



RÉGION ACADÉMIQUE
AUVERGNE-RHÔNE-ALPES

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

**CERTIFICAT D'APTITUDE PROFESSIONNELLE
AUX PRATIQUES DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE
(C.A.P.P.E.I) SECOND DEGRE**

SESSION 2020

**DOSSIER FOURNI PAR LE CANDIDAT
EN VUE DE L'ÉPREUVE 2**

PAGE DE GARDE A UTILISER OBLIGATOIREMENT (servant à l'identification du candidat)

Une page de couverture doit également être prévue après la page de garde indiquant le titre du dossier et le sommaire.

2nd degré

Département d'affectation : 74

INFORMATIONS PERSONNELLES :

Nom de naissance : ZOLL

Nom d'usage: GACHET-MOGENIER

Prénom : Julie

Date de naissance: 26/05/1981

Grade : PLP

Etablissement d'affectation : Lycée professionnel Hôtelier François Bise

Adresse de l'établissement : 86 rue d'Asnières 74130 BONNEVILLE

Adresse mail professionnelle : julie.zoll@ac-grenoble.fr

Le dossier portant sur la pratique professionnelle du candidat comprend 25 pages maximum.
(Page de garde non incluse).

Le dossier professionnel avec cette page de garde doit être téléversé **sur l'application CYCLADES au plus tard le mardi 14 avril 2020 23H59.**

En nommant le fichier :

« Dossier CAPPEI/Nom de naissance/Nom marital/Prénom »

DOSSIER CAPPEI

Les actions à mettre en place pour
engager les élèves dans leur scolarité
afin de
favoriser la persévérance
et limiter le décrochage

Julie GACHET
Session 2020

INTRODUCTION	3
I. OBSERVATION ET ANALYSE DU CONTEXTE	4
1. Ma pratique de « Professeur de lycée professionnel » au LHFB	4
2. Evaluation nationale du second degré	4
2.1 Un système scolaire français inégalitaire	5
2.2 Le climat scolaire	5
2.3 Le décrochage scolaire	6
3. Les difficultés communes de notre public CAP	7
3.1 L'impuissance acquise.....	7
3.2 « L'empêchement de penser » dû à une déstabilisation cognitive	8
3.3 La violence chez les élèves pour contrer un contexte normatif et discriminant.....	8
3.4 Les comportements troublés	8
4. Le public CAP au LHFB.....	10
4.1 Les élèves à besoins éducatifs particuliers	10
4.2 La perte en cours de formation, malgré un diplôme revalorisé.....	11
4.3 Les raisons des démissions des élèves.....	11
II. CERNER LES BESOINS COMMUNS DES ELEVES	12
1. Les apports théoriques au niveau des besoins	12
1.1 La théorie de Abraham H. Maslow	12
1.2 Les besoins par Eric Berne	12
1.3 Les besoins adolescents	13
2. Les théories de la motivation	13
2.1 Théorie de Rolland Viau.....	13
2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle (=SEP) par Bandura	14
2.3 La théorie de l'autodétermination (= TAD) par Deci et Ryan	15
2.4 Les systèmes de motivation de Daniel Favre.....	15
III. ADAPTER SA PEDAGOGIE POUR PRESERVER LA MOTIVATION	16
1. Au niveau pédagogique et didactique	16
1.1 Les activités pédagogiques à privilégier pour soutenir l'engagement cognitif.....	16
1.2 Enseignement direct ou explicite	17
1.3 Repenser le statut de l'évaluation dans les apprentissages	18
2. Climat de classe.....	20
2.1 Organisation spatio-temporelle particulière pour la classe.....	20
2.2 La posture et le style de l'enseignant	20
2.3 Le POW WOW : outil pour construire ensemble les règles communes au groupe.....	21
2.4 La communication non violente.....	22
3. Perspectives	23
3.1 S'inspirer de dispositifs novateurs qui ont fait leurs preuves	23
3.2 Présence d'une référente à besoins particuliers dans chaque lycée professionnel	24
CONCLUSION.....	24

INTRODUCTION

Professeure de lycée professionnel en service et commercialisation en restauration depuis 2012, j'enseigne chaque année dans les classes de CAP, composées en grande partie d'un public prioritaire, nommé aussi dans l'éducation nationale « élèves à besoins éducatifs particuliers » (EBEP). Cette notion recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; troubles des apprentissages ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage...

