accompagnement des élèves

Renforcer la résilience des jeunes et leur bien-être émotionnel (I. Boniwell)

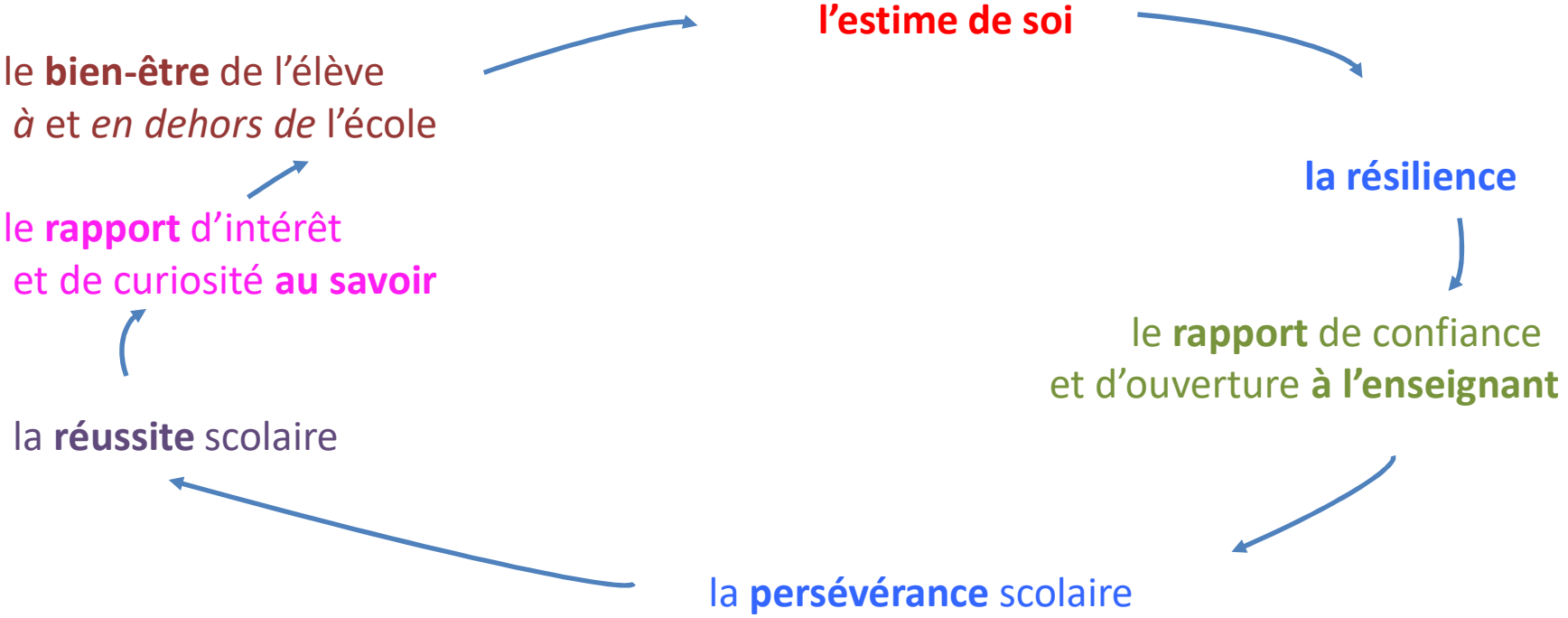
Améliorer significativement le **climat de classe** et le **climat scolaire**

Enjeux à long terme :

Construire une **société apaisée** et plus **solidaire**

« La fabrique » **d'un monde plus juste et plus fraternel**

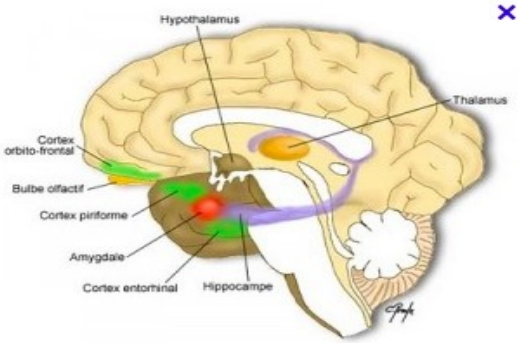
Le cercle vertueux des enjeux de la BIENVEILLANCE éducative et pédagogique



Les apports des neurosciences **affectives et sociales** (C. Gueguen, 2014)

- Les premières années de vie, le cerveau est très **vulnérable**.

- L'amygdale cérébrale, centre de la peur, est **parfaitement mature dès la naissance : «** plaque tournante des émotions et des relations sociales. Elle les garde en mémoire… »
Elle aide à mobiliser nos ressources pour éviter le danger.



- L'hippocampe joue un rôle important dans la mémoire et les apprentissages
La construction des capacités de régulation des comportements émotionnels et sociaux, dans le cortex orbitofrontal (COF), ne s'achève qu'à la fin de l'adolescence. **Or le COF permet d'avoir de l'empathie, de comprendre les émotions d'autrui, de réguler des différends de manière éthique et responsable, et aussi d'éprouver de la compassion.**

Les conséquences d'une violence éducative ordinaire (VEO) **répétée** chez l'enfant :
- diminution de l'hippocampe et hyperactivité de l'amygdale (Martin Teicher, 2012)
- sous-développement du COF, du cortex temporal droit, des cortex pariétaux, du cervelet et du cortex occipital (Jamie Hanson 2010, Elisabeth Gershoff 2012, 11 044 familles)

>> instabilité émotionnelle, addictions diverses, troubles de la personnalité, agressivité, perte d'estime de soi, timidité, repli, >> CERCLE VICIEUX de la VEO

Une EXIGENCE BIENVEILLANTE renforce la **confiance de soi** de l'enfant/adolescent :
- Il développe son COF : il éprouve du plaisir à créer et apprendre (Allan Schore, 2003)
- il se rend capable d'agir lui-même avec bienveillance >> **CERCLE VERTUEUX éthique**

3ème partie

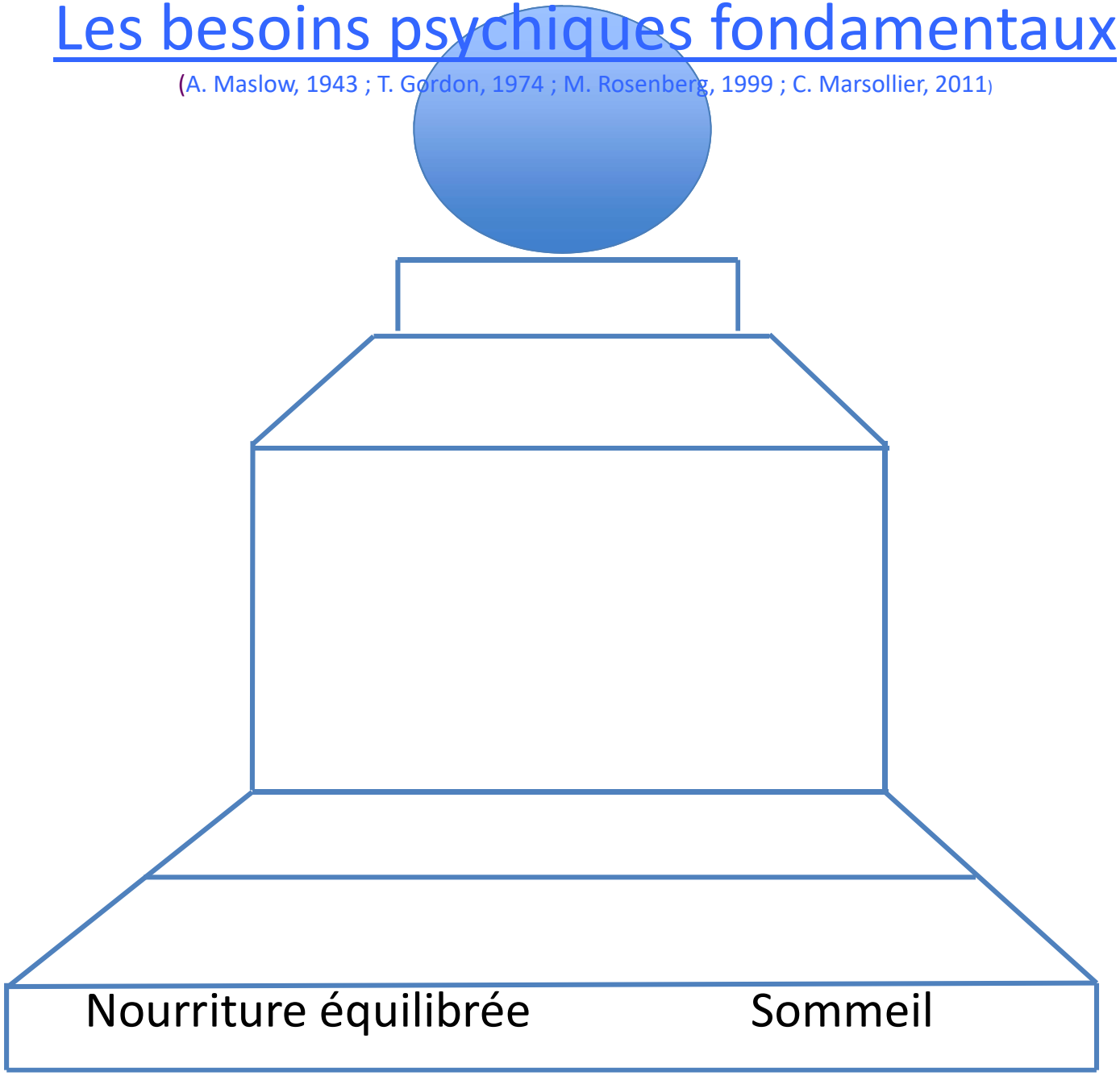
L’attention aux **besoins fondamentaux**
des élèves les plus **vulnérables**,
une exigence permanente

Les besoins psychiques fondamentaux

(A. Maslow, 1943 ; T. Gordon, 1974 ; M. Rosenberg, 1999 ; C. Marsollier, 2011)

