



SynLab.

CONSTRUIRE UN CLIMAT DE CLASSE POSITIF, BIENVEILLANT ET CRÉATIF

VERS UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE OPTIMAL

REVUE DE LITTÉRATURE THÉORIQUE

Delphine Laustriat, PhD

SOMMAIRE

1. APPORTS DE LA RECHERCHE EN EDUCATION | 3

1.1 Méta-analyses | 3

1.2 Leviers en faveur d'un climat de classe optimal | 4

2. APPORTS DES SCIENCES SOCIOCOGNITIVES | 5

2.1 Autodétermination | 5

2.2 Auto-efficacité | 9

2.3 Flow | 11

2.4 Persistance dans les apprentissages | 13

3. APPORTS DE LA (NEURO)PHYSIOLOGIE | 14

3.1 Climat de classe favorable contra défavorable : effets sur l'organisme de l'enfant | 14

3.2 Cultiver le climat de classe, jour après jour | 16

3.3 Incarner les valeurs que l'on souhaite faire grandir chez l'enfant | 16

ANNEXE 1 | 18

La théorie des buts d'accomplissement, berceau du concept de « climat motivationnel » :
climat de maîtrise contra de compétition.

ANNEXE 2 | 20

Evaluation du flow en milieu scolaire : L'échelle EduFlow.

RÉFÉRENCES | 21

1. APPORTS DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

1.1. LES RÉSULTATS DE MÉTA-ANALYSES

Qu'est-ce qui fonctionne le mieux en termes de réussite scolaire?

C'est à cette question que le Pr John Hattie, chercheur en éducation, s'est intéressé et à laquelle il apporte des éléments de réponse concrets par le biais d'une synthèse de plus de 300 000 études portant sur plusieurs dizaines de millions d'élèves et incluant un panel très varié de stratégies et d'innovations pédagogiques. Dans cette méta-analyse*, au sein de laquelle il compare l'impact de nombreux paramètres sur l'apprentissage, il montre qu'en matière d'éducation, de nombreuses approches peuvent fonctionner. La question n'est donc pas de savoir si une approche fonctionne ou non, mais d'identifier et de se concentrer sur celles qui fonctionnent le mieux.

Parallèlement à ces travaux, le Dr Robert Marzano a également réalisé des méta-analyses dont les résultats ont été très étudiés.

Les principaux paramètres qui ressortent des travaux conduits par ces deux chercheurs (1) comme exerçant les effets significatifs les plus positifs en termes d'apprentissages sont :

- × le climat de classe (d=0.71 Hattie),
- × l'art du feedback (d=0.81 Hattie, 1.24 Marzano),
- × l'apprentissage coopératif (d=0.59 Hattie, d=0.73 Marzano),
- × certaines approches pédagogiques actives incluant notamment le fait de déployer des stratégies (d=0.8 Hattie), de poser des hypothèses (d=0.79 Marzano).

1.2. LEVIERS EN FAVEUR D'UN CLIMAT DE CLASSE OPTIMAL

Le climat de classe est une notion assez générale qui inclut des paramètres nombreux et variés tels que la mise en place d'un environnement sécurisant, bienveillant, la manière dont est accueillie l'erreur ...

Les méta-analyses évoquées ci-dessus montrent que certains paramètres liés au climat de classe vont avoir plus



Une **méta-analyse** est une démarche statistique analysant les résultats d'un ensemble d'études indépendantes sur une problématique donnée.

La **taille d'effet (d)** est un paramètre statistique proposé par Jacob Cohen qui permet de mesurer la force d'une variable X, par comparaison de son effet sur deux groupes (contrôle et test).

Ce paramètre se calcule en exprimant la différence entre les moyennes des effets observés sur chaque groupe (X1-X2) en fonction de l'écart type.

L'interprétation de la valeur « d » obtenue se fait de la manière suivante :

d	effet de X sur le groupe test par rapport au groupe contrôle.
0.2	faible
0.5	moyen
0.8	fort

d'impact sur la réussite scolaire que d'autres plus structureux liés à l'école tels que l'architecture de l'établissement, les emplois du temps, les conditions de travail (taille de la classe, suivi, finances) et qui sont pourtant bien souvent les points les plus discutés (2).

Il ressort de ces analyses à grande échelle que les deux aspects associés au climat de classe qui exercent les effets leviers les plus importants sont la gestion de la classe ainsi que la cohésion du groupe (2). Ces effets sont détaillés ci-dessous.

1.2.1. La gestion de la classe

Dans ses travaux, Marzano a notamment étudié l'impact de différents processus de gestion de la classe sur la réussite scolaire. Il a démontré l'impact des processus de management sur l'apprentissage de manière générale (d=0.52), et que cet impact s'exerçait notamment par le biais de l'engagement élevé qu'ils peuvent susciter (d=0.62).

Les **compétences de l'enseignant** qui permettent une bonne gestion de la classe sont en lien avec la notion d'« *awareness* » ou « *mindfulness* » situationnelle (2), à savoir :

- × un état d'esprit adapté (d=1.29),
- × la capacité à identifier rapidement des problèmes potentiels de comportements et agir de manière adaptée (notion de « *with-it-ness* », d=1.42),
- × une objectivité émotionnelle (d=0.71),
- × le recours à des interventions disciplinaires (d=0.91).

Voici quelques exemples de ces interventions, par impact décroissant :

- l'enseignant indique par un comportement physique ou verbal qu'un élève présente un comportement approprié ou non (d=1.00),
- stratégies invitant des groupes d'élèves à atteindre des critères de comportement donnés (d=0.98),
- reconnaissance tangible : suite à un comportement approprié, les étudiants reçoivent un symbole ou tout autre signe tangible (d=0.82),
- suite à un comportement inadapté, recours à des interventions qui impliquent une conséquence directe et concrète (d=0.57).

La **relation enseignant/élève** est également un modérateur puissant dans la gestion de la classe (d=0.87 Hattie). Pour une relation optimale, différents aspects ressortent :

- × la mise en place de règles et procédures de fonctionnement bien articulées et qui ont été négociées ensemble,
- × une forte coopération entre l'enseignant et le(s) élève(s) qui, ensemble, forment une réelle équipe,
- × l'importance de bénéficier d'objectifs, de consignes et d'un accompagnement, qui soient forts et clairs.

1.2.1. La cohésion du groupe

Par cohésion du groupe, on entend le fait que tous -enseignants et élèves- travaillent ensemble pour augmenter les connaissances de manière positive. Les analyses à grande échelle montrent une corrélation stable et positive entre cohésion du groupe et performance (2). Il est à noter que cette cohésion est plus facilement atteinte dans

des groupes de petite taille que dans des groupes de trop grande taille (2).

Une bonne cohésion du groupe sera associée à de meilleurs apprentissages entre pairs, une tolérance accrue, un bon accueil de l'erreur, davantage de *feedbacks* (retours d'information), de discussion des objectifs, des critères de succès ainsi qu'à des relations positives entre les élèves et l'enseignant.



EN BREF

Les méta-analyses visant à identifier les stratégies et les paramètres qui exercent des effets les plus puissants sur les apprentissages et la réussite scolaire montrent l'importance d'un climat de classe favorable (d=0.71 selon les méta-analyses du Pr John Hattie).

Toujours d'après ces travaux, les **2 axes** exerçant un impact majeur sur le climat de classe sont :

1/ La gestion de la classe, avec l'importance :

- × des **compétences de l'enseignant** en lien avec son état d'esprit, son objectivité émotionnelle, sa capacité à identifier et agir rapidement sur à des problèmes potentiels de comportements et mettre en place une bonne gestion disciplinaire.
- × des **bonnes relations enseignant/élèves**, associées à un cadre clair et mutuellement défini, la mise en place d'objectifs clairs, d'un accompagnement fort et de coopération.

2/ La cohésion du groupe, qui constitue un véritable levier vers la performance.