Au cours de ma pratique professionnelle, je réalise progressivement à quel point une majorité d'élèves de CAP se retrouve en fin de parcours scolaire démotivée par les apprentissages scolaires, voire résignée : certains persévèrent tant bien que mal jusqu'à l'obtention du diplôme malgré les difficultés accumulées alors que d'autres finissent par décrocher en cours de formation et sortent de l'école sans aucune perspective. Au lycée professionnel hôtelier François Bise (LPHFB) à Bonneville, la classe de CAP Commercialisation et Services en Hôtel Café Restaurant perd en moyenne près de la moitié de ces élèves au cours de la formation !

Au-delà du coût engendré¹, le décrochage révèle un réel problème : près de 10 % des élèves quittent encore sans diplôme le système scolaire. Même si le décrochage scolaire n'est pas irrémédiable, cela aggrave pour ces adolescents, la difficulté à se construire. L'adolescence est déjà en soi une période de vulnérabilité et de rupture au cours de laquelle le jeune construit sa propre identité.

Ce décrochage est la partie émergée de toutes les difficultés ressenties par les élèves les plus vulnérables quand on sait qu'un jeune sur cinq quitte l'école sans maîtriser les savoirs fondamentaux.

Pour la plupart des élèves, le lycée professionnel est la dernière étape du parcours scolaire avant l'insertion dans la vie active.

Pour les élèves en situation de handicap, il existe des aménagements pour adapter leur parcours scolaire. Mais il reste les autres élèves, qui ont aussi des besoins spécifiques.

Ce dossier est une réflexion commune à tous les élèves dits à « besoins particuliers ». Mais finalement ils ont les mêmes besoins que les autres, peut-être sont-ils plus prononcés ?

Lorsque nous mettons en place quelque chose pour les élèves les plus vulnérables, tous les élèves en bénéficient.

La réflexion de ce dossier porte sur les actions à mettre en place pour engager les élèves dans leur scolarité afin de favoriser la persévérance et limiter le décrochage scolaire en fin de parcours.

A partir de l'analyse du contexte, dans un premier temps, nous identifierons les difficultés exprimées par ces élèves de lycée professionnel, potentiellement décrocheurs, souvent victimes d'un système scolaire encore imparfait.

Dans un second temps, nous verrons les besoins communs de tous nos élèves à l'Ecole, notamment les leviers de la motivation dans le contexte scolaire pour qu'ils soient capables de s'engager dans les apprentissages et d'en être acteur. Puis nous nous intéresserons aux moyens à mettre en œuvre pour adapter nos pratiques pédagogiques aux besoins de ces élèves. Je proposerai une sélection d'applications concrètes que j'ai pu mener et observer dans mes classes, afin d'installer les conditions permettant à chacun d'exprimer son potentiel, et au groupe classe d'évoluer et d'interagir de façon adaptée et constructive pour tous.

¹ « Pour la France, ce coût est évalué à 230 000 euros pour chaque élève ayant décroché, soit près de 30 milliards de dette contractée chaque année » ; IH2EF, <https://www.ih2ef.education.fr/fr/ressources-par-theme/priorites-nationales/decrochage-scolaire/enjeux/>

I. OBSERVATION ET ANALYSE DU CONTEXTE

1. Ma pratique de « professeur de lycée professionnel » au LPHFB

Après avoir été diplômée d'une Maîtrise de Management hôtelier à l'Ecole hôtelière d'Illkirch-Graffenstaden en 2004, j'ai travaillé plusieurs années dans le secteur de l'hôtellerie-restauration.

Cette orientation, fortement guidée par mes parents, ne me permettait pas de me réaliser complètement professionnellement...