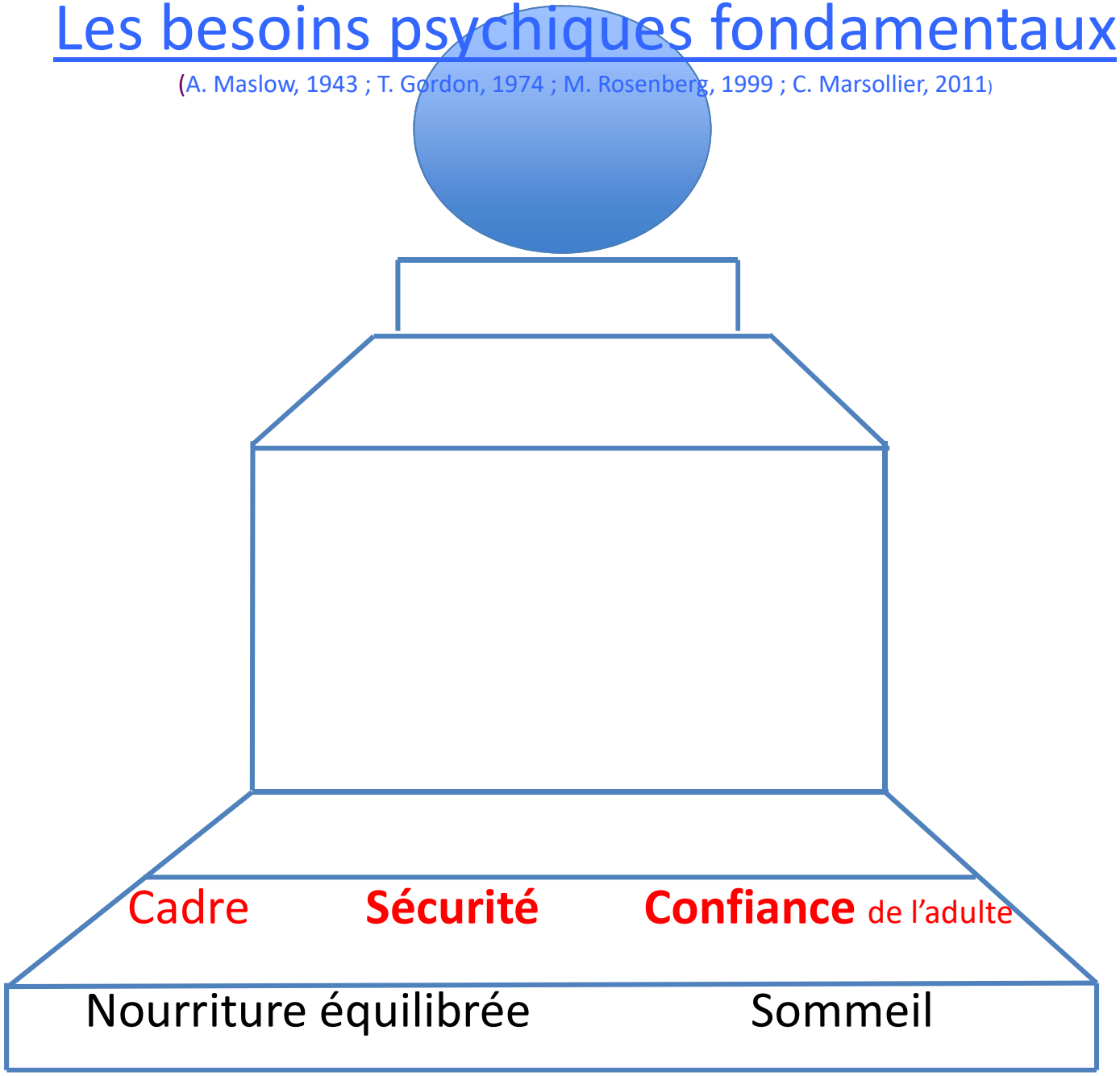
Les besoins psychiques fondamentaux

(A. Maslow, 1943 ; T. Gordon, 1974 ; M. Rosenberg, 1999 ; C. Marsollier, 2011)



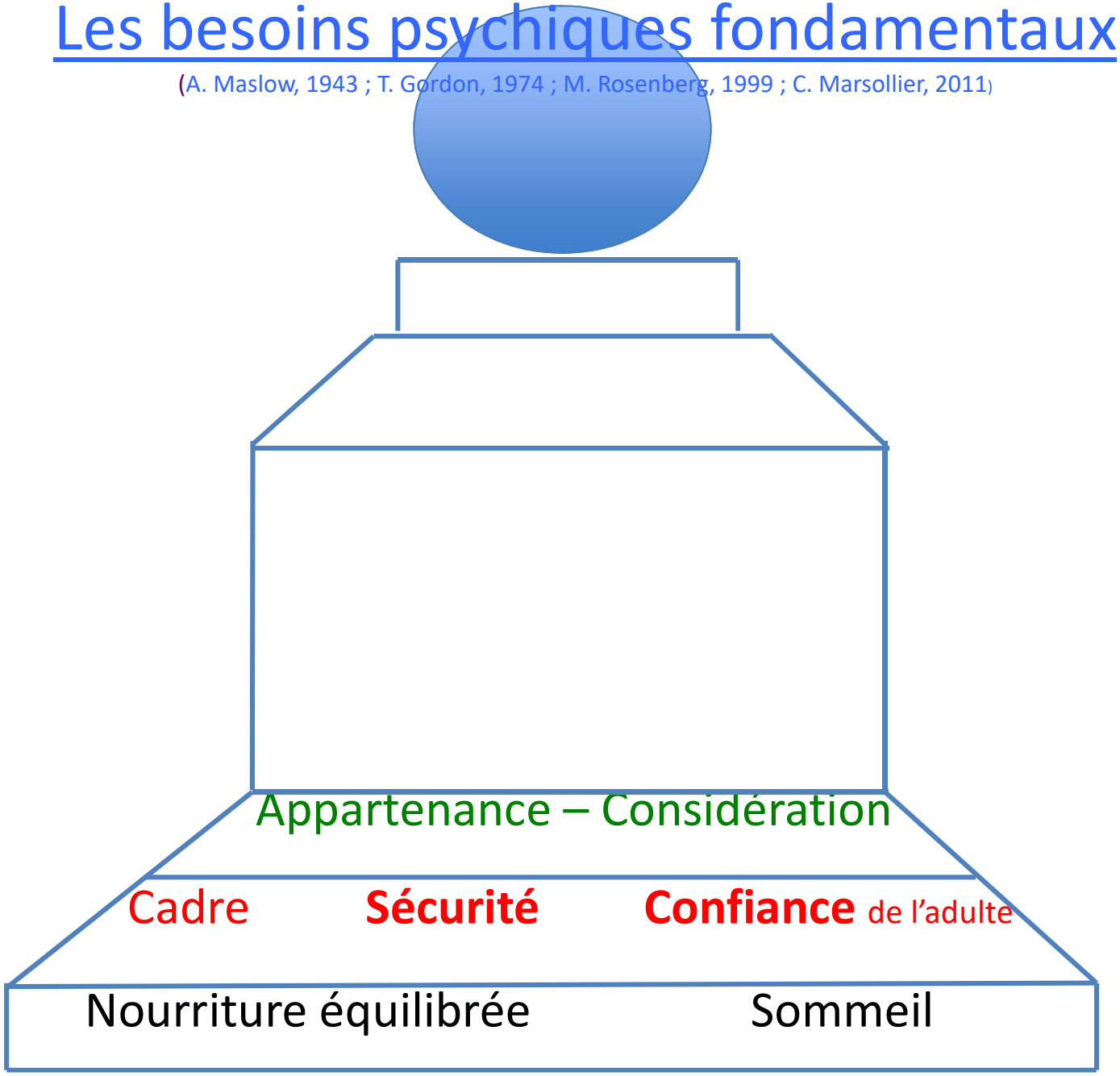
Les besoins psychiques fondamentaux

(A. Maslow, 1943 ; T. Gordon, 1974 ; M. Rosenberg, 1999 ; C. Marsollier, 2011)



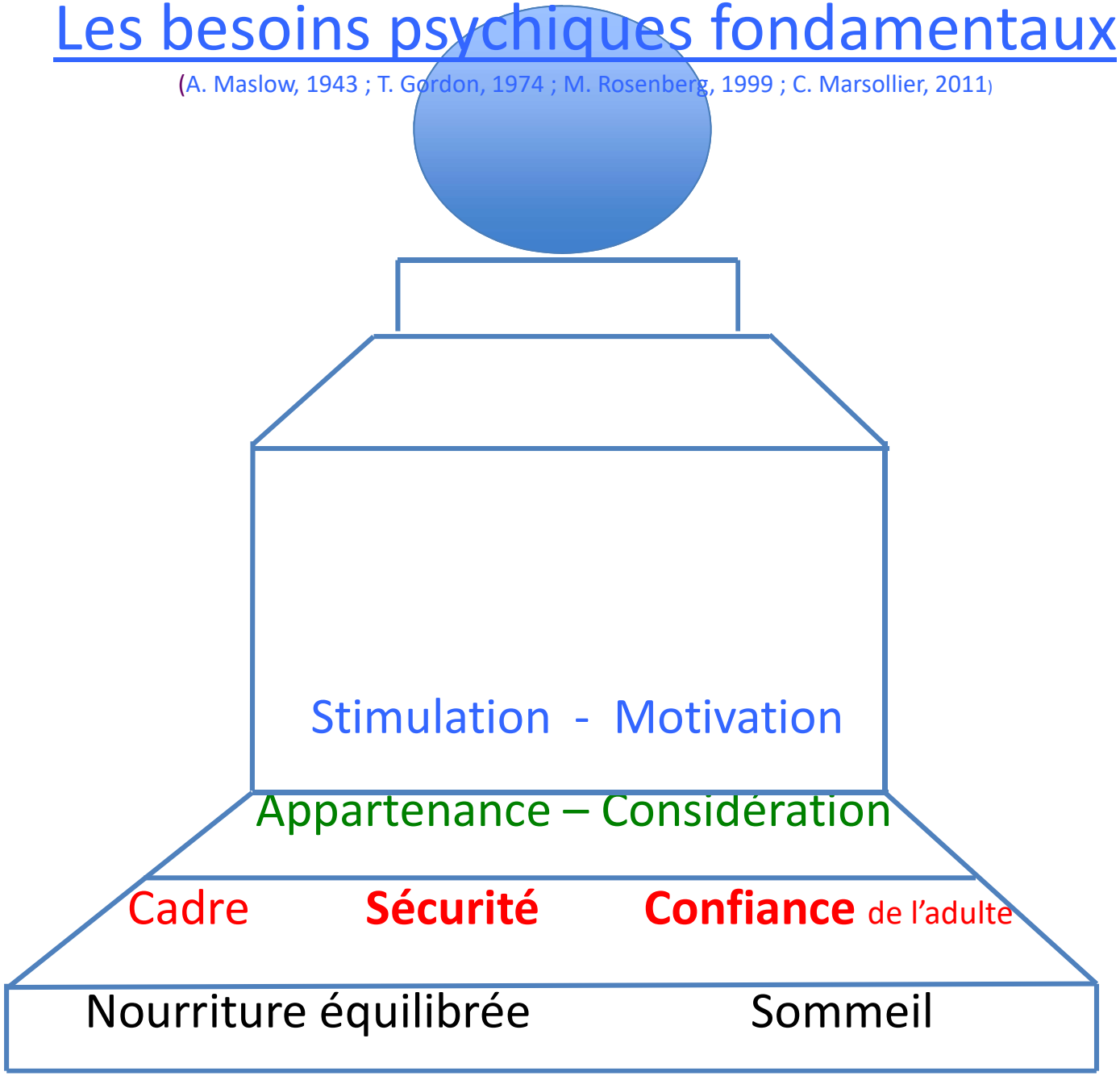
Les besoins psychiques fondamentaux

(A. Maslow, 1943 ; T. Gordon, 1974 ; M. Rosenberg, 1999 ; C. Marsollier, 2011)