2. APPORTS DES SCIENCES SOCIOCOGNITIVES

Plusieurs théories du « soi » convergent et se complètent pour comprendre les éléments importants d'un climat d'apprentissage optimal.

Pour une revue complète et détaillée, voir la thèse du Dr Jean Heutte (3).

2.1. L'AUTODÉTERMINATION

2.1.1. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD) offre un cadre général permettant de rendre compte des comportements des individus dans différents contextes dont l'école (pour une revue détaillée, voir (3) (4))

Cette approche présume l'existence de six types différents de **motivation*** qui sont plus ou moins autodéterminés et forment un continuum (Tableau 1).

Un comportement est dit « autodéterminée » lorsque l'individu réalise une activité spontanément et par choix. À l'inverse, un comportement est dit « non autodéterminée » lorsque l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue.

La motivation intrinsèque représente le niveau le plus autodéterminé, alors que l'amotivation est la forme la moins autodéterminée. Entre ces deux extrêmes, la motivation est dite extrinsèque. Différents sous-types de cette

dernière motivation extrinsèque diffèrent en fonction du type de régulation mis en jeu : «externes*», «introjectée*», «identifiée*» et «intégrée*», la régulation « identifiée » représentant le seuil vers une régulation autonome, à savoir un haut degré de motivation. A cette notion de régulation autonome est associée celle d'intériorisation, allant jusqu'à une régulation intrinsèque dans le cas de comportements autodéterminés.



Le Pr Fabien Fenouillet définit la motivation de la manière suivante (23) :
«La **motivation** désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. »

Tableau 1 : Taxonomie de la motivation et de la régulation selon la TAD. D'après (5) (6).

Comportement	Amotivé -----(continuum)-----> Autodéterminé					
Type de motivation	Amotivation	Motivation extrinsèque				Motivation intrinsèque
Type de régulation	Aucune	Externe*	Introjectée*	Identifiée*	Intégrée*	Intrinsèque
		Régulation contrôlée		Régulation autonome (hauts degrés de motivation)		
Locus de causalité	Impersonnel	Externe	Plutôt externe	Plutôt interne	Interne	Interne
Processus impliqués	<ul style="list-style-type: none"> × Non intentionnel × Non valorisant × Incompétence × Sans satisfaction 	<ul style="list-style-type: none"> × Conformité × Récompenses et punitions externes 	<ul style="list-style-type: none"> × Autocontrôle × Implication du soi × Récompenses et punitions externes 	<ul style="list-style-type: none"> × Importance personnelle × Valorisation personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> × Congruence × Conscience × Unité du soi 	<ul style="list-style-type: none"> × Intérêt × Plaisir



× **Régulation externe.** Les raisons du comportement sont associées à des demandes externes ou à des contingences (3).

× **Régulation introjectée.** Les raisons du comportement, bien que légèrement intériorisées, restent davantage associées à un souci d'apparence, d'éléments liés à l'ego, de ce que l'on veut montrer aux autres (notion de désirabilité sociale). L'individu accepte une exigence, une demande ou un règlement externe, mais qu'il ne les fait pas totalement siens (3).

× **Régulation identifiée.** Les raisons du comportement sont liées à une bonne compréhension et une accep-

tation consciente des objectifs et de la nécessité des actions pour les atteindre. L'individu a accepté la régulation avec ses valeurs sous-jacentes et il accepte de plein gré de réguler son comportement. La régulation est interne (3).

× **Régulation intégrée.** Les raisons du comportement sont liées à une bonne compréhension et une acceptation consciente des valeurs induites par l'action et l'atteinte des objectifs. La régulation est interne. Les effets sur le bien-être et la santé mentale sont comparables à ceux observés dans la motivation identifiée. On observe ici un rôle central du sentiment d'appartenance sociale et la possibilité pour l'individu d'évoluer et de découvrir sa propre valeur et son moi profond (3).

2.1.2. En contexte scolaire : types de motivations et conséquences

Dans leur revue, Sarrazin et al. présentent certains exemples de comportements adoptés par les élèves en contexte scolaire en fonction du type de motivation mis en jeu (4).

« [Ainsi] des élèves font preuve d'une **motivation autodéterminée** :

× lorsqu'ils s'engagent dans les tâches ou les matières scolaires pour des raisons intrinsèques à celle-ci, que ce soit pour le plaisir qu'ils ressentent en la pratiquant ([notion] de **motivation intrinsèque aux sensations**), pour le sentiment de maîtrise qu'ils en retirent ([notion] de **motivation intrinsèque à l'accomplissement**), ou pour la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau ([notion] de **motivation intrinsèque à la connaissance**);

× lorsqu'ils s'engagent dans les activités scolaires parce qu'ils les considèrent comme quelque chose de cohérent avec leurs valeurs et besoins (**motivation extrinsèque intégrée**);

× lorsqu'ils s'engagent dans des tâches scolaires qu'ils jugent importantes pour atteindre des buts personnels (**motivation extrinsèque identifiée**).

Par contraste, les élèves font preuve d'une **motivation non-autodéterminée** :

× lorsqu'ils s'engagent dans une activité scolaire parce qu'ils s'y sentent obligés, généralement par des récompenses ou des contraintes matérielles et sociales (**régulation externe**);

× mais également lorsqu'ils font face à des pressions internes comme la culpabilité (**régulation introjectée**);

× lorsqu'ils sont résignés et ne perçoivent aucun lien entre leurs actions et leurs résultats (**amotivation**).

[...] Selon la TAD, les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques. En contexte scolaire, plusieurs études ont montré que les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à des conséquences éducatives positives (attention, plaisir, persistance dans l'apprentissage, performances élevées), alors que les formes les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives (abandon précoce, choix de tâches inadaptées à leur niveau, faibles performances).»

Ainsi, si la motivation intrinsèque, autodéterminée, favorise l'implication des élèves en classe, quelles sont les stratégies pour la mettre en place et la maintenir chez les élèves ?



2.1.3. Vers l'auto-détermination et une régulation autonome : le soutien des besoins psychologiques fondamentaux.

UNE CONCEPTION MULTIDIMENSIONNELLE DU CLIMAT MOTIVATIONNEL

L'environnement social exerce une influence considérable sur l'individu. En nourrissant ou entravant l'expression de ses trois besoins psychologiques fondamentaux, il permet d'orienter le type de motivation mis en jeu.

Pour rappel, les trois besoins psychologiques fondamentaux de l'individu sont :

× Le **besoin d'autonomie**, à savoir d'être à l'origine de son propre comportement (4). Il est important de préciser qu'agir de manière autonome ne signifie pas agir seul. La présence d'autrui est même essentielle pour ressentir réellement son autonomie, notamment quand il sera possible de percevoir qu'ils respectent nos choix, même s'ils ne les partagent pas (3).

× Le **besoin de compétence**, à savoir d'interagir efficacement avec l'environnement (4). Répondre à ce besoin stimule la curiosité, le goût d'explorer et de relever des défis. Il est à noter que l'efficacité ne suffit pas toutefois à susciter le sentiment d'être compétent, elle doit être associée au sentiment de la prise en charge personnelle de l'effet à produire. Comme précédemment, la présence de l'autre reste toutefois essentielle apportant ainsi une confirmation de cette interaction avec l'environnement, et percevant quelques fois des compétences avant même que l'individu en ait conscience (3).

× Le **besoin de proximité sociale**, à savoir d'être connecté socialement avec des personnes qui lui sont significatives (4).

Ainsi, tout environnement social permettant la satisfaction de ces trois besoins, catalyserait la mise en place d'une motivation autodéterminée. A l'inverse, tout environnement social entravant l'expression de ces besoins augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non-autodéterminée (4).