Après avoir été professeur contractuelle quelques mois, j'ai passé le concours externe et je suis devenue professeure de lycée professionnel de « Service et Commercialisation en restauration » en 2012 : la discipline « hôtellerie-restaurant » était finalement devenue une voie pour devenir enseignante, vocation première à laquelle j'avais renoncé, malgré moi.

Aujourd'hui j'aime mon travail pour le relationnel avant tout, le côté intellectuel et l'implication qu'il engage. J'apprécie son exercice dans un cadre collectif, où chacun s'enrichit au contact de l'autre dans le but d'accompagner ces jeunes qui ont besoin d'une attention particulière pour s'épanouir.

Forte d'une riche expérience en hôtellerie, j'ai commencé ma pratique d'enseignante au LPHFB, notamment avec les élèves de CAP « Services Hôteliers » (CAP SH). Les collègues me laissaient volontiers cette classe pour enseigner l'hébergement dans les chambres d'application de notre établissement. Ce CAP SH n'était pas porteur pour les élèves qui y étaient inscrits car les compétences principales qui y étaient développées étaient l'entretien des chambres, la gestion du linge et le service des petits-déjeuners. Ces activités, considérées comme rebutantes, ne mobilisaient pas les élèves et ne leur permettaient pas de se réaliser dans leur formation ... C'était la piste la plus empruntée pour expliquer le décrochage de nos élèves de CAP SH.

Depuis la rentrée 2017, trois formations ont fusionné afin de créer un nouveau CAP intitulé « Commercialisation et Services en Hôtel Café Restaurant » (CAP CSHCR), permettant de développer des compétences professionnelles plus polyvalentes et bien plus porteuses pour nos élèves. Malgré ce diplôme revalorisé, nous constatons aujourd'hui toujours autant de décrochage après deux ans de formation.

L'enseignement professionnel étant très important en volume d'heures, j'étais l'enseignante la plus disposée pour être professeur principal de ces classes, schéma qui s'est reproduit d'année en année. Sensibilisée à leur problématique scolaire, familiale et sociale, je suis devenue référente des EBEP au sein de mon établissement depuis 2014, et aussi référente « Décrochage » l'année dernière en 2018.

Ces missions particulières et une réflexion constante sur les gestes professionnels m'ont conduites à vouloir devenir enseignante spécialisée.

Je m'inquiète pour ces jeunes car le lycée est souvent la dernière étape de leur parcours scolaire. Dans le secteur d'hôtellerie-restauration, la vie professionnelle sera assurément active, ce secteur ne connaissant pas le chômage. Oui, mais à condition d'être préparé à s'organiser pour postuler à des emplois stimulants, à pouvoir s'exprimer à l'écrit pour obtenir un entretien, s'exprimer à l'oral, puis à se conformer aux règles de l'entreprise, et enfin être préparé aux contraintes et aux relations avec les autres.

2. Evaluation nationale du second degré

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) évalue les systèmes d'éducation du monde entier en testant les compétences des élèves de 15 ans dans les matières principales : « La France est le pays de l'OCDE où le retard scolaire à 15 ans est le plus important (...), un de ceux où les écarts de résultats entre élèves se sont le plus accrus (et) où l'impact de l'origine sociale sur les résultats des élèves est le plus élevé. »²

² « La Cour des comptes dénonce le système scolaire français », Le Monde, 12 mai 2010

2.1 Un système scolaire français inégalitaire

« ... La France se place en toute fin de palmarès pour les inégalités à l'école. (...) Tous les niveaux d'enseignement ne produisent pas des inégalités de même ampleur : si la maternelle les réduit, le collège les laisse exploser. »

Ce rapport du Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO) montre que « les inégalités sociales à l'école empruntent des formes multiples : inégalités de traitement dans les ressources d'apprentissage dont les élèves disposent réellement à l'école, inégalités dans leurs résultats scolaires, inégalités sociales dans les orientations, dans les diplômes et même dans le rendement des diplômes sur le marché du travail. L'école hérite d'inégalités familiales mais produit, en son sein, à chaque étape de la scolarité, des inégalités sociales de natures différentes qui se cumulent et se renforcent. »