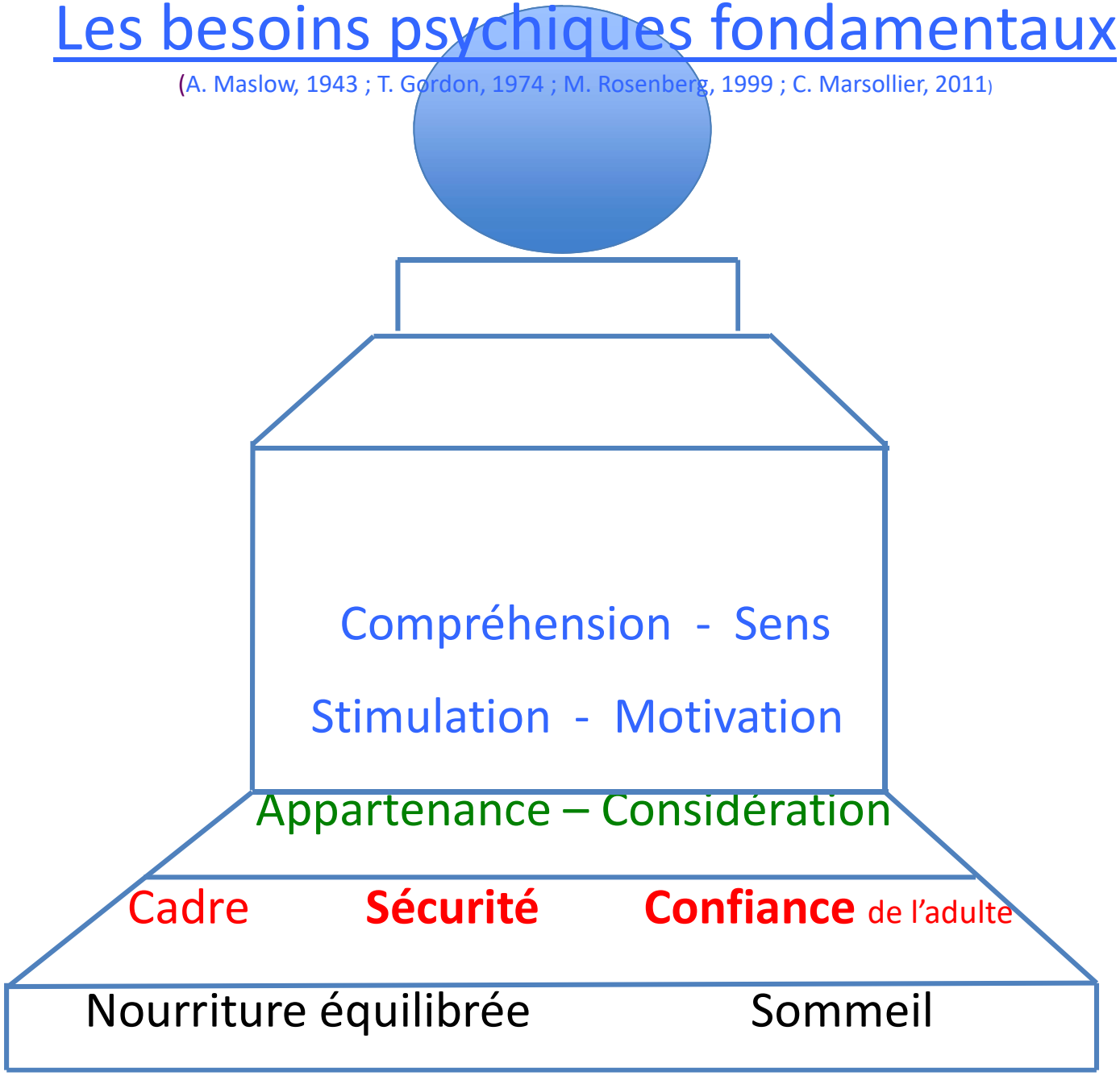
Les besoins psychiques fondamentaux

(A. Maslow, 1943 ; T. Gordon, 1974 ; M. Rosenberg, 1999 ; C. Marsollier, 2011)



Les besoins psychiques fondamentaux

(A. Maslow, 1943 ; T. Gordon, 1974 ; M. Rosenberg, 1999 ; C. Marsollier, 2011)



Les besoins psychiques fondamentaux

(A. Maslow, 1943 ; T. Gordon, 1974 ; M. Rosenberg, 1999 ; C. Marsollier, 2011)

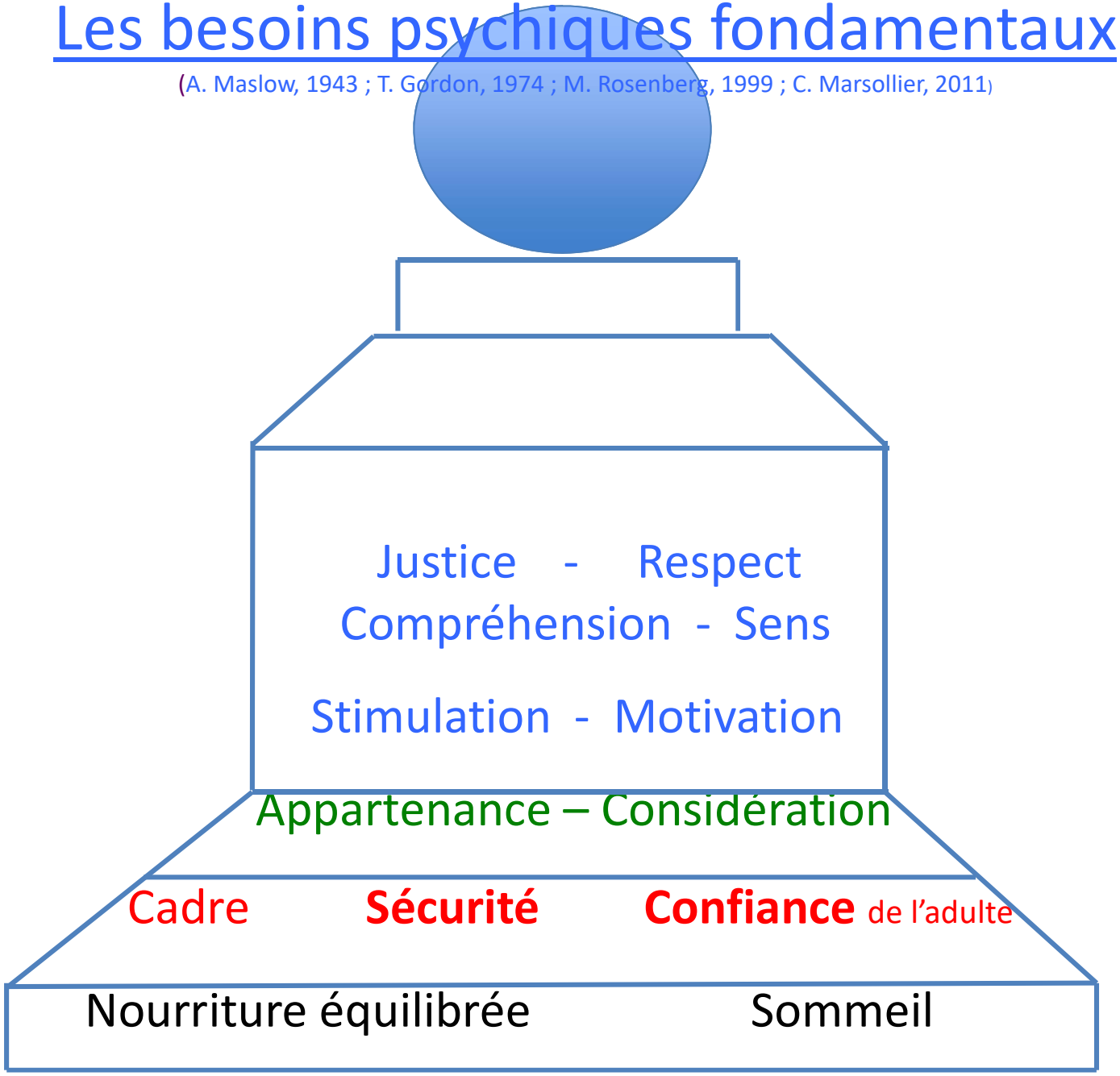


Tableau 12.1 : L'ampleur du sentiment de justice à l'école, en France, vers la fin de la scolarité obligatoire

Question	Étude, date	Population interrogée	Réponse
Les professeurs sont justes avec moi en classe (d'accord ou tout à fait d'accord)	Grisay, 1997	Environ 5000 élèves de troisième (Pu+ Pr)	64 %
Mes professeurs me traitent équitablement (d'accord ou tout à fait d'accord)	PISA 2000	Environ 5000 élèves de 15 ans (Pu+ Pr)	70 %
La plupart de mes professeurs me traitent avec justice (d'accord ou tout à fait d'accord)	PISA 2003	Environ 5000 élèves de 15 ans,	63 %
Les professeurs me traitent avec justice (d'accord ou tout à fait d'accord)	GERESE, 2002	Environ 250 élèves de quatrième, pu+pr, Echantillon parisien.	70 %
La plupart de mes professeurs me traitent avec justice (d'accord ou tout à fait d'accord)	Socrates 2006[1] prétest	Environ 300 élèves de troisième, pu+pr, F.	70 %
J'ai toujours été traité de façon juste par mes professeurs (d'accord ou tout à fait d'accord)	Socrates 2006, prétest	Environ 300 élèves de troisième, pu+pr, F.	67 %

1. Socrates 2006 désigne le prétest (octobre 2006, 2 classes tirées au hasard dans 20 collèges) d'une enquête financée par le programme européen Socrates et réalisée par des chercheurs de York (UK), Dijon (F), Liège et Mons (Bel), Rome (It.), Prague (République tchèque) au printemps 2007.

4. La question sur la justice a disparu du questionnaire élèves de PISA 2006.

Sophie Desvignes et Denis Meuret, « Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi », in Marie Duru-Bellat, Denis Meuret, *Les sentiments de justice à et sur l'école,* De Boeck, 2009, p. 189.

Eviter le sentiment d'injustice et ses effets

(F. Dubet, D Martucelli, 1996,)

- **Le sentiment d'injustice à l'école** (30 % des élèves en France, soit 2 fois plus que dans la majorité des pays occidentaux) a de multiples causes :
  la correction des copies, les punitions, l'impossibilité de revenir une décision considérée comme injuste, etc.

- **Ses effets :** mal-être, violence, retrait, repli sur soi, sentiment d'exclusion et non reconnaissance de l'autorité de l'adulte

- **Les 2 principales difficultés des enseignants** en termes de justice :
- la capacité à noter de manière de juste
- la capacité à ne pas traiter les élèves différemment selon leurs caractéristiques externes (richesse, nationalité)

Les moments d'échanges avec les élèves (si possible 2 fois / an) lors desquels l'enseignant, le CPE s'ouvrent aux questions et plaintes des élèves contribuent à **apaiser les tensions** (D. Meuret, M. Duru-Bellat, 2009)

Les critères du sentiment de justice

Les élèves trouvent JUSTES **les enseignants attentifs à faire progresser l'ensemble de leur classe, c**eux qui permettent à chacun de se développer au mieux de ses capacités (S. Desvignes et D. Meuret, 2009)

Le sentiment de justice est fonction de 3 critères (dans l'ordre d'importance) (F. Dubet, 2006) :

1) ***le respect*** : pas de jugement porté sur la personne, uniquement sur le travail(forme plus élaborée= *l'autonomie)*
2) ***le mérite*** : l'élève doit obtenir des récompenses proportionnelles à ses performances
3) ***l'égalité*** : tous les élèves doivent être traités de la même façon, aucun élève ou groupe doit être privilégié ou dénigré

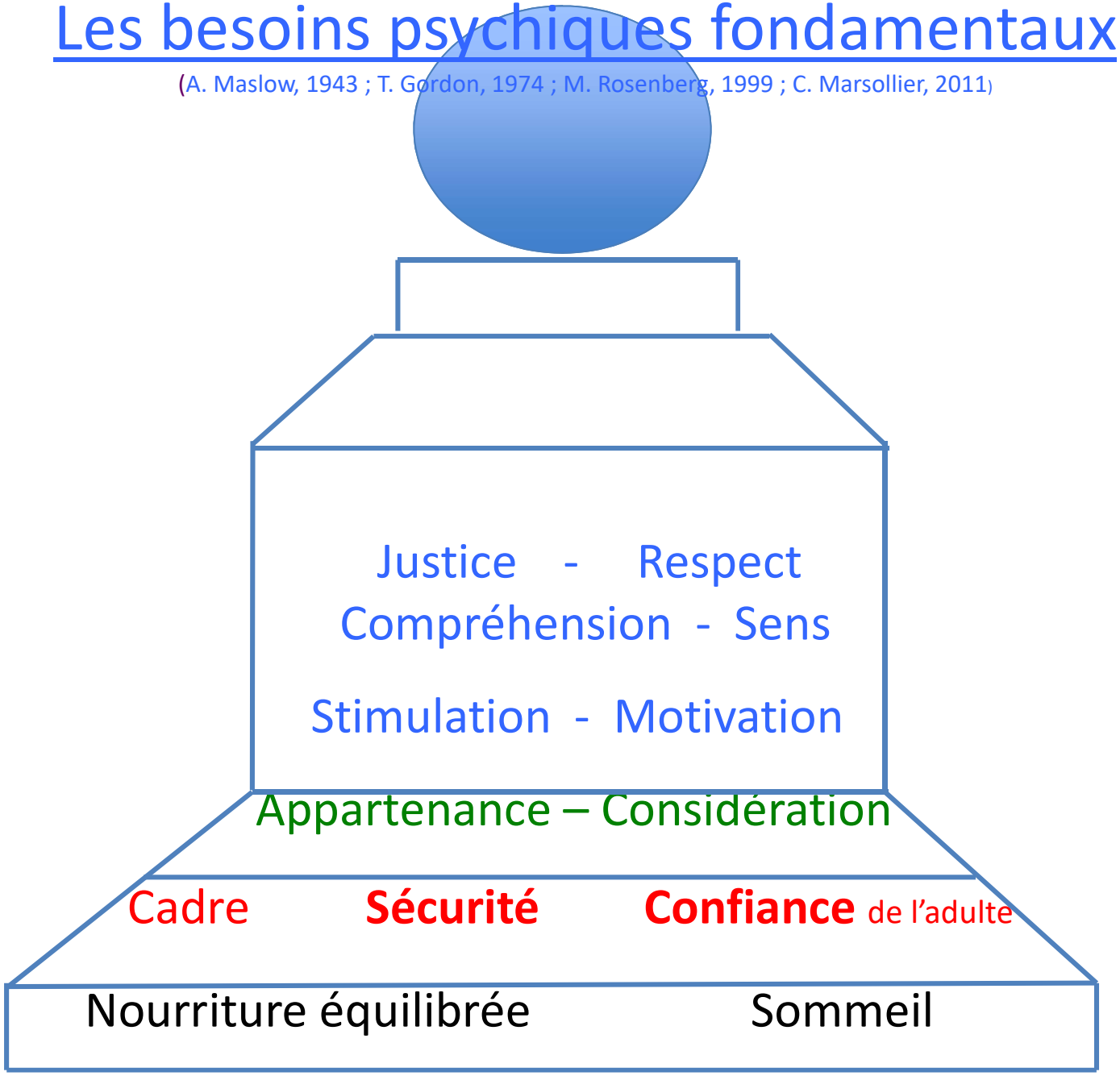
Ce sont les **humiliations** qui conduisent le plus fortement au sentiment d'injustice (P. Merle, 2005)