Les personnes importantes pour l'individu, qui constituent son environnement (parents, professeurs, directeurs, amis...), jouent donc un rôle essentiel dans l'intériorisation d'une motivation extrinsèque ainsi que dans le maintien d'une motivation intrinsèque, permettant ainsi d'évoluer vers l'autodétermination (3).

« Favoriser l'intériorisation des valeurs et de la régulation de façon marquante exige passablement plus de structure et d'accompagnement que le maintien de la motivation intrinsèque, mais il est important que cela se fasse de manière à encourager l'autonomie. » (5)

Le **tableau 2** propose quelques pistes afin de soutenir les trois besoins fondamentaux de l'individu.



EN BREF

Plusieurs théories du soi convergent et se complètent pour comprendre les éléments importants d'un climat d'apprentissage optimal.

La première concerne l'**autodétermination** (théorie de l'autodétermination ou TAD).

Selon la TAD, il existe différents types de motivation qui peuvent être repérés et classés selon plusieurs axes et forment un continuum :

- × d'adéterminé à autodéterminées,
- × d'extrinsèque à intrinsèque,
- × d'une régulation contrôlée vers une régulation autonome.

Les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques : les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à des conséquences éducatives positives, alors que les formes les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives.

Renforcer l'autodétermination et la régulation autonome se fait par :

- × Le **soutien des 3 besoins psychologiques fondamentaux** : autonomie/compétences/relation à autrui,
- × L'**implication des personnes importantes** pour l'individu.

Tableau 2 : Stratégies permettant de nourrir les 3 besoins psychologiques fondamentaux. D'après (4).

Besoins psychologiques fondamentaux	Principe éducatif	Focalisation	Stratégie
Besoin d'autonomie	Soutenir l'autonomie.	Impliquer activement les élèves dans le processus d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> × Expliquer l'utilité des tâches d'apprentissage. × Inciter les élèves à prendre des initiatives en offrant des choix et des options. × Suggérer différents possibles, différentes pistes de travail à explorer. × Éviter l'utilisation des commandes et directives telles que « il faut... », « tu dois... ». × Prendre en compte les préférences des élèves. × Laisser un temps de travail en autonomie suffisant en fonction des besoins des élèves et éviter les dates butoirs et les pressions temporelles. × Encourager les élèves en soutenant leur engagement dans l'apprentissage. × Féliciter les élèves pour leurs progrès, efforts, réussite personnelle et non parce qu'ils se conforment à ce que l'enseignant attend d'eux.
Besoin de compétence	Structurer l'enseignement.	Faire en sorte que l'élève apprenne quelque chose, quel que soit son niveau et ses possibilités.	<ul style="list-style-type: none"> × Proposer à tous les élèves des tâches qui représentent un défi. × Fixer des objectifs concrets à atteindre. × Donner des <i>feedbacks</i> adaptés au niveau de l'élève. × Éviter de donner trop vite les solutions, avant que les élèves n'aient eu complètement l'opportunité de les découvrir par eux-mêmes.
Besoin d'être en relation à autrui	S'impliquer auprès des élèves.	Instaurer une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec les élèves.	<ul style="list-style-type: none"> × Écouter attentivement les questions et remarques des élèves. × Laisser la possibilité aux élèves d'exprimer librement leurs émotions, ressenties et affects. × Dire qu'il est normal de connaître des difficultés quand on apprend ou d'être mal à l'aise. × Investir du temps, et de l'énergie dans l'interaction avec l'élève. × Manifester des marques d'affection et de respect. × Éviter les critiques susceptibles de « piquer » l'égo.



2.2. L'AUTO-EFFICACITÉ : LE POUVOIR DE CROIRE QUE L'ON PEUT

2.2.1. Définitions

AGENTIVITÉ

Selon Bandura (6), « l'être humain n'est pas simplement l'hôte et spectateur de mécanismes internes orchestrés par des événements du monde extérieur. **Il est l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience.** Les systèmes sensoriels, moteurs et cérébraux constituent les outils auxquels les personnes ont recours pour réaliser les tâches et atteindre les buts qui donnent sens, direction et satisfaction à leur vie ».

De manière générale, l'agentivité peut recouvrir les dimensions suivantes (3) :

- × la « capacité d'intervention sur les autres et le monde »,
- × le fait d'exercer une influence personnelle sur son propre fonctionnement et sur son environnement,
- × la « puissance personnelle d'agir »,
- × le « pouvoir personnel et collectif d'agir ».

SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ

Le sentiment d'auto-efficacité se réfère à la croyance qu'a un individu en sa capacité de produire ou non une tâche. Plus ce sentiment est élevé, plus les objectifs que se fixera la personne et son engagement dans leur poursuite le seront également (3).

Comme souligné par Carré « si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés » (7). En effet, ce sentiment d'auto-efficacité qui va constituer le fondement de la motivation et de l'action, de l'agentivité de l'individu, est associé à un système de croyance (3) (8) sous l'influence de différentes sources (voir paragraphe suivant « Renforcer l'auto-efficacité »).

2.2.2. En contexte scolaire

Le sentiment d'auto-efficacité des élèves est positivement associé à l'acquisition directe des apprentissages et à la réussite scolaire, ainsi qu'à la préférence des élèves pour des tâches présentant un certain niveau de nouveauté alors considérés comme des défis qu'ils souhaitent aborder pour dépasser leurs performances habituelles (3).

La question essentielle est donc de savoir comment contribuer à la mise en place d'un sentiment positif d'auto-efficacité chez les élèves.

2.2.3. Renforcer l'auto-efficacité

Le renforcement de l'auto-efficacité, et donc de l'agentivité, passe par 4 « sources d'informations » qui représentent autant de processus cognitifs individuels qui exerceront une influence unique sur les croyances d'efficacité personnelle comme collective.

× Les **expériences de maîtrise** (cf Annexe « Théorie des buts d'accomplissement » et notion de climat de maîtrise)

Il s'agit de la source qui exerce l'impact le plus important sur le sentiment d'auto-efficacité. Ces expériences actives jouent un rôle d'indicateur de capacité. Elles correspondent à la manière dont les individus, ici les élèves, mais également les enseignants, interprètent les résultats issus de ce qu'ils ont accompli antérieurement et estiment alors leur capacité à accomplir des tâches similaires par la suite (3).

Il est important de souligner que le **sentiment d'auto-efficacité n'est donc pas le reflet strict de la performance réelle mais de la manière dont l'individu la perçoit**. Les expériences de maîtrise exercent ainsi un effet continu sur le sentiment d'auto-efficacité, perpétuellement modelé : renforcé par ce que l'individu considère comme étant un succès ou détérioré par ce qu'il perçoit comme un échec (8).

× Les **expériences vicariantes**

Ces expériences nourrissent le sentiment d'auto-efficacité par ce qui résulte de l'observation et de la comparaison à ce que font les autres, à leurs performances (3) (8).

Les élèves sont particulièrement sensibles aux réussites et échecs, en termes de maîtrise d'outils, de ceux de leurs pairs qu'ils perçoivent comme ayant des « capacités » similaires, qui ont le même âge, le même genre... Ainsi, voir d'autres élèves de sa classe auxquels il s'identifiera aisément, réussir un exercice considéré comme difficile, pourra convaincre l'enfant qu'il est également capable de réussir (8).

× Les **persuasions sociales**

La persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités (3) influencent également le sentiment d'auto-efficacité. L'élève sera particulièrement sensible (positivement ou négativement) aux retours provenant des personnes de son entourage (parents, enseignants, pairs, autres individus qui lui sont chers), les encouragements lui permettant de gagner confiance en ses capacités et de soutenir ses efforts (8).

× Les **états physiologiques et émotionnels**

Il s'agit de la tendance d'un individu à interpréter ses états physiologiques (stress, anxiété, fatigue ...) comme étant des indicateurs de ses compétences personnelles suite à l'évaluation de ses propres performances dans différentes situations. Ceci est particulièrement valable chez des individus qui ont peu confiance en leurs capacités.