Par exemple, les orientations différenciées selon l'origine sociale ne s'expliquent pas seulement par les résultats scolaires des élèves. Lors du passage vers le lycée, à niveau scolaire équivalent, les enfants de milieux défavorisés sont davantage orientés vers l'enseignement professionnel. « Les facteurs qui expliquent la fabrication des inégalités d'orientation sont multiples. Les enfants défavorisés subissent des inégalités d'orientation qui viennent renforcer les inégalités scolaires pour créer des parcours scolaires différents selon l'origine sociale : autocensure et manque d'informations des parents, paris en termes de filières moins ambitieux des enseignants pour les élèves les plus défavorisés, contextes scolaires ségrégués rabaisant les ambitions scolaires... Le séparatisme social au cœur des collèges a poursuivi son cours : SEGPA, 3e technologiques, 3e d'insertion, option découverte professionnelle de 6 heures en 3e, ... : l'histoire scolaire française est riche de dispositifs ségrégatifs, aux effets délétères très puissants sur les apprentissages. Une histoire qui se poursuit aujourd'hui avec l'institutionnalisation de la 3e préparatoire à l'enseignement professionnel... dans la réforme du collège 2016 censée lutter contre les inégalités sociales à l'école »

Les inégalités sociales à l'école se fabriquent donc tout au long de la scolarité, « inégalités de résultats, d'orientation, de diplomation, de rendement social du diplôme : c'est donc une longue chaîne de processus inégalitaires qui conduit à faire de l'école française un lieu de reproduction sociale. »³

Le système scolaire français favorise ainsi malgré lui les inégalités. Selon Charles Gardou⁴, le moment le plus inégalitaire étant la naissance, la société devrait permettre de rattraper ce décalage mais malheureusement en France, l'école le renforce...

2.2 Le climat scolaire

Cette notion de « climat » repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'établissement en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein et autour de l'établissement. C'est le fait de se sentir en sécurité mais l'engagement, la motivation et le plaisir importent aussi pour avoir un climat scolaire positif.

Les deux enquêtes en France, menées à ce sujet auprès des élèves et des personnels du secondaire montrent que :

« - 93% des élèves vivent plutôt heureux dans leur établissement en général contre 77% en éducation prioritaire, mais 1 élève sur 10 est victime de harcèlement douloureux en milieu scolaire.

- 11 à 12% des élèves sont harcelés, avec un harcèlement moral qui atteint 14%, avec des conséquences en termes de santé mentale, et de scolarité (décrochage, absentéisme, perte d'image de soi, tendances dépressives)

- entre 20 et 25% des élèves absentéistes chroniques le sont par peur de ce harcèlement (Blaya, 2010).

³ « Synthèse des inégalités » par le CNESCO, Nathalie Mons, Présidente du CNESCO, professeur de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise, 2016

⁴ La société inclusive, parlons-en ! de Charles Gardou

- les élèves français ont moins confiance dans leurs moyens. Ils expriment un plus faible sentiment d'auto-efficacité et une plus grande peur de l'échec que la moyenne (de l'OCDE)
- l'amélioration du climat scolaire et le développement des compétences sociales des enfants - en particulier l'empathie - apaisent l'ensemble des relations au sein de l'établissement. »⁵

Le climat scolaire est plutôt bien perçu par les personnels du second degré : près de 8 sur 10 en ont une perception positive. Mais les réponses diffèrent en fonction du contexte :

« Ainsi 39,2 % des personnels de lycée professionnel contre 23,8% des personnels de LEGT (Lycées d'Enseignement Général et Technologique) et 28,5 % des personnels de collège ont une vision plutôt négative de ce climat scolaire... Le lien entre climat scolaire et exclusion sociale est remarquable. »⁶

" Les classes et les écoles où il y a davantage de problèmes de discipline sont moins propices aux apprentissages", déclarait sans surprise l'OCDE, et que l'impact des inégalités sociales sur les performances scolaires peut être atténué par un climat disciplinaire positif à l'école.