L'humiliation sentiment « destructeur » :

- **T** rahison
- **R** ejet
- **A** bandon
- **H** umiliation
- **I** njustice

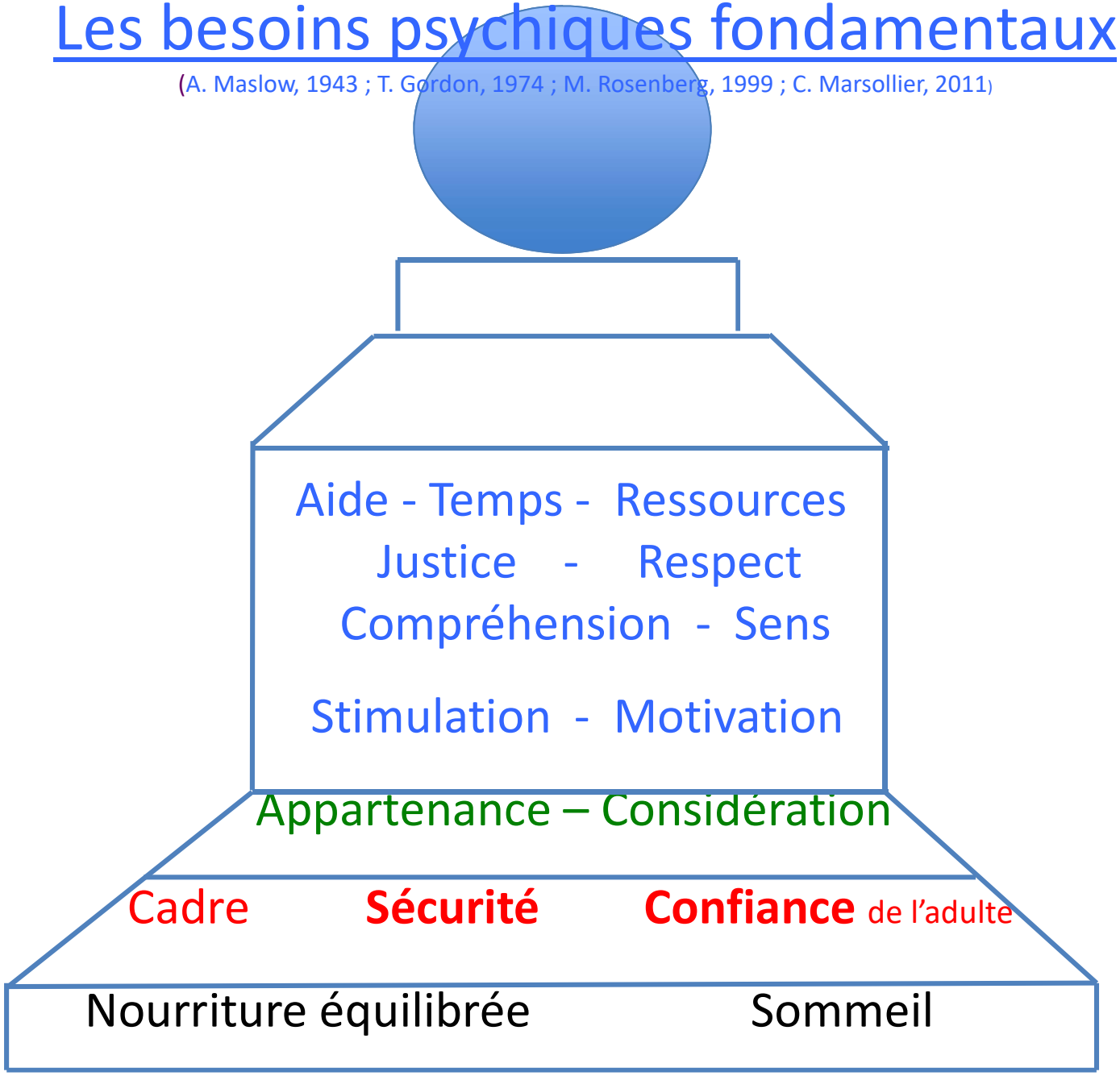
Les besoins psychiques fondamentaux

(A. Maslow, 1943 ; T. Gordon, 1974 ; M. Rosenberg, 1999 ; C. Marsollier, 2011)



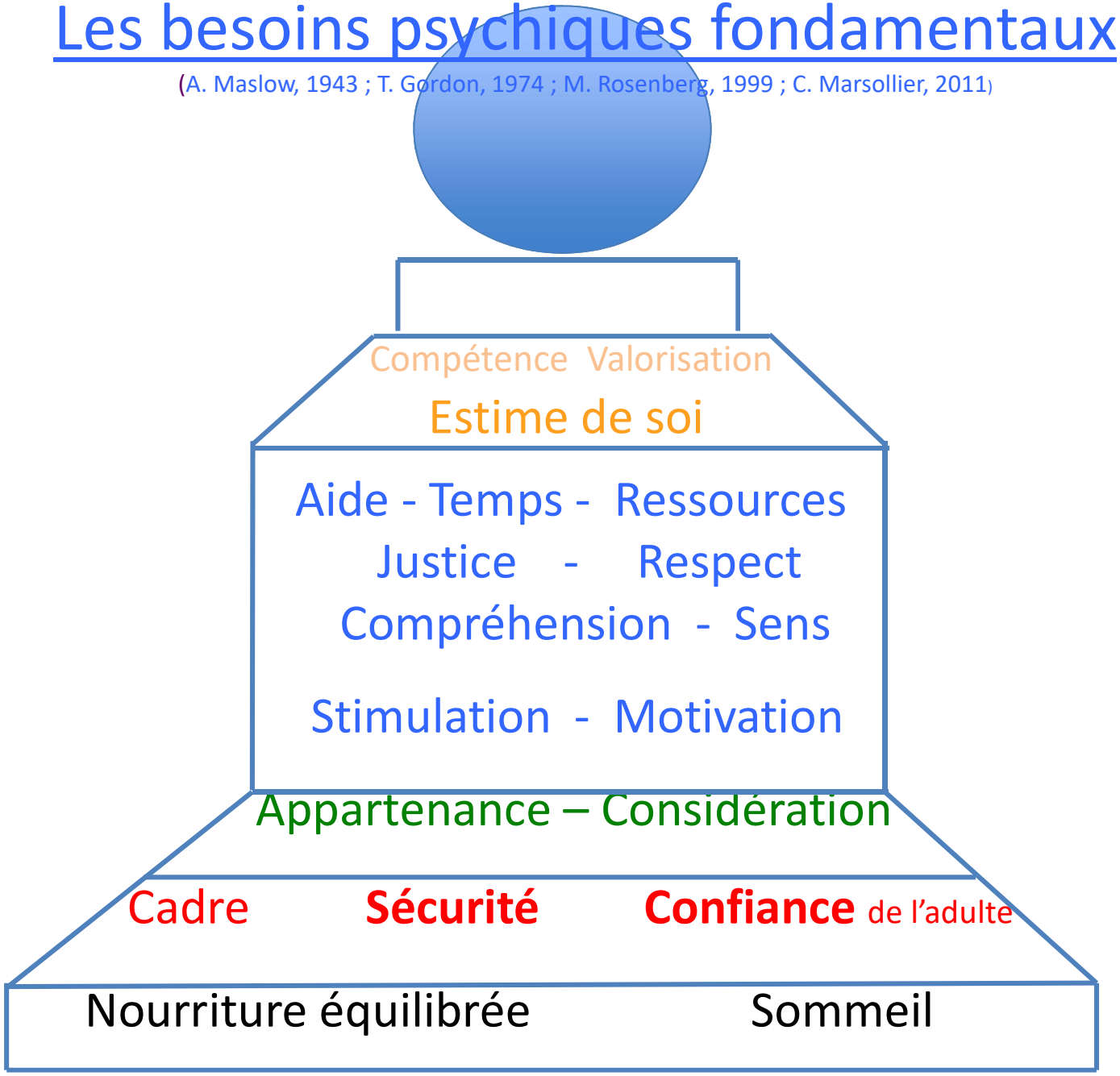
Les besoins psychiques fondamentaux

(A. Maslow, 1943 ; T. Gordon, 1974 ; M. Rosenberg, 1999 ; C. Marsollier, 2011)



Les besoins psychiques fondamentaux

(A. Maslow, 1943 ; T. Gordon, 1974 ; M. Rosenberg, 1999 ; C. Marsollier, 2011)



Qu'est-ce que l'ESTIME DE SOI ?

- Le sentiment, la représentation, l'opinion que l'on a de **sa propre valeur**

➢ Très SUBJECTIF… car peut être très différent du regard que portent les autres sur soi

- Une satisfaction personnelle à **l'égard de soi** et un jugement **de l'efficacité de notre propre fonctionnement** (Harter, 1998).
- La capacité à éprouver une opinion favorable quant à **ses propres compétences** et à **l'image de soi.**
- Une attitude intérieure qui dispose à **AGIR en confiance, à s'accepter** tel que l'on est.

>> L'estime de soi résulte et en même temps s'enracine dans le RAPPORT que l'on entretient avec soi-même.