Ainsi, comme évoqué par Joët et Bressoux (8), « [la survenue] de fortes réactions émotionnelles lors de la réalisation d'une tâche scolaire peut fournir des informations concernant d'éventuels échecs ou réussites. Dans la mesure où un individu anxieux et/ou stressé a tendance à avoir de mauvaises performances, il sera davantage susceptible de s'attendre à réussir lorsqu'il n'est pas troublé par des manifestations physiologiques négatives. En revanche, les élèves confiants en leurs capacités ne seront pas ou peu perturbés par une activation physiologique et émotionnelle qui ne sera pas considérée comme une menace à une quelconque réussite. »



EN BREF

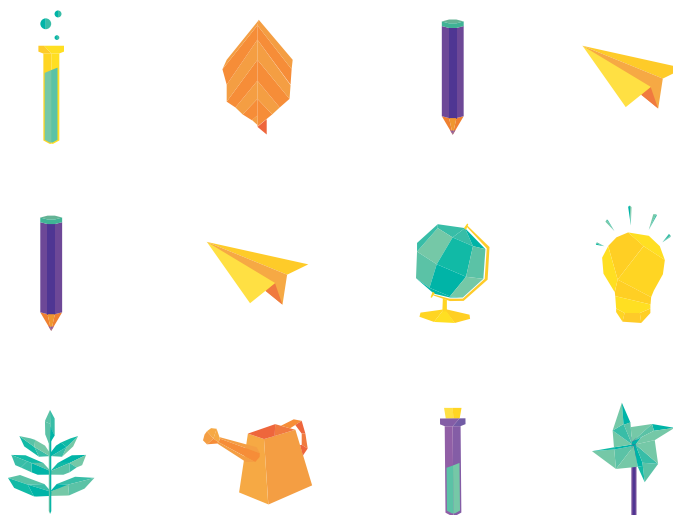
La seconde théorie du soi permettant d'expliquer l'importance du climat de classe concerne l'**auto-efficacité**.

Le sentiment d'auto-efficacité désigne la croyance que possède un individu quant à sa capacité de produire ou non une tâche. Fondement de la motivation et de l'action, il impacte directement sur l'agentivité (individuelle et/ou collective), qui est une notion essentielle pour l'individu, et concerne le fait d'exercer une influence sur son propre fonctionnement et sur son environnement, sa puissance et son pouvoir d'agir.

L'auto-efficacité est **en perpétuelle construction** à partir :

- × des expériences de maîtrise,
- × des expériences vicariantes,
- × des persuasions sociales,
- × des états physiologiques et émotionnels.

Les croyances d'auto-efficacité des élèves et des étudiants sont positivement associées à l'acquisition directe des apprentissages et à la réussite scolaire.



2.3. LE FLOW : L'ÉMOTION DE L'EXPERIENCE OPTIMALE

2.3.1. Définition

C'est dans les années 1970 que le psychologue Mihaly Csikszentmihalyi -{Pour « Csikszentmihalyi », prononcer « chic-sainte-mi-aië » ou, pour les anglophones, « Chick-SENT-me-high » (3) (12).- s'est intéressé à ce que ressentent les personnes (artistes, sportifs, joueurs d'échec...) qui consacrent beaucoup de temps et d'énergie à des activités pour le simple plaisir de les faire sans recherche spécifiques de gratifications conventionnelles comme l'argent ou la reconnaissance sociale (9).

De ces observations a émergé le concept de l'expérience optimale, également appelée «flow», qui réfère à l'état subjectif de se sentir bien, avec une grande impression de liberté, de joie, d'accomplissement et de compétence, et durant laquelle le temps semble disparaître (10). Il s'agit d'un sentiment que chacun peut éprouver, qui peut être ressenti dans divers domaines tels que l'art, l'enseignement, le sport... et auquel sont associés des impacts forts et positifs pour l'individu : meilleure performance, créativité, développement des capacités, estime de soi et réduction du stress (11).

Cette expérience est associée à **9 caractéristiques** :

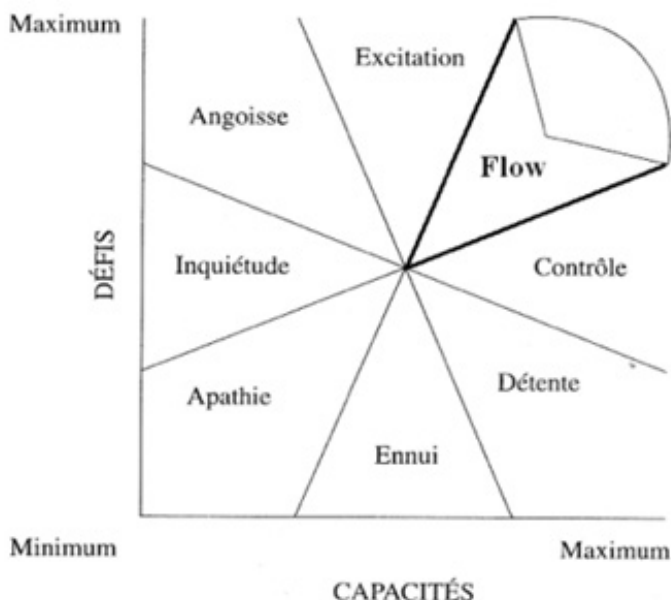
- × équilibre entre défi et habilité,
- × concentration sur la tâche,
- × cible claire,
- × rétroaction claire et précise,
- × absence de distraction,
- × contrôle de l'action,
- × absence de préoccupation à propos du soi (dilatation de l'ego),
- × altération de la perception du temps,
- × bien être.

La notion de perception d'un équilibre entre les compétences personnelles et les exigences de la tâche est essentielle. Il convient d'avoir un niveau de difficulté accessible pour ne pas tomber dans le découragement mais suffisamment élevé pour que l'individu soit obligé d'utiliser un niveau de compétence relatif élevé (Figure1).

2.3.2. Le flow en contexte scolaire

En contexte éducatif, le *flow* est typiquement ressenti dans des situations de profonde absorption par une activité, alors considérée extrêmement intéressante par l'élève qui se sent très à l'aise, sans avoir l'impression d'avoir à fournir un effort pénible. L'élève est totalement immergé dans sa tâche (notion d'absorption cognitive) (3) (11). Actions et attention sont totales, fluides, évidentes et la notion du temps est altérée. A aucun moment l'apprentissage ou la compréhension ne seraient altérés par une quelconque inquiétude concernant ce qu'il faut faire pour y parvenir ou ce que les autres pourraient en penser (9). L'absence de préoccupation à propos du soi (dilatation de l'ego) facilite la demande d'explication ou d'aide (3)(11).

Figure 1 : Le flow ou expérience optimale : entre exigence de la tâche et compétences élevées. (12), d'après (13)



UNE MÉTAPHORE

Dans ses travaux, Heutte reprend la métaphore proposée par Moneta et Csikszentmihalyi qui évoque une situation dont l'action se déroulerait sur le faite d'un toit en pente (11). « L'échec ou la réussite tiennent à peu de choses [...], cependant compte tenu de l'équilibre optimal entre le défi et ses compétences, ainsi que de son expérience, l'apprenant perçoit progressivement que l'objectif est probablement accessible. Ainsi, au cours d'une phase d'apprentissage, au fur et à mesure que l'apprenant s'aperçoit qu'il progresse dans la compréhension de ce qu'il souhaitait étudier, ce sentiment le portera et le poussera à s'appliquer

de plus en plus, en lui procurant un tel bien-être, qu'il souhaitera que cette expérience [...] se prolonge. C'est d'ailleurs pour continuer à ressentir le *flow* qu'il persistera dans l'apprentissage, y compris parfois en se fixant lui-même de nouveaux objectifs, afin de maintenir le sentiment de progresser sur une ligne de faite de plus en plus haute : faire plus vite ou faire mieux, par exemple en optimisant ses actions ou les ressources à sa disposition. »

Ainsi, en provoquant un bien-être qui incite à augmenter le défi pour ressentir à nouveau l'état associé à une expérience optimale, tout environnement d'apprentissage qui soutient le *flow* constitue un environnement optimal d'apprentissage (11).