Un bon climat scolaire au sein d'un établissement améliore la réussite scolaire mais aussi :

- « améliore l'implication des élèves dans les apprentissages et développe l'estime de soi.
- réduit les inégalités : un bon climat scolaire améliore les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux (Astor, Benbenishty, Estrada, 2009).
- fait baisser la victimation
- améliore le moral des élèves et des enseignants dans la mesure où le stress est réduit, l'isolement évité, l'établissement devenant ainsi un lieu motivant et structurant »⁷

Dans le second degré l'organisation des enseignements est complexe et il est donc difficile pour des EBEP de se repérer dans l'espace et le temps scolaire.

De plus ces enfants sont catégorisés : allophones, décrocheurs, SEGPA, ULIS, jeunes mineurs isolés, 3^{ème} prépa Pro. Ils sont aussi parfois morcelés entre leur vie familiale, leur vie sociale, leur vie scolaire, et leur vie intérieure. Les normes rassurent mais elles classent et enferment dans des habitudes de fonctionnement.

« Une école dure à l'égard des plus fragiles : ... une transmission sous tension de savoirs formatés, adepte de modes d'évaluation qui éliminent facilement les élèves fragiles, et qui n'a, au moins pour le secondaire, jamais vraiment opté pour un rôle d'éducation. Une école rigide, qui formate comme elle est formatée, qui procède par injonctions ministérielles, et dont il ne faut pas s'étonner, sans doute, qu'elle laisse des enfants sur le bord du chemin. »⁸

2.3 Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire n'est pas perçu de la même manière en fonction des milieux sociaux :

« Pour les milieux populaires, le décrochage est souvent lié à une vision négative de l'école ou de grandes difficultés scolaires et implique un ressentiment ou une dépréciation de soi ; alors que dans les milieux favorisés, il est plus souvent dû à des problèmes personnels et est considéré comme un accident pouvant être compensé plus tard. »⁹

Selon Eurostat, en 2015, le décrochage (c'est-à-dire l'arrêt d'études avant l'obtention d'un diplôme) concernait 9 % des jeunes (contre 15% en 1995). Le taux de décrochage a donc nettement chuté en France et reste inférieur à la moyenne européenne.

⁵ Enquête réalisée auprès des personnels du second degré, OIVE/FAS, mars 2013 et Enquête nationale, DEPP, 2011 et 2013

⁶ Source : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/diagnostiquer/connaitre-les-resultats-des-enquetes-nationales/enquete-de-climat-scolaire-personnels-second-degre.html>

⁷ Source : Guide : agir pour le Climat Scolaire au collège et au lycée, Ministère de l'éducation nationale (Dgesco/DMPLVMS), <http://eduscol.education.fr>

⁸ Source : Le Monde, 10 décembre 2019, Roger-François Gauthier, Expert international en éducation, ancien inspecteur général

⁹ Bernard, Cnesco, 2016

Le CNESCO propose plusieurs pistes pour améliorer le modèle éducatif français afin de réduire à la fois les inégalités et le décrochage scolaire. En voici quelques-unes sélectionnées pour ce dossier :

« - changer de logique de traitement de la difficulté scolaire, rompre avec une logique de remédiation pour adopter une approche en termes de prévention (de la difficulté scolaire, de la ségrégation...)

- la capacité à reconnaître l'élève mais aussi l'enfant en intégrant les différentes dimensions de sa vie à (et dans) l'école.

- Remplacer les dispositifs ségrégatifs fermés (3^e de préparation à l'enseignement professionnel, par exemple) par des sections ouvertes et temporaires pour les jeunes. »

Rendre plus équitable l'enseignement professionnel :

Les orientations du CNESCO sur l'enseignement professionnel, qui accueille les jeunes les plus fragiles, pour davantage de justice à l'école sont les suivantes : « rénover les diplômes pour développer l'employabilité des jeunes diplômés, décloisonner les différentes voies de formation grâce à un lycée polyvalent renoué, création d'un module d'enseignement des savoir-être en milieu professionnel, promouvoir une pédagogie de mise en situation professionnelle, favoriser la mobilité internationale, ... »

Lors de la mise en place de la continuité pédagogique, pendant la crise sanitaire du Coronavirus, nous avons pu observer encore une fois que les EBEP sont les plus en difficulté pour assumer les apprentissages scolaires à distance. Ils se heurtent aux mêmes inégalités de moyens (cognitifs, matériels, sociaux et familiaux).