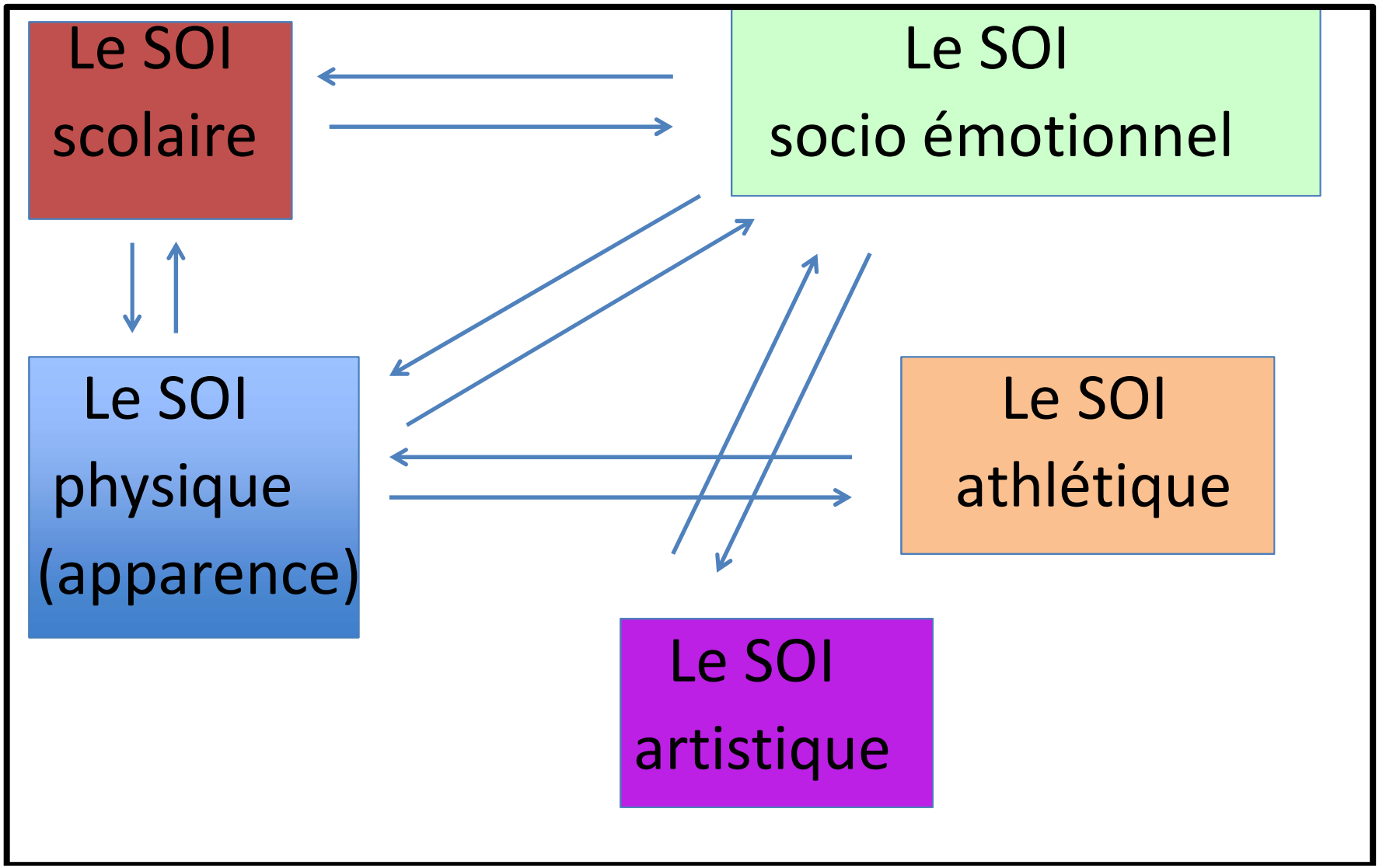
>> Nécessité de connaître la valeur de ses compétences dans les différents domaines et dimensions de la vie = **Connaissance de soi** en situation

Persévérance et **estime de soi,**
se renforcent mutuellement et se construisent

- Dès le plus jeune âge
- Selon les expériences vécues
- Et au gré des interactions avec l'entourage
- Par l'entretien de ses capacités
- Dans 5 domaines distincts et interactions
- Autour de 3 pôles principaux

L'estime de soi : une composante **multidimensionnelle**

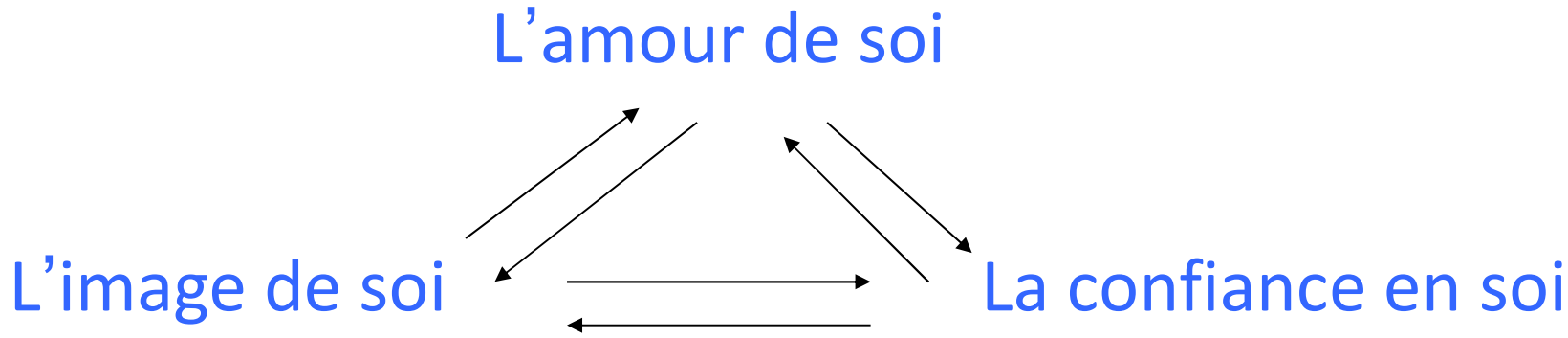
(Rosenberg, 1995 ; Perron et al.,1999 ; Gaudreault et al, 2004)



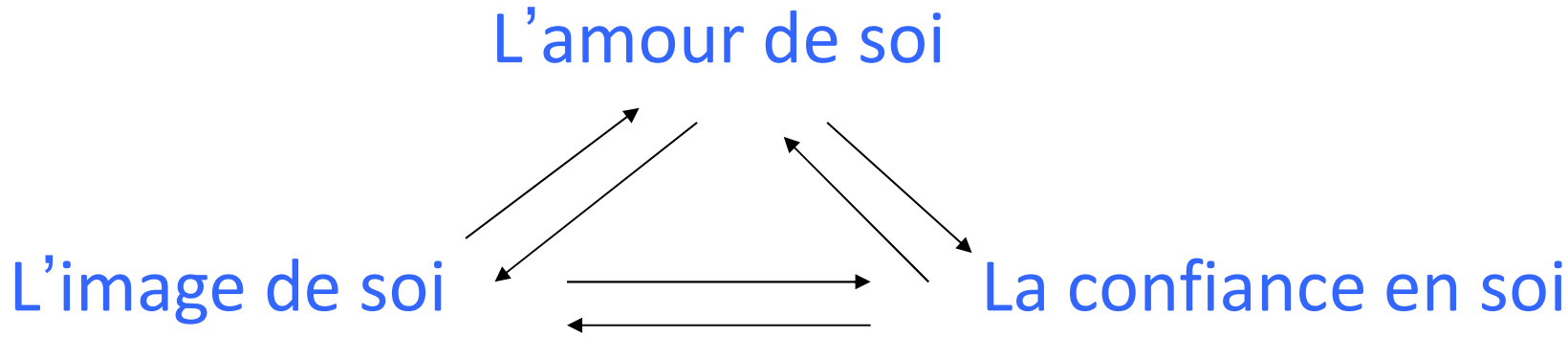
Au moins 3 processus internes nourrissent ou affectent l'estime de soi

- **La comparaison** de soi-même avec les personnes de son environnement
- **La perception** de signaux indicateurs des représentations et de la considération des autres à l'égard de soi
- **L'expérience** de réussites et d'échecs / nouveauté et la difficulté.

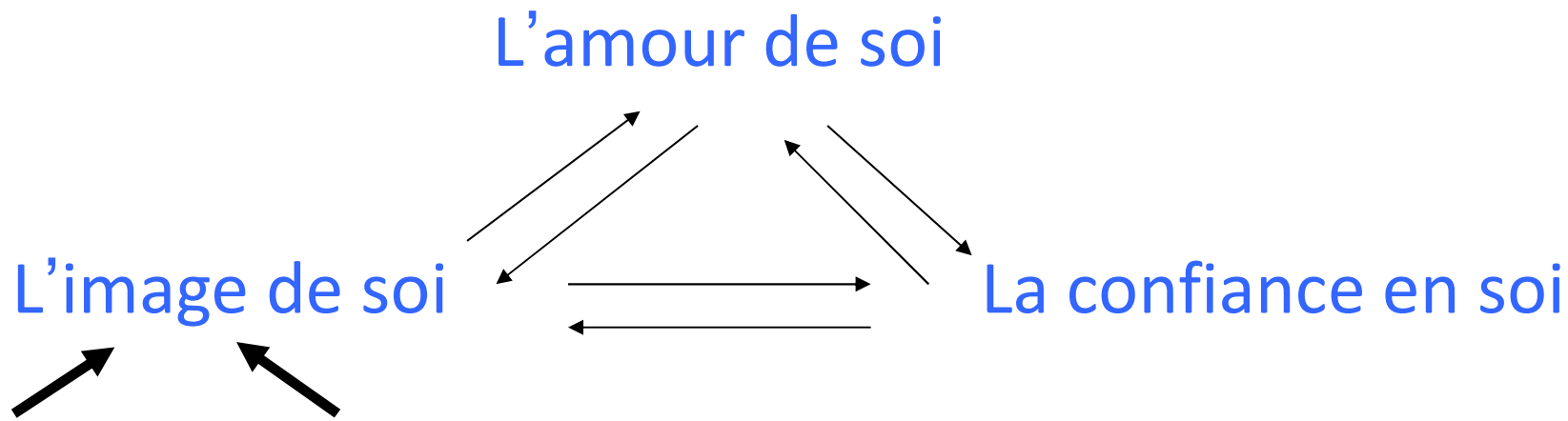
Comment agir sur les 3 composantes
de l'ESTIME DE SOI des élèves ?



Comment agir sur les 3 composantes
de l'ESTIME DE SOI des élèves ?

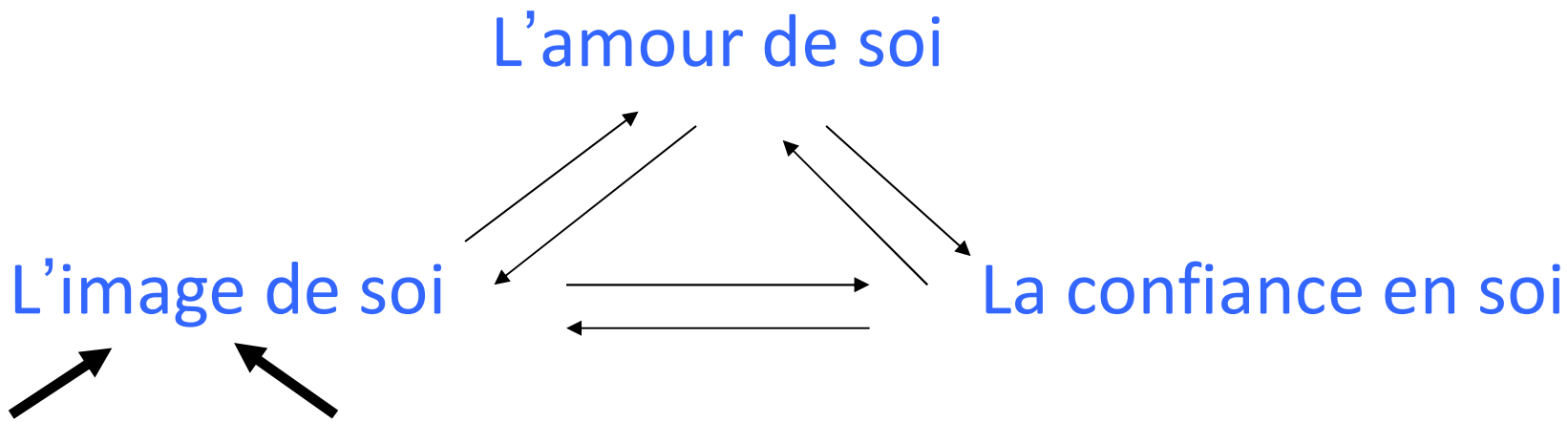


Comment agir sur les 3 composantes
de l'ESTIME DE SOI des élèves ?