2.3.3. Renforcer l'accès au flow

Comme évoqué ci-dessus et détaillé dans le **Tableau 3**, le *flow* est associé à 9 grandes caractéristiques. Déployer un terrain favorable pour chacune d'entre elles permet de favoriser l'accès à des expériences optimales. A l'inverse, leur non-renforcement constitue de réels freins à l'atteinte du *flow*.

Parmi ces caractéristiques, les points suivants constituent des leviers privilégiés :

- × un accès à des *feedbacks* immédiats permettant aux élèves de connaître leur performance, de s'adapter en fonction du résultat de leurs actions,

- × une adéquation entre le niveau de la tâche et les compétences de chacun, en prenant en compte les différences de niveaux inter-élèves,
- × une ambiance scolaire propice.




EVALUATION DU FLOW

Un nombre grandissant de recherches s'intéressent à l'impact du *flow* en contexte éducatif. L'établissement d'échelles fiables de mesure est pour cela indispensable. Heutte et al. ont établi l'échelle EduFlow qui a été validée en contexte éducatif (11) (15). EduFlowE en est une déclinaison spécifiquement adaptée aux élèves d'école primaire.

L'échelle EduFlow comporte 12 items qui couvrent 4 sous-échelles :

- × EduFlowE-D1 : Absorption cognitive
- × EduFlowE-D2: Altération de la perception du temps
- × EduFlowE-D3 : Absence de préoccupation à propos du soi
- × EduFlowE-D4 : Bien-être scolaire

Un aperçu du questionnaire utilisé est disponible en [Annexe 2](#).



EN BREF

La troisième théorie du soi apportant un regard fondamental sur le climat de classe concerne le ***flow***.

Le *flow* est un état optimal atteint quand un individu est complètement immergé dans une activité. Il est associé à **9 grandes caractéristiques** :

- 1/ Equilibre entre défi et habilité,
- 2/ Concentration sur la tâche,
- 3/ Cible claire,
- 4/ Rétroactions, *feedbacks* clairs et précis,
- 5/ Absence de distraction,
- 6/ Contrôle de l'action,
- 7/ Absence de préoccupation à propos du soi – dilata-tion de l'ego (mais paradoxalement, le sens de soi se trouve renforcé),
- 8/ Altération de la perception du temps,
- 9/ Expérience autotélique – bien être.

Par le bien-être qu'il provoque, le *flow* incite à aug-menter le défi pour ressentir à nouveau le sentiment d'**expérience optimale**. Le *flow* est ainsi associé à une meilleure performance, mais également au dévelop-pement de la créativité, des capacités, de l'estime de soi et à une réduction du stress. Des liens positifs sont observés entre motivation et *flow*, et des liens négatifs entre *flow* et anxiété ou désengagement.

Outre nourrir ses 9 caractéristiques fondamentales, les points suivants constituent des leviers pour un accès privilégié au *flow*:

- × des retours immédiats permettant aux élèves de connaître leur performance, de s'adapter en fonction du résultat de leurs actions,
- × un niveau de la tâche en rapport avec les compé-tences de chacun (prendre en compte les différences de niveaux),
- × une ambiance scolaire propice.

Tableau 3 : Les 9 caractéristiques de l'expérience optimale - flow.

(12) (9), d'après (16).

Caractéristique		Description
1	Equilibre entre défi et habilité	Savoir que l'activité est réalisable, que les compétences sont adéquates, ne ressentir ni angoisse ni ennui, savoir que nous avons toutes les chances de pouvoir terminer l'activité.
2	Concentration sur la tâche	Etre en mesure de se concentrer sur ce que l'on fait.
3	Cible claire	Grande clarté intérieure, savoir ce qui doit être fait et comment cela pourra se réaliser. La tâche a des objectifs clairs.
4	Rétroaction	La tâche (ou l'environnement) fournit une rétroaction (<i>feedback</i>) immédiate.
5	Absence de distraction	Etre totalement impliqué, concentré, que ce soit en raison d'une grande curiosité, de l'habitude liée à un entraînement important.
6	Contrôle de l'action	Percevoir que l'on peut contrôler ses actions.
7	Absence de préoccupation à propos du soi – dilatation de l'ego (mais paradoxalement, le sens de soi se trouve renforcé)	Sentiment de sérénité, pas de soucis à propos de soi, le sentiment d'une dilatation de soi au-delà des frontières habituelle de l'ego - se sentir transcendé au-delà de ce qui semblait possible.
8	Altération de la perception du temps	Le sens de la durée du temps est altéré : les heures semblent être passées en quelques minutes et les minutes peuvent s'étendre et ressembler à des heures.
9	Expérience autotélique/bien-être	Jubilation et extase, sentiment d'être en dehors de la réalité quotidienne, quelque soient les raisons ou les buts de l'action, le <i>flow</i> en est sa propre récompense. L'activité n'est entreprise pour aucune autre raison que le bien-être qu'elle procure.

2.4. PERSISTANCE DANS LES APPRENTISSAGES

CONTRIBUTION ET COMPLÉMENTARITÉ DE L'AUTODÉTERMINATION, DE L'AUTO-EFFICACITÉ ET DU FLOW

Les 3 éléments que constituent l'auto-détermination, l'auto-efficacité et le *flow* interagissent dans une spirale positive dans le développement de l'enfant. Ainsi, comme souligné par Jean Heutte : « [Par le biais] de leurs contributions et complémentarités, ces trois théories du soi offrent un cadre d'analyse pertinent pour éclairer l'implication (motivation) et la persistance (volition) de l'élève

dans le désir de progresser, d'acquérir de nouvelles compétences, de comprendre et donc de vouloir, via le développement d'un environnement d'apprentissage, se former et apprendre par lui-même et à certains égards pour les autres, afin de pouvoir être reconnu et accepté dans une communauté, en tant que sujet sachant (3). ».



3. APPORTS DE LA (NEURO)PHYSIOLOGIE

Les connaissances en biologie et particulièrement en (neuro)physiologie démontrent clairement l'impact de l'environnement de l'enfant sur son développement (17). Sans surprise, un environnement défavorable exerce un impact extrêmement délétère et, à l'inverse, un environnement positif est très bénéfique. Ces observations sont fondamentales étant donné la corrélation entre le développement de l'enfant et l'apprentissage au sens large, en termes de savoir-être, savoir et savoir-faire.

Les paragraphes suivants présentent les mécanismes neurophysiologiques associés à ces deux types de climats favorables et défavorables.

Pour approfondir le sujet du développement de l'enfant au regard des neurosciences, voir l'ouvrage du Dr Catherine Gueguen (16).

3.1. UN CLIMAT DE CLASSE FAVORABLE CONTRA DÉFAVORABLE : EFFETS SUR L'ORGANISME ET LE CERVEAU DE L'ENFANT

3.1.1. Impacts d'un climat de classe défavorable

L'environnement d'un individu constitue une source de multiples signaux qui vont être perçus par son organisme et qui vont y induire un certain nombre d'évènements.

Ainsi, le climat de classe, qui représente une part essentielle de l'environnement de l'enfant en milieu scolaire, va induire des signaux qui vont avoir des répercussions multiples au sein de son organisme et ainsi impacter son comportement et ses dispositions en termes d'apprentissages.

Les signaux émis par un environnement défavorable sont perçus par l'organisme de l'enfant comme des agents stressants. Qu'ils soient aigus ou répétés, ces signaux de stress vont engendrer un déséquilibre au niveau de l'organisme et exercer des effets délétères par le biais de 2 grands systèmes (17) :

× le **système neuro-végétatif** associé à la libération d'adrénaline et de noradrénaline.