Pourtant, cette situation inédite favorise la prise en main de nouveaux outils par les enseignants, lesquels pourraient faciliter des échanges plus individualisés en différenciant voire en adaptant chaque séance en fonction des besoins individuels des élèves.

3. Les difficultés communes de notre public CAP

Dans ce contexte scolaire difficile, les élèves arrivent au lycée professionnel où se concentrent toutes les difficultés, plus particulièrement dans les classes de CAP qui se « ghettoïsent » de plus en plus :

Ils sont bien conscients de faire partie des élèves qui ne sont pas efficaces, ils n'ont pas de maîtrise sur leur condition et avec le passage de l'adolescence et ce besoin d'autonomie, des situations peuvent se dégrader, voire exploser.

Ces élèves ont une évaluation individuelle d'eux-mêmes faussée par leurs expériences à l'École, c'est-à-dire qu'ils ont intégré une faible estime d'eux-mêmes sur leur capacité à réussir à l'école. Ils sont ainsi résignés, et se retrouvent entre pairs ...

3.1 L'impuissance acquise

Ils ont effectivement en commun une « impuissance acquise » ou apprise, concept décrit par Martin Seligman, psychologue comportemental, qui est un processus de résignation : il s'agit d'un état proche du renoncement et de la dépression chez un individu faisant l'expérience d'échecs successifs et d'absence de maîtrise sur ce qui lui arrive... Ainsi, elle empêche l'individu de chercher de nouvelles façons pour l'éviter à l'avenir. Cela a alors pour conséquence de rendre apathique les personnes ayant vécu un traumatisme – quel qu'il soit – si celui-ci se répète... Dans le contexte scolaire, ils sont démobilisés et subissent leur scolarité.

« Les enfants résignés attribuent leurs échecs à une inadéquation personnelle, citant spontanément une déficience en intelligence, mémoire ou dans les habilités requises pour la tâche. De même les enfants n'espèrent plus réussir. Ils commencent à avoir des sentiments négatifs. Principalement ils expriment

une aversion envers la tâche, déclare qu'elle est ennuyeuse. Ils s'engagent aussi dans une verbalisation inadéquate par rapport à la tâche »¹⁰

3.2 « L'empêchement de penser » dû à une déstabilisation cognitive

Serge Boimare, psychopédagogue et Daniel Favre, enseignant chercheur, se rejoignent sur la théorie de la déstabilisation cognitive pendant l'apprentissage.

Daniel Favre développe dans son livre « Cessons de démotiver les élèves », 19 clés qui participent à favoriser un engagement afin de permettre à tous les élèves de rester motivés pour réussir en classe tout au long de leur parcours scolaire.

Dans sa clé n°6, Motivations et apprentissage, il défend : « L'apprentissage n'est pas possible sans que se produise une déstabilisation cognitive et affective, sachant qu'émotion et cognition ne sont pas dissociables. Cette déstabilisation engendre une frustration en motivation de sécurisation. Or ces déstabilisations ouvrent pour l'apprenant une période de vulnérabilité au cours de laquelle il ne faut pas l'affaiblir. L'élève affaibli peut, en effet, devenir à son tour affaiblissant, comme le montre la très forte corrélation entre échec scolaire et violence scolaire. »¹¹

Serge Boimare a appelé cet évitement systématique du temps de réflexion lié à l'apprentissage « **l'empêchement de penser** » : c'est une défense utilisée dès le plus jeune âge par les enfants qui ne sont pas armés pour supporter les contraintes de l'apprentissage. « En sacrifiant le retour à eux indispensable pour chercher et construire, ils se protègent contre le moment du doute qui les déstabilise. Cet évitement se fait avec des stratégies très diverses qui peuvent à la fois toucher le comportement, le fonctionnement intellectuel et les stratégies d'apprentissage. »¹²

La passivité, l'agitation, l'inhibition, la rigidité mentale, le conformisme, la vivacité excessive, les troubles de l'attention... sont alors les moyens les plus répandus pour court-circuiter le temps réflexif.