Valorisations directes et indirectes
Reconnaissance de l'enseignant
Affirmation de soi
Responsabilisation
Développement de l'humilité
État d'esprit en développement (C. Dweck, 2016)

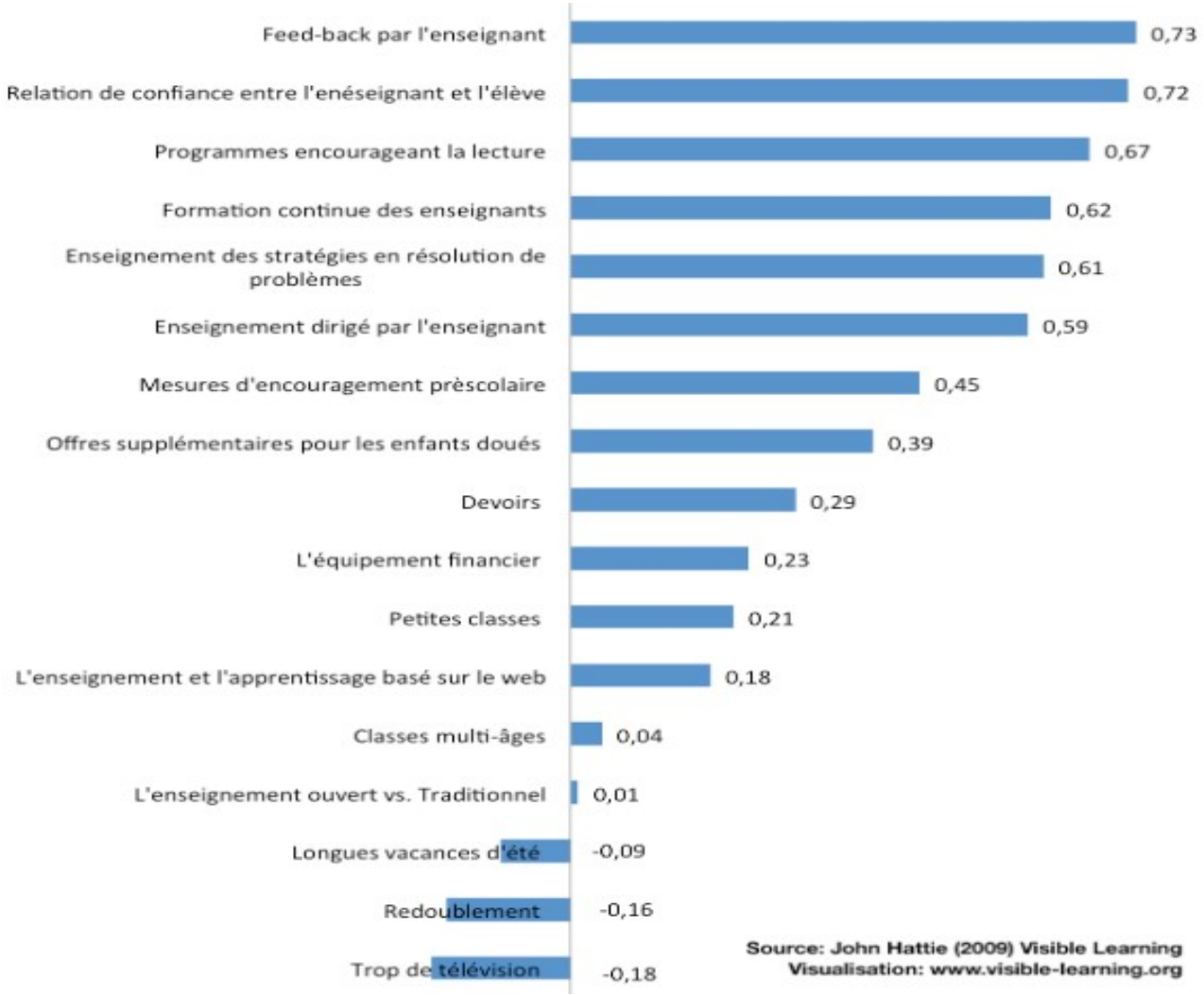
Comment agir sur les 3 composantes
de l'ESTIME DE SOI des élèves ?



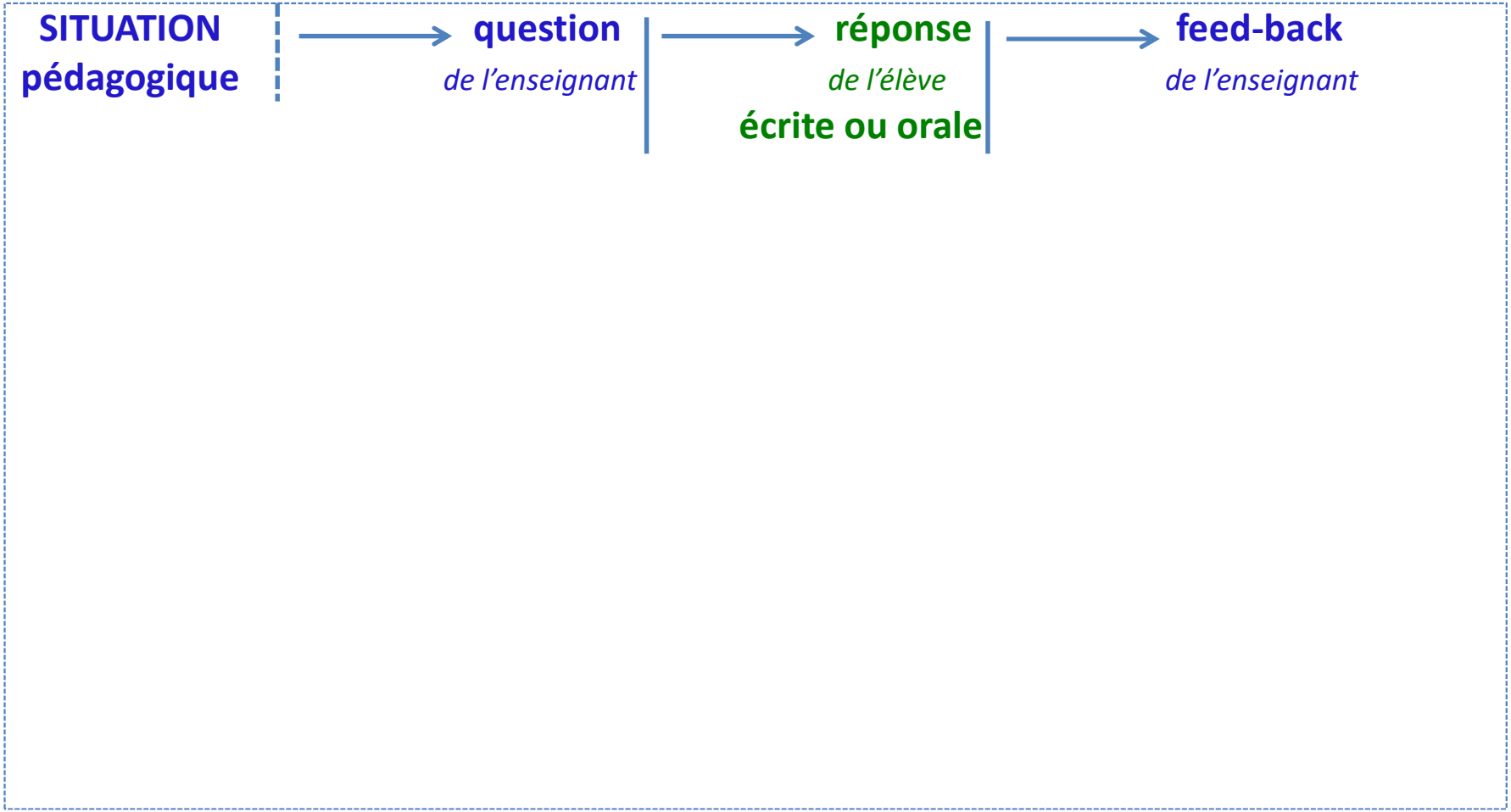
Valorisations directes et indirectes
Reconnaissance de l'enseignant
Affirmation de soi
Responsabilisation
Développement de l'humilité
État d'esprit en développement (C. Dweck, 2016)

Les progrès de la recherche permettent de mieux connaître les conditions du bien-être et de la réussite des élèves (2)

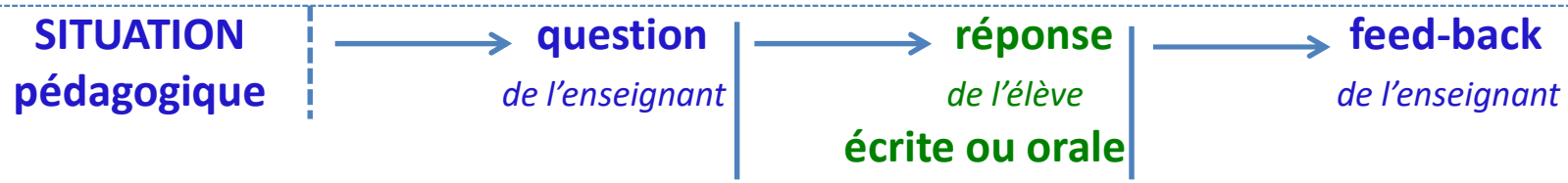
(John Hattie, **synthèse de 800 méta-analyses** sur les facteurs de réussite scolaire, univ. de Melbourne, 2009)



Les ENJEUX de la qualité des **feed-back** de l'enseignant



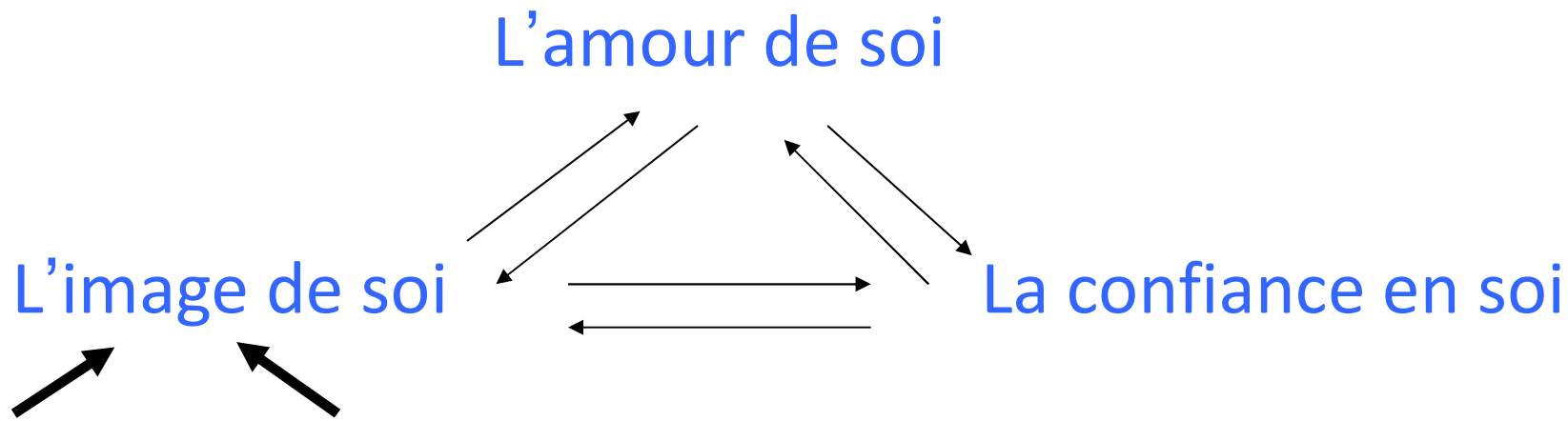
Les ENJEUX de la qualité des **feed-back** de l'enseignant



Les FEED-BACK (V, NV, PV et écrits) **des enseignants, CPE, …**
peuvent déclencher chez les élèves, des émotions et des sentiments (*agréables* ou *désagréables*) susceptibles de les submerger et d'agir durablement sur :