Ces deux composés, qui appartiennent à la famille des catécholamines, sont libérés principalement par les cellules nerveuses du système nerveux sympathique au niveau des synapses où elles vont jouer un rôle de neurotransmetteur* (18). Elles sont également libérées en plus faible quantité au niveau de la glande médullosurrénale où elles vont jouer un rôle d'hormone*.

Ces catécholamines induisent une multitude d'effets qui préparent au stress ou à une activité physique : accéléra-



Un **neurotransmetteur** est une molécule, généralement de petite taille, libérée par l'arborisation terminale d'un neurone en réponse à l'arrivée d'un message nerveux. Libéré au niveau de la fente synaptique, il va induire agir sur un ou plusieurs autres neurones présents au niveau de la synapse, permettant ainsi l'intégration et la propagation du signal nerveux.

Une **hormone** est une molécule libérée par un organe ou une cellule spécialisée, transportée par le sang, et modifiant, à distance, le fonctionnement d'un ou de plusieurs tissu(s) ou cellule(s), appelé(s) tissu(s) ou cellule(s) cibles.

tion du rythme cardiaque, augmentation de la pression artérielle, dilatation des bronches et des pupilles, mise à disposition d'énergie avec une augmentation de la glycémie (17) (18)...

× le **système neuroendocrinien** avec la libération de cortisol suite à une cascade d'effets qui démarre dans le cerveau.

En effet, les signaux extérieurs entraînent, au niveau du cerveau, la libération de CRH (*corticotropin-releasing*

hormone) par l'hypothalamus, qui va induire la libération d'ACTH (*adrenocorticotrophin hormone*) par l'hypophyse. Cette dernière hormone va agir à distance sur les glandes corticosurrénales et entraîner la libération de cortisol, qui sera responsable d'une pléiade d'effets sur l'organisme : il favorise la libération de glucose et donc induit un afflux d'énergie, exerce un effet immunosuppresseur et module notamment la libération d'un certain nombre d'hormones, dont l'adrénaline et la noradrénaline dont il favorise la libération, amplifiant ainsi les effets de l'activation du système neuro-végétatif.

Il est important de noter que ces différentes molécules sont physiologiquement présentes dans l'organisme en conditions physiologiques, et ce, à un niveau basal auquel elles exercent des effets bénéfiques sur l'organisme. C'est l'augmentation anormale de leur quantité sous l'effet du stress qui est responsable des effets délétères de stress. L'organisme répond en se sentant menacé, en état d'alerte, prêt à fuir ou combattre s'il ne se trouve pas déjà immobilisé. Parallèlement, cette même augmentation anormalement importante de ces messagers va être à l'origine chez l'enfant d'un sentiment de colère, d'anxiété, d'insécurité, d'abattement, d'inhibition, de repli.

Les répercussions sur l'apprentissage d'un environnement défavorable sont donc évidemment désastreuses (17).

A titre d'exemple, des travaux de recherche s'intéressant aux impacts d'une élévation anormalement importante de cortisol en réponse au stress démontrent les effets suivants sur le cerveau :

- × Une interférence avec le bon fonctionnement de l'amygdale qui est le centre de nos émotions.
- × Un ralentissement de l'activité du cortex préfrontal, qui constitue le centre exécutif de notre cerveau et est notamment dans la prise de décision, le raisonnement, la planification, la mémoire de travail ainsi que le langage.
- × Un effet direct sur les neurones de l'hippocampe (région impliquée dans la mémoire et les apprentissages) avec une diminution de leur multiplication voir leur destruction.

3.1.2. Impacts d'un climat de classe favorable

Evoluer au sein d'un environnement positif, bienveillant, motivationnel et créatif, permet non seulement d'éviter les cascades d'effets liés au stress mais également de développer de manière optimale les grands potentiels de l'enfant.

Un tel climat positif est un environnement chaleureux, bienveillant où l'on a plaisir à faire ce que l'on fait, au sein duquel prédominent des relations agréables, harmonieuses (17) (19). C'est un environnement qui va également :

- × susciter la curiosité, l'engagement actif,
- × non seulement autoriser l'erreur mais en plus y répondre avec un *feedback* adapté, immédiat (la notion de réhabilitation de l'apprentissage par l'erreur est essentielle),
- × être propice à la coopération.

L'environnement associé à un tel climat va également induire un certain nombre de signaux qui seront perçus par l'organisme de l'enfant et y induiront un certain nombre d'effets par le biais de la libération de plusieurs molécules (17) (18) dont :

- × l'**ocytocine**, molécule «de l'attachement», associée à un sentiment de confiance. Elle est connue pour son rôle pro-social, facilite l'empathie émotionnelle et joue ainsi un rôle important dans la mise en place de la coopération et l'instauration de l'harmonie au sein du groupe. En outre, l'ocytocine permet également de diminuer le stress, l'anxiété et l'agressivité en agissant à différents niveaux. Sa libération est également associée à celle des 3 autres neuromédiateurs suivants :
- × La **dopamine**, molécule de l'élan, qui est associée aux mécanismes de motivation et de récompense.
- × La **sérotonine** qui joue un rôle majeur dans la stabilisation de l'humeur.
- × Des **endorphines endogènes**. Ces molécules de la famille des endomorphines ont la propriété d'imiter les effets de la morphine et sont associées à un sentiment de bien-être.



3.2. CULTIVER LE CLIMAT DE CLASSE, JOUR APRÈS JOUR

Travailler jour après jour pour cultiver, entretenir ce climat de classe positif bienveillant et créatif, c'est cela qui va permettre à l'enfant de développer et d'ancrer de nouveaux comportements, de nouvelles compétences et de nouvelles habitudes.

Le mécanisme de neuroplasticité* permet de bien comprendre l'importance de la répétition pour la consolidation et l'ancrage.

Le mécanisme d'apprentissage est donc associé à la capacité de notre cerveau à créer, renforcer, diminuer, défaire ou réorganiser les réseaux de neurones, les connexions entre ces neurones, et ainsi modifier leur activité.

Nos expériences laissent des empreintes concrètes au niveau de notre cerveau.

Ceci est d'autant plus important durant l'enfance, qui est une période de la vie au cours de laquelle les mécanismes de neuroplasticité sont particulièrement marqués. Certains spécialistes évoquent d'ailleurs des périodes dites

sensibles ou critiques, à savoir des fenêtres temporelles au cours desquelles les circuits neuronaux vont présenter une capacité particulière d'évolution et d'adaptation.



La **neuroplasticité** désigne l'ensemble des mécanismes par lesquels le système nerveux, et notamment le cerveau, est capable de se modifier lors du développement embryonnaire mais également lors des apprentissages.

Les stimuli directs ou indirects associés aux expériences et apprentissages vont entraîner l'activité ou l'absence d'activité de certains réseaux neuronaux, ce qui va moduler sélectivement la stabilité des synapses associées, ces zones fonctionnelles de contacts entre deux neurones. Les circuits très stimulés seront renforcés et à l'inverse, ceux qui le seront peu ou pas, seront atténués ou deviendront inactifs.

3.3. INCARNER LES VALEURS QUE L'ON SOUHAITE FAIRE GRANDIR CHEZ L'ENFANT

***"Faites ce que je dis, pas ce que je fais",
voilà exactement ...
ce qui ne peut pas fonctionner.***

Avant d'entrer pour la première fois dans leur classe, de nombreux enseignants recevaient pour conseil de ne pas sourire avant Noël au risque de manquer d'autorité et de "perdre" leur classe. Les neurosciences démontrent au contraire l'importance de sourire, et cela, dès que possible.

En souriant, on ne sollicite pas seulement des muscles de son visage. Sourire a également un impact direct sur les émotions et les pensées positives qui nous traversent.