3.3 La violence chez les élèves pour contrer un contexte normatif et discriminant

Daniel Favre dresse le portrait psychosociologique et cognitif de l'élève désigné comme violent par les enseignants, « la forte agressivité de ce type d'élève est significativement associée à de l'anxiété-dépression d'une part et à un fonctionnement dogmatique hypertrophié d'autre part. Le jeune vit dans une logique d'immédiateté. Il situe le plus souvent, à l'extérieur de lui-même des événements désagréables de sa vie, ce qui accentue son sentiment d'impuissance face au monde extérieur, peu capable de nommer et d'identifier ses émotions et ses sentiments en situation de frustration. Il redoute toute déstabilisation cognitive... et interprétera l'exigence de l'enseignant comme une persécution. La violence leur sert d'anxiolytique ; grâce aux comportements violents, ils peuvent avoir l'illusion tous les deux de se sentir forts, puissants ou confortables quand ils amènent les autres à se sentir faibles, impuissants ou inconfortables. »¹³

Daniel Favre conclut que la création d'un climat de sécurité autour de l'apprentissage peut être un antidote à la violence.¹⁴

3.4 Les comportements troublés

Les élèves vulnérables, en difficulté, voire en échec scolaire, qui ne persévèrent pas dans leurs études en abandonnant leur formation en cours peuvent avoir des troubles communs.

¹⁰ Motivation et réussite scolaire, de Fabien Fenouillet (2018)

¹¹ Cessons de démotiver les élèves, 19 clés pour favoriser l'apprentissage, Daniel Favre, p. 48

¹² Retrouver l'envie d'apprendre, comment en arriver à une école de la réussite pour tous ? Serge Boimare, p. XIII (avant-propos)

¹³ Transformer la violence des élèves, Daniel FAVRE

¹⁴ Vidéo : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/violence-et-echec-scolaire-analyse-avec-daniel-favre.html>

Ces élèves sont souvent les victimes d'un lien d'attachement insécure¹⁵ : ils vivent dans une angoisse permanente, ce qui crée de l'insécurité qu'ils évacuent avec du stress, de l'imprévisibilité et un manque de contrôle et de régulation sur leur comportement.

Ce développement perturbé a pour conséquences un contrôle émotionnel difficile, des liens relationnels parfois inadaptés et une indisponibilité pour les apprentissages.

Je retrouve beaucoup de mes anciens élèves dans ces manifestations comportementales, listées par Stéphane Sarrazin, lors d'une formation cette année.¹⁶

MANIFESTATIONS COMPORTEMENTALES	AGISSEMENT DES ELEVES	BESOIN A COMPLETER
De toute-puissance	Déni de la loi, l'autorité est refusée, manque de cadre	Besoin de structuration <ul style="list-style-type: none"> - L'espace - Les règles de vie = permettre à l'élève d'être sécurisé, de se contenir
Grande agitation (TDAH)	Absence de réserve, activité désorganisée, attention très volatile, manque de persévérance, impulsivité émotionnelle	Besoin de structuration : <ul style="list-style-type: none"> - Espace - Temps - Apprentissages = permettre à l'élève de se repérer
Difficulté du lien	Forte quête affective, recherche de liens mais difficiles à maintenir, peur d'être rejeté du groupe, phases possibles d'hyperviolence	Besoin de reconnaissance <ul style="list-style-type: none"> - De sa place dans le groupe = permettre à l'élève d'être valorisé, reconnaître sa singularité et ses potentialités
Estime de soi très dégradée + Peur d'apprendre + Mécanismes de défense envers l'école = manifestations souvent enchâssées	Stratégies d'évitement des tâches scolaires : passivité, agitation, inhibition, rigidité mentale, troubles de l'attention...plutôt de risquer de faire une erreur, remise en cause de l'enseignant, des activités proposées Attaquer le cadre scolaire, casser, fuir, salir, abîmer, refuser de venir... attaquer les savoirs, les objets du savoir ;	Besoin de reconnaissance : <ul style="list-style-type: none"> - Points d'appui, difficultés, potentialités - Reconnaître les progrès, les efforts = permet à l'élève de se situer par rapport à soi et aux autres Besoin de régulation émotionnelle <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre sa réaction et celles des autres Besoin de structuration <ul style="list-style-type: none"> - Poser le cadre, les règles = permet à l'élève de situer sa place et son rôle dans le groupe <ul style="list-style-type: none"> - Proposer des tâches en dessous de la ZPD (= Zone proximale de développement)