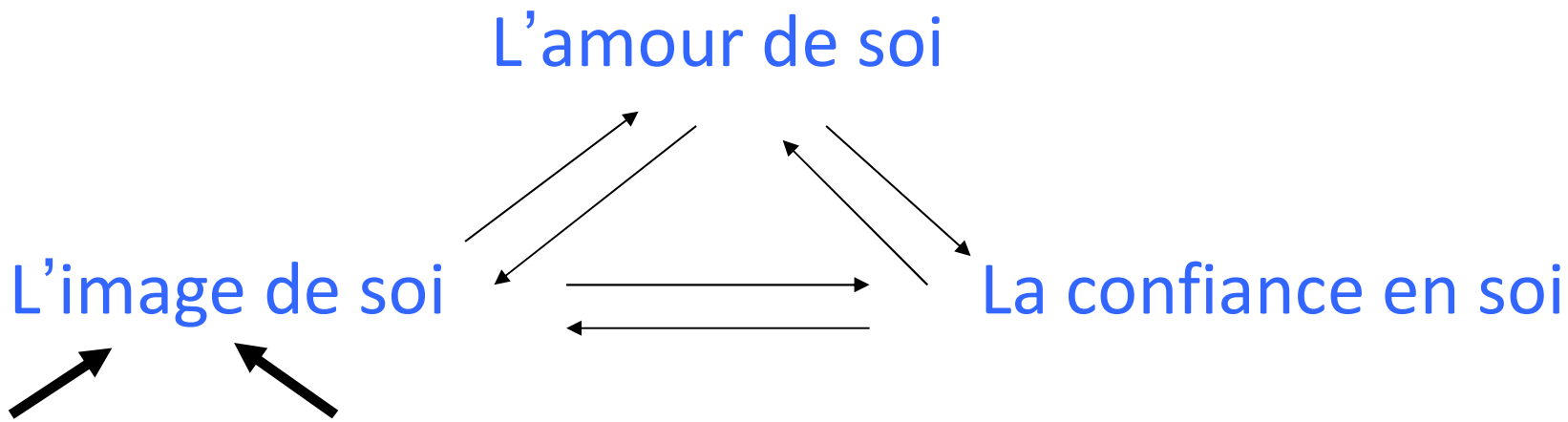
- leurs **raisonnements**
- leurs RAPPORTS à l'enseignant, au savoir et à l'apprendre (**motivations)**
- leur **estime de soi** (confiance en soi, représentation de soi)
- leurs prises de décisions
- leur **bien-être** ET **le climat de classe**
- leur **réussite scolaire**

Comment agir sur les 3 composantes
de l'ESTIME DE SOI des élèves ?



Valorisations directes et indirectes
Reconnaissance de l'enseignant
Affirmation de soi
Responsabilisation
Développement de l'humilité
État d'esprit en développement (C. Dweck, 2016)

Comment agir sur les 3 composantes
de l'ESTIME DE SOI des élèves ?

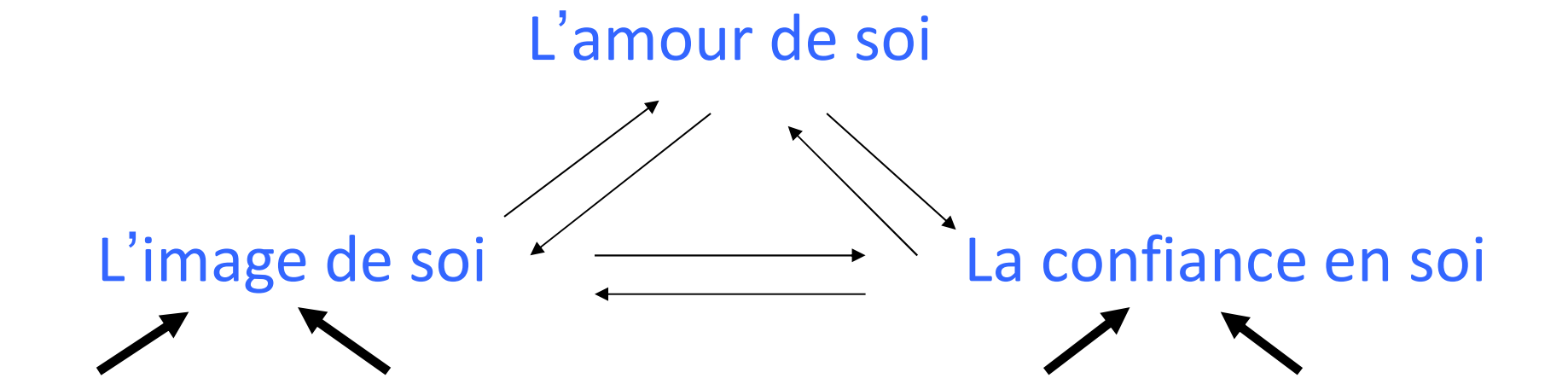


Valorisations directes et indirectes
Reconnaissance de l'enseignant
Affirmation de soi
Responsabilisation
Développement de l'humilité
État d'esprit en développement (C. Dweck, 2016)

Etat d'esprit fixe	**Etat d'esprit de développement**
Désir de paraître intelligent, ce qui entraîne une tendance à :	**Désir d'apprendre, ce qui entraîne une tendance à :**
Face aux défis	
Les défis sont difficiles et le succès n'est pas garanti. A moins d'être sûr de les réussir, ils cherchent à les éviter	Les accepter, voire les rechercher parce qu'ils aident à progresser
Face aux obstacles	
Être sur la défensive et abandonner facilement car les obstacles viennent de forces extérieures, voire malveillantes	Persister et être combatif. Même un échec est une occasion d'apprendre
Face aux efforts	
Les considérer comme inutiles ou contre-productifs car vous devez être capable naturellement	Les considérer comme nécessaires pour progresser vers le savoir
Face aux critiques	
Les critiques même constructives sont ignorées, voire considérées comme insultantes car elles sont perçues comme des attaques de votre personnalité	Les critiques sont sources d'information, Les critiques négatives sont perçues comme concernant vos capacités actuelles qui peuvent être améliorées
Face au succès de tierces personnes	
Il est perçu comme menaçant, le succès des autres étant dû à leur chance plus grande	Il est perçu comme source d'inspiration et d'information. Le succès n'est pas perçu comme un tout à somme nulle, où le succès de l'un se fait forcément au détriment d'un autre
Les personnes avec un état d'esprit fixe plafonnent et ne développent pas leur potentiel	**Les personnes avec l'état d'esprit de développement continuent à augmenter leur potentiel toute leur vie**

C. Dweck, *Changer d'état d'esprit. Une nouvelle psychologie de la réussite*, Magdala, 2016.

Comment agir sur les 3 composantes
de l'ESTIME DE SOI des élèves ?

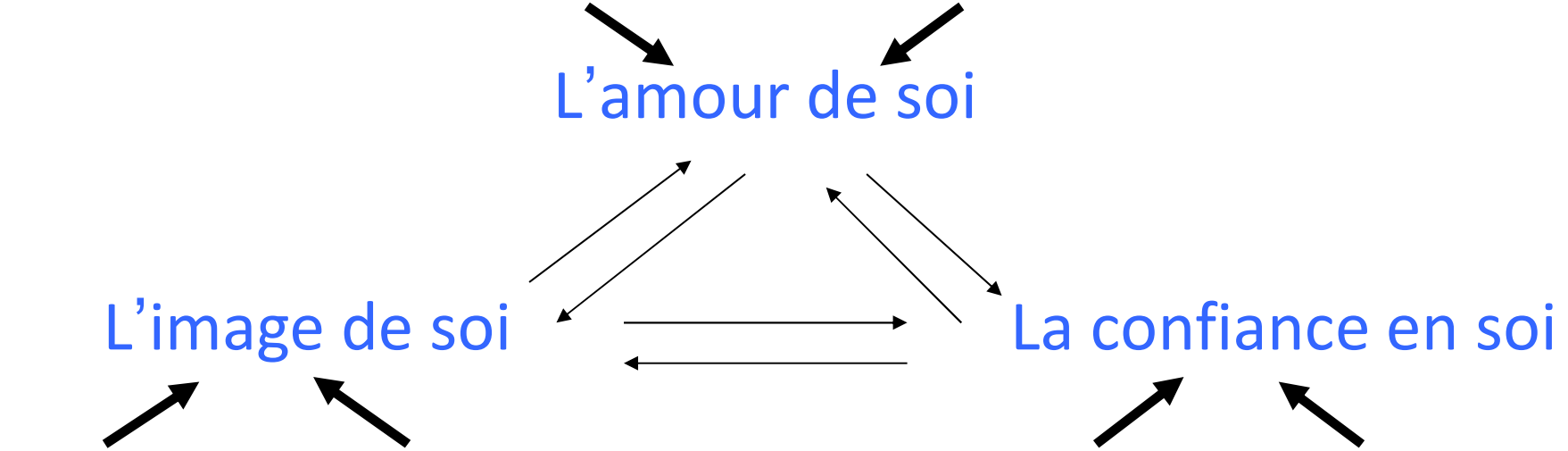


Valorisations directes et indirectes
Reconnaissance de l'enseignant
Affirmation de soi
État d'esprit en développement (C. Dweck, 2016)
Responsabilisation
Développement de l'humilité

Expérience de la difficulté surmontée
Droit à l'erreur. Acceptation de l'échec
Différenciation didactique. Espace d'expression
Acquisition de compétences psychosociales
Accompagnement bienveillant
Cercle vertueux

Comment agir sur les 3 composantes de l'ESTIME DE SOI des élèves ?

Signaux de <u>RECONNAISSANCE de l'enseignant</u>,
Auto-compassion (C. André, 2017)
gratitude / soi
Connaissance de soi (<u>s'accepter</u> (sans se résigner) < se comprendre < se connaître)

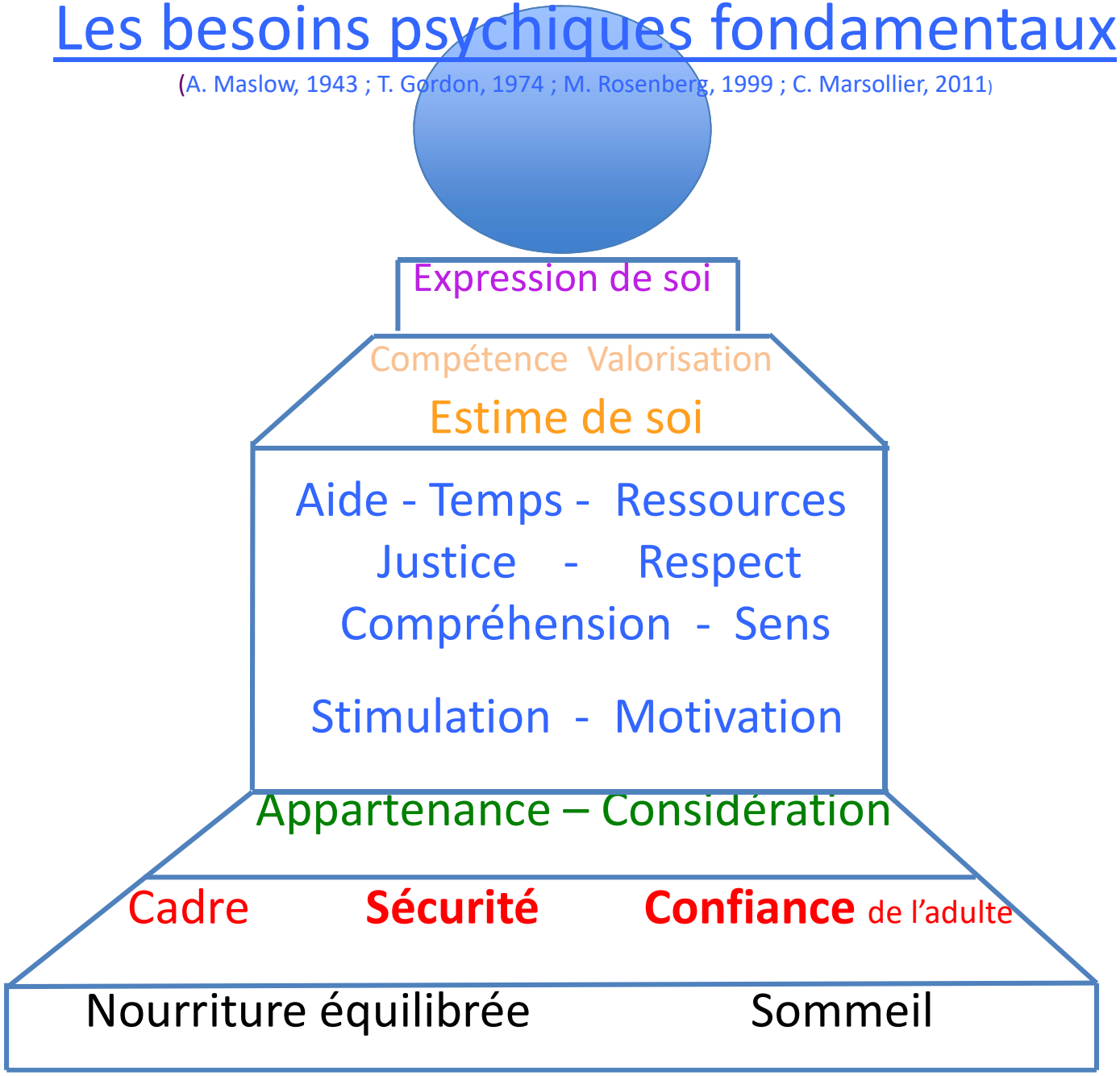


Valorisations directes et indirectes
Reconnaissance de l'enseignant
Affirmation de soi
<u>État d'esprit en développement</u> (C. Dweck, 2016)
Responsabilisation
Développement de l'humilité