Pour le tester, il suffit de placer un crayon entre ses dents et d'observer.

Outre impacter ses propres pensées et émotions, en souriant, l'enseignant active également les neurones miroirs de ses élèves. Cette catégorie de neurones présente au niveau du cerveau s'active dans différentes situations : lorsque l'on exécute une action, lorsqu'on observe un tiers exécuter cette même action ou encore lorsque l'on imagine un tiers ou soi-même réaliser cette action. Au-delà de cette implication liée à l'action, ces neurones jouent également un rôle important dans le décodage des émotions et des intentions.

En observant l'autre, on apprend, on se prépare à implémenter de nouvelles manières d'être, de penser, de faire.





EN BREF

Le climat de classe exerce un rôle fondamental dans le développement de l'enfant, son épanouissement de manière générale et ses apprentissages.

L'environnement et ses différentes composantes (spatiale, humaine : relation enseignant/élèves et inter-élèves) représentent autant de stimuli qui vont agir sur l'organisme de l'enfant, activer certains systèmes, entraîner certains effets par le biais de notamment de la libération de certaines molécules médiateurs.

× Impacts d'un climat de classe défavorable

- Un cerveau sous stress, essentiellement en proie à des émotions négatives, se retrouve paralysé et ne peut coder, intégrer les informations,
- Veiller à éliminer les éléments générateurs de stress est donc aussi évident qu'essentiel.

× Impacts d'un climat de classe favorable

Installer un climat de classe favorable va non seulement permettre de lutter contre le cercle vicieux induit par le stress et ses effets délétères mais en plus permettre l'activation d'un cercle vertueux pour le développement des grands potentiels de l'enfant.

Cultiver le climat de classe, jour après jour

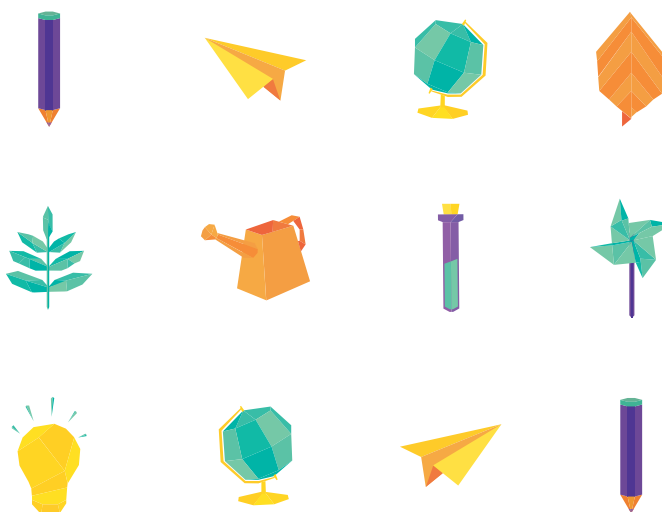
Le mécanisme de **neuroplasticité** permet de comprendre et souligner 3 différents points essentiels :

- × **l'impact des stimuli liés à l'environnement**, aux apprentissages, aux expériences sur le développement de l'enfant,
- × le **grand potentiel d'évolution** que chacun porte en soi : à la fois source de vulnérabilité si exposition à un environnement délétère, source de déploiement des potentiels de l'enfant quand exposé à des environnements favorables,
- × le **facteur clé de la répétition** pour consolider l'acquisition de nouveaux apprentissages (savoirs, savoir-être, savoir-faire).

Incarner les valeurs que l'on souhaite faire grandir chez l'enfant

En voyant leur enseignant sourire, incarner les valeurs et les comportements associés à un climat de classe positif, bienveillant et créatif, ses élèves s'imprègnent de ses actions, de ses émotions, de ses intentions et ainsi, développent et renforcent ces mêmes-comportements ainsi que leur résonance empathique.

Cela passe notamment par le biais des **neurones miroirs**. En observant l'autre, nous activons donc certains circuits neuronaux et apprenons sans cesse, nous préparons à l'action, au décryptage des émotions, des intentions ...



LA THÉORIE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT

BERCEAU DU CONCEPT DE « CLIMAT MOTIVATIONNEL » :

CLIMAT DE MAÎTRISE CONTRA CLIMAT DE COMPÉTITION.

La théorie des buts d'accomplissement, qui est devenue ces dernières années un paradigme majeur en psychologie sociale (pour une revue détaillée (20)) repose sur le postulat selon lequel l'un des buts prioritaires des individus dans les contextes d'accomplissement, tels que l'école, est de «développer ou manifester -à soi ou aux autres - une compétence élevée et d'éviter de paraître incompétent » (4).

Cette compétence peut se manifester selon deux manières, associées à des implications et buts différents (Tableau 4).

Tableau 4 : Manifestation de la compétence selon la TBA.

Manifestation de la compétence	Implication	Type de but
En se comparant aux autres et faisant preuve de supériorité	Implication de l'égo	But de performance
En progressant dans le temps	Implication dans la tâche	But de maîtrise

Les travaux de recherche réalisés en situation de classe et en laboratoire montrent une supériorité du but de maîtrise par rapport au but impliquant l'égo. Les buts de maîtrise sont davantage associés à un choix des tâches orienté vers les défis, une implication de l'élève dans le processus d'apprentissage, des stratégies de travail efficaces... alors que des buts impliquant l'égo présentent des conséquences non adaptatives telles que des émotions négatives et la réduction de l'effort (4).

Le tableau 5 présente une description détaillée de climats de classe favorisant la maîtrise versus la compétition et suggère, pour chacun des points de comparaison (TARGET : Tâche, Autorité, Reconnaissance, Groupement, Evaluation, Temps) une focalisation et des stratégies en faveur d'un climat de maîtrise.

Tableau 5 : Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir. (21) (4)

TARGET	Description comparative		Vers un climat de maîtrise	
	Climat de compétition	Climat de maîtrise	Focalisation	Stratégies
Tâche	Tous les élèves pratiquent la même tâche.	Les élèves ont la possibilité de choisir entre différentes tâches en fonction de leur niveau d'habileté, l'activité est structurée pour favoriser la variété, et le défi individuel dans l'apprentissage.	Valeur intrinsèque de l'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> × Réduire la prégnance des incitateurs extrinsèques (promesse de récompense). × Proposer des exercices qui posent des défis à tous les élèves. × Insister sur les buts et objectifs de l'apprentissage. × Insister sur le plaisir d'apprendre.
Autorité	L'enseignant prend toutes les décisions concernant ce qu'il y a à apprendre et l'installation du matériel.	Les élèves peuvent choisir l'objet d'apprentissage sur lequel ils vont s'investir ou ont la possibilité de prendre des initiatives dans le processus d'apprentissage.	Participation des élèves dans les prises de décisions concernant l'apprentissage et plus généralement l'école.	<ul style="list-style-type: none"> × Fournir des opportunités de développer la responsabilité et l'indépendance. × Développer les compétences à s'auto-réguler.