¹⁵ Théorie de l'attachement, développée par John Bowlby en 1958

¹⁶Formation « apaiser le climat scolaire » par Stéphane Sarrazin, enseignant spécialisé et coordonnateur pédagogique d'unité d'enseignement depuis 6 ans d'un pôle ITEP, janvier 2020

		<p>= permet à l'élève d'être en réussite et de se repérer dans sa progression</p> <p>- Besoin de stimulation et d'auto-détermination</p> <p>- proposer activités libres mais dirigées</p> <p>= permet à l'élève d'agir et de participer à nouveau de manière active.</p>
<p>Singularité psychique (par exemple TSA = troubles du spectre autistiques)</p>	<p>Comportement et gestion des émotions atypiques, angoisses face à la nouveauté, hyper sensorialité (ou hypo), difficultés de planification et de concentration</p>	<p>Besoin de structuration</p> <p>= permet à l'élève d'être rassuré et de se repérer (dans le temps, dans l'espace et dans les apprentissages)</p> <p>Besoin de stimulation</p> <p>= permet à l'élève se recentrer sur les tâches à accomplir</p> <p>Besoin de régulation au niveau émotionnel</p> <p>= permet à l'élève de mieux comprendre son fonctionnement et celui des autres</p>
<p>Temporalité perturbée</p>	<p>Aucun repère spatio-temporels, difficultés de se projeter</p>	<p>Besoin de structuration dans le temps</p> <p>= permet à l'élève de se repérer dans l'espace et dans le temps.</p>

Malheureusement, les jeunes concernés cumulent souvent les troubles...

4. Le public CAP au LHFB

4.1 Les élèves à besoins éducatifs particuliers

Le public des classes de CAP est donc composé d'un public dit prioritaire ou EBEP, que j'ai dû catégoriser :

Les élèves en situation de handicap, notifiés par la MDPH, inscrits ou non dans le dispositif ULIS Lycée. Etant suivis, ces élèves ont acquis une « posture scolaire » d'élève¹⁷ et ont acquis certaines stratégies d'apprentissage lors de leur scolarité adaptée antérieure : pas de problème de comportement, ni d'absentéisme, ils sont généralement très motivés pour réussir, afin de combler aussi un défaut d'estime de soi.

Les élèves en difficulté scolaire issus de 3^{ème} prépa pro ou de SEGPA. Ils sont souvent en manque d'estime d'eux-mêmes mais ont acquis une « posture scolaire ».

Les élèves nouvellement arrivés en France : ce sont souvent des jeunes mineurs isolés, vivant dans des foyers, pour la plupart allophones, qui n'ont pas eu de parcours scolaire permettant les apprentissages de leur niveau d'âge. Ils sont très motivés et sont souvent surpris du peu de motivation et de certains comportements provocateurs. Ils cumulent les problèmes, éprouvent beaucoup de stress face à leur situation de vie, ce qui laisse peu de disponibilité pour les apprentissages. Mais ils peuvent être en « posture réflexive »¹⁸.

Les élèves en décrochage scolaire : en échec scolaire pendant les années collège, ils arrivent au lycée professionnel malgré eux, sans réelle motivation pour la formation dans laquelle ils sont inscrits parce

¹⁷ Les gestes professionnels dans la classe, de Dominique Bucheton