Expérience de la difficulté surmontée
Droit à l'erreur Acceptation de l'échec
Différenciation didactique. Espace d'expression
Acquisition de compétences psychosociales
Accompagnement bienveillant
<u>Cercle vertueux</u>

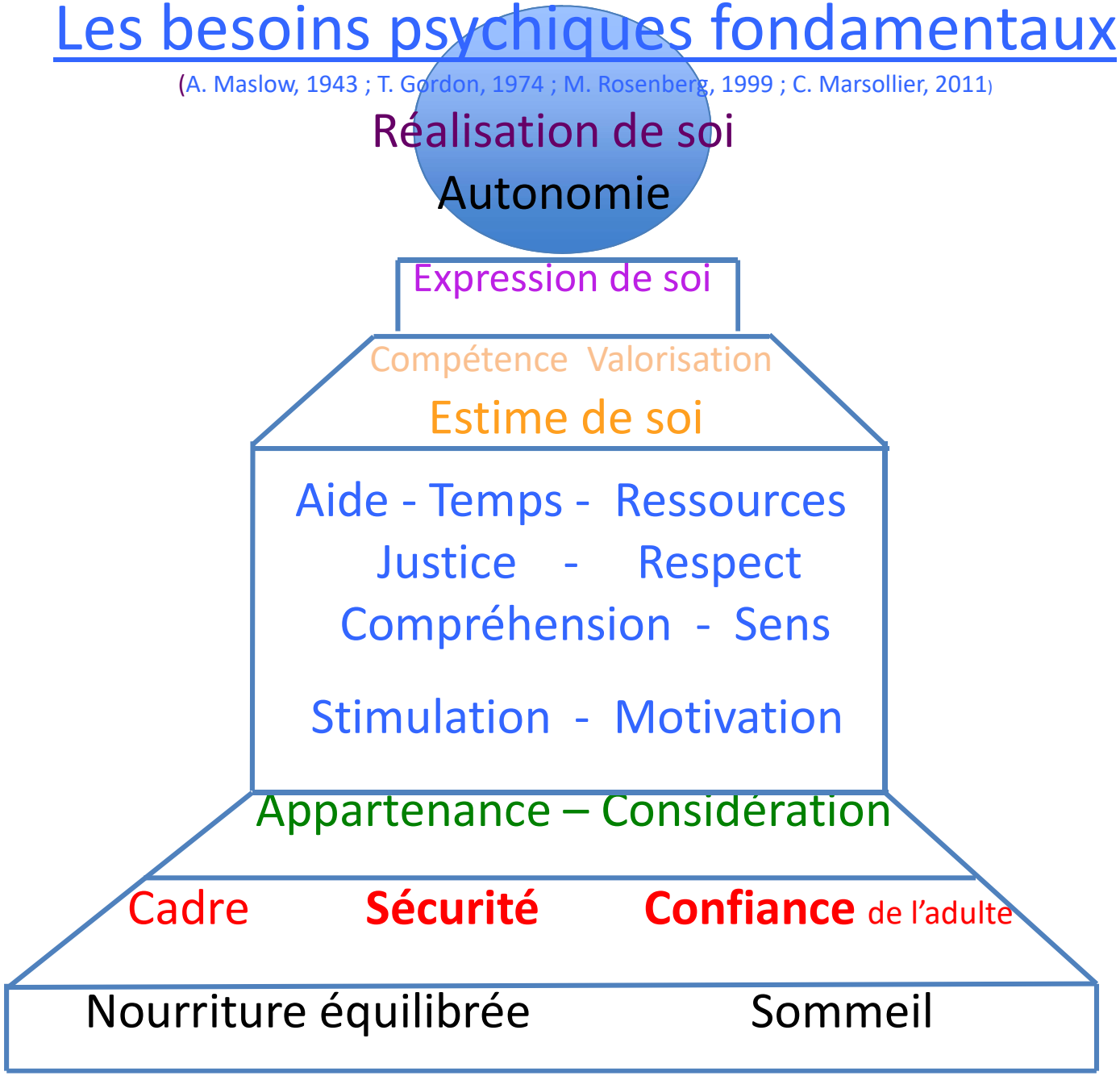
Les besoins psychiques fondamentaux

(A. Maslow, 1943 ; T. Gordon, 1974 ; M. Rosenberg, 1999 ; C. Marsollier, 2011)



Les besoins psychiques fondamentaux

(A. Maslow, 1943 ; T. Gordon, 1974 ; M. Rosenberg, 1999 ; C. Marsollier, 2011)



Différencier la relation
en développant un regard clinique

… pour mieux accompagner les élèves les plus VULNERABLES (les moins résilients)

Le vécu émotionnel des élèves, source de variation de leurs besoins et d'affaiblissement de leur résilience

Vécu personnel

familial (tensions, séparation, etc.) affectif (« abandon », humiliations, VEO, etc.)
économique (chômage, pauvreté, etc.)

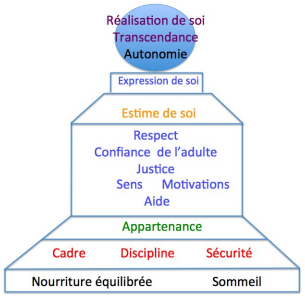
Non satisfaction de certains **besoins fondamentaux**

Le vécu émotionnel des élèves, source de variation de leurs besoins et d'affaiblissement de leur résilience

<u>Vécu personnel</u>

familial (tensions, séparation, etc.) affectif (« abandon », humiliations, VEO, etc.)
économique (chômage, pauvreté, etc.)

Non satisfaction de certains **besoins fondamentaux**



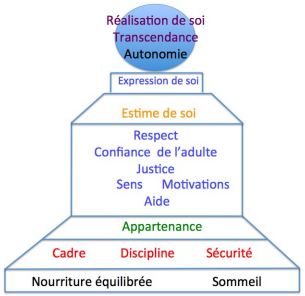
Le vécu émotionnel des élèves, source de variation de leurs besoins et d'affaiblissement de leur résilience

Vécu personnel

familial (tensions, séparation, etc.) affectif (« abandon », humiliations, VEO, etc.)
économique (chômage, pauvreté, etc.)

Non satisfaction de certains **besoins fondamentaux**

Fragilisation du rapport aux autres, à l'école, au savoir



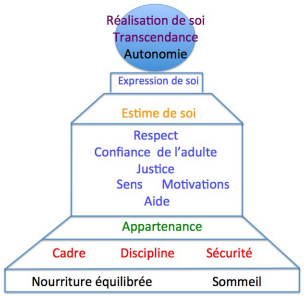
Le vécu émotionnel des élèves, source de variation de leurs besoins et d'affaiblissement de leur résilience

Vécu personnel

familial (tensions, séparation, etc.) affectif (« abandon », humiliations, VEO, etc.)
économique (chômage, pauvreté, etc.)

↓

Non satisfaction de certains **besoins fondamentaux**



↓

Fragilisation du rapport aux autres, à l'école, au savoir

↓

Baisse de la **résilience**

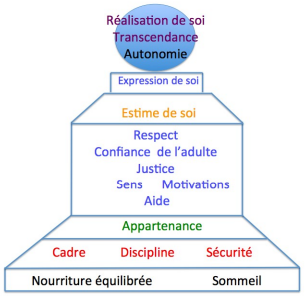
Le vécu émotionnel des élèves, source de variation de leurs besoins et d'affaiblissement de leur résilience

Vécu personnel

familial (tensions, séparation, etc.) affectif (« abandon », humiliations, VEO, etc.)
économique (chômage, pauvreté, etc.)

↓

Non satisfaction de certains **besoins fondamentaux**



↓

Fragilisation du rapport aux autres, à l'école, au savoir

↓

Baisse de la **résilience**

↓

Vulnérabilité / exigences de tout apprentissage :

Cognitive (confiance en soi, sécurité / nouveau, étranger / engagement)
Psychosociale (reconnaissance, écoute, appartenance)

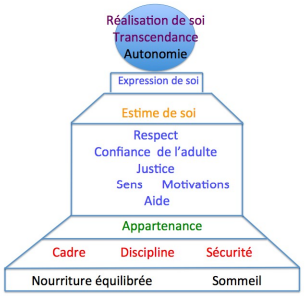
Le vécu émotionnel des élèves, source de variation de leurs besoins et d'affaiblissement de leur résilience

Vécu personnel

familial (tensions, séparation, etc.) affectif (« abandon », humiliations, VEO, etc.)
économique (chômage, pauvreté, etc.)

↓

Non satisfaction de certains **besoins fondamentaux**



↓

Fragilisation du rapport aux autres, à l'école, au savoir

↓

Baisse de la **résilience**

↓

Vulnérabilité / exigences de tout apprentissage :

Cognitive (confiance en soi, sécurité / nouveau, étranger / engagement)
Psychosociale (reconnaissance, écoute, appartenance)

Vulnérabilité et **faible résilience** = un point commun aux décrocheurs !

Repères Bibliographiques

- ANDRÉ C. Et LELORD F. , *L'estime de soi*, Odile Jacob, Paris, 1998.
- BANDURA A.,, *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle,* De Boeck, 2002.
- BARDOU E., OUBRAYRIE-ROUSSEL N. et LESCARRET O., Estime de soi et démobilisation scolaire, in *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, Volume 60, Issue 6, September 2012, Pages 435-440
- BECKER M., « Cultural bases for Self-Evaluation: Seeing Oneself Positively in Different Cultural Contexts »*, Personality and Social Psychology Bulletin*, 2008..
- DEPP, Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième*, Éducation & formations* n° 72, sept. 2005.
- GUEGUEN C., *Pour une enfance heureuse*, Pocket, 2014.
- GUENO J-P, *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, Librio, 2001.
- JELLAB A., MARSOLLIER C., *Bienveillance et bien- être à l'école. Plaidoyer pour une école humaine et exigeante*, Berger-Levrault, 2018.
- MARSOLLIER C., *Investir la relation pédagogique,* Chronique sociale, 2012.
- PRAIRAT E. *Enseigner : quelle éthique ?,* Canopé, 2015.
- PRAIRAT E. *Éduquer avec tact*, ESF, 2017.
- UNICEF, *Ecoutons ce que les enfants ont à nous dire. Adolescents en France : le grand malaise*, 2014.
- MEN - DGESCO, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, J.O. du 18-7-2013.