Tableau 5 (suite)

TARGET	Description comparative		Vers un climat de maîtrise	
	Climat de compétition	Climat de maîtrise	Focalisation	Stratégies
Reconnaissance	Les encouragements sont destinés à valoriser les meilleures performances.	L'enseignant reconnaît et encourage les efforts et les progrès réalisés et considère les erreurs non comme des indicateurs de moindre habileté, mais comme des éléments consubstantiels de l'apprentissage.	Type et utilisation des reconnaissances et récompenses.	<ul style="list-style-type: none"> × Offrir à tous les élèves des opportunités d'être reconnus (pas uniquement les plus forts). × Reconnaître le progrès personnel dans la maîtrise des contenus à apprendre. × Reconnaître les efforts réalisés dans une large gamme d'activités d'apprentissage (et pas uniquement dans les activités les plus « nobles »).
Groupement	Des groupes de niveau sont explicitement organisés.	Les formes de groupement sont flexibles et hétérogènes (tâches individualisées, groupes de besoin, groupes hétérogènes valorisant la coopération).	Interaction entre élèves, compétences sociales, valeurs.	<ul style="list-style-type: none"> × Construire un environnement d'acceptation et de valorisation de tous les élèves. × Élargir les formes d'interaction sociale, en particulier pour les élèves en difficulté. × Développer les compétences sociales. × Encourager les valeurs humaines. × Construire un environnement dans lequel tous les élèves ont le sentiment d'apporter une contribution significative.
Évaluation	L'évaluation revêt un caractère public et se fonde sur des standards sociaux de performance tel qu'un barème ou le niveau de la classe.	L'évaluation est délivrée de manière confidentielle et fondée sur des standards personnels de performance tels que les apprentissages et les progrès réalisés, la participation, les efforts et l'investissement en classe.	Types et modalités d'évaluation/notation.	<ul style="list-style-type: none"> × Augmenter le sentiment de compétence et d'efficacité des élèves. × Faciliter la prise de conscience des progrès réalisés. × Faire accepter aux élèves que l'échec fait partie de l'apprentissage (et même de la vie).
Temps	Le temps imparti pour réaliser les tâches est défini par l'enseignant et ne tient généralement pas compte des différences dans le rythme d'apprentissage des élèves.	La gestion du temps d'apprentissage est flexible et permet aux élèves de travailler à leur rythme.	Gestion du temps pour atteindre les buts fixés.	<ul style="list-style-type: none"> × Améliorer le nombre d'exercices réalisés (en particulier par les élèves les plus « lents »). × Améliorer les capacités à planifier et à s'organiser, en bref, à s'auto-gérer. × Faire en sorte que ça soient les tâches d'apprentissage et les besoins des élèves qui dictent les temps de travail et non d'autres paramètres comme les programmes à boucler à tout prix.

ANNEXE 2

ÉVALUATION DU FLOW EN MILIEU SCOLAIRE

L'échelle EduFlow (15)

Voici un extrait du questionnaire EduFlow permettant l'évaluation du flow chez les élèves en milieu scolaire (15).

Lisez attentivement chaque phrase et répondez, sur l'échelle située en face, en entourant un nombre correspondant le mieux à ce que vous pensez :

- × 1 = pas du tout d'accord,
- × 2 = très peu d'accord,
- × 3 = un peu d'accord,
- × 4 = moyennement d'accord,
- × 5 = assez d'accord,
- × 6 = fortement d'accord,
- × 7 = tout à fait d'accord.

En général, quand je suis dans une activité (travail en classe ou devoirs à la maison ...) {à contextualiser en fonction de l'activité ...} :

01 D1a	Je me sens capable de faire face aux exigences élevées de la situation.	1 2 3 4 5 6 7
02 D2c	Je ne vois pas le temps passer.	1 2 3 4 5 6 7
03 D3a	Je ne suis pas préoccupé par ce que les autres pourraient penser de moi.	1 2 3 4 5 6 7
04 D4a	J'ai le sentiment de vivre un moment enthousiasmant.	1 2 3 4 5 6 7
05 D1b	Je sens que je contrôle parfaitement mes actions.	1 2 3 4 5 6 7
06 D2b	J'ai l'impression que le temps passe rapidement.	1 2 3 4 5 6 7
07 D3b	Je ne suis pas préoccupé par le jugement des autres.	1 2 3 4 5 6 7
08 D4b	Cette activité me procure beaucoup de bien-être.	1 2 3 4 5 6 7
09 D1c	A chaque étape, je sais ce que je dois faire.	1 2 3 4 5 6 7
10 D2a	Le temps semble s'écouler de façon différente que d'habitude.	1 2 3 4 5 6 7
11 D3c	Je ne suis pas inquiet de ce que les autres pourraient penser de moi.	1 2 3 4 5 6 7
12 D4c	Quand j'évoque ces activités, je ressens une émotion que j'ai envie de partager.	1 2 3 4 5 6 7

- × Absorption cognitive : items 01; 05; 09.
- × Altération de la perception du temps : items 02; 06; 10.
- × Absence de préoccupation à propos de soi : items 03; 07; 11.
- × Expérience autotélique : items 02; 08; 12.

RÉFÉRENCES

Bibliographie

- × 1. Petty, G. *Evidence-Based Teaching A Practical Approach*. Nelson Thornes Ltd, 2014.
- × 2. Hattie, J. *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, 2008.
- × 3. Heutte, J. *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'autoefficacité et l'autotélisme*. Thèse de doctorat, 2011.
- × 4. Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. Revue Française de Pédagogie. PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques, 2006.
- × 5. Deci, E. L. & Ryan, R. M. *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie*. Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 2008.
- × 6. Bandura, A. *Social cognitive theory: An Agentic Perspective*. Annual review of psychology, 2001.
- × 7. Bandura, A. *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle (Préface)*. De Boeck Université, 2003.
- × 8. Joët, G. & Bressoux, P. *En amont du sentiment d'efficacité personnelle : sources et stratégies autorégulatrices*. ADMEE, 2008.
- × 9. Fenouillet, F. & Heutte, J. *Proposition pour une mesure de l'expérience optimale à l'école : étude exploratoire du flow et de l'intérêt individuel perçus par les élèves en français, mathématique et arts*. Congrès Francophone de Psychologie Positive, 2013.
- × 10. Fabrique Spinoza. *Rapport d'étape n°1 : Bien-être et éducation : Comment mettre l'éducation au service de l'épanouissement psychologique des élèves ?* 2013.
- × 11. Heutte, J. *Persister dans la conception de son environnement personnel d'apprentissage : contributions et complémentarités de trois théories du self (autodétermination, auto-efficacité, autotélisme-flow)*. STICEF, 2014.
- × 12. Heutte, J. *Le FLOW : l'expérience optimale ou autotélique*. [<http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article54>] [En ligne] 2011.

- × 13. Csikszentmihalyi, M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper and Row., 1990.
- × 14. Heutte, J., Fenouillet, F., Boniwell, I., Martin-Krumm, C. & Csikszentmihalyi, M. *Optimal learning experience in digital environments : theoretical concepts, measure and modelisation*. Symposium "Digital Learning in 21st century universities : a franco-american perspective", 2014.
- × 15. Csikszentmihalyi, M. *Creativity, fulfillment and flow*. [http://blog.ted.com/2008/10/creativity_fulf.php], Monterey, California: TED.com : s.n., 2004.
- × 16. Gueguen, C. *Pour une enfance heureuse, repenser l'éducation au regard des dernières découvertes sur le cerveau*. Robert Laffont, 2014.
- × 17. Breuil, M. *Dictionnaire des Sciences de la Vie et de la Terre*. Nathan, 1997.
- × 18. Dehaene, S. *Les grands principes de l'apprentissage*. [<http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-10h00.htm>] 2012.
- × 19. Elliot, A.J. & Dweck, C.S. *Handbook of Competence and Motivation*. New York : Guilford Press., 2005. 20.
- × 20. Maehr, M.L. & Midgley, C. *Enhancing student motivation : A schoolwide approach*. Educational Psychologist, 1991.
- × 21. Denis, G. *Jeux vidéo éducatifs et motivation: application à l'enseignement du jazz*. Thèse de Doctorat, 2006.
- × 22. Fenouillet, F. *Les théories de la motivation*. Dunod, 2012.
- × 23. Laguardia, J. G. & Ryan, R. M. *Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications*. Revue québécoise de psychologie, 2000.

Webographie

Heutte, J. Bloc notes de Jean Heutte : sérendipité, phronésis et ataraxie sont les trois mamelles qui nourrissent l'Épicurien de la connaissance ;-). <http://jean.heutte.free.fr/> (lien contrôlés le 14-09-2015)





SynLab.

www.syn-lab.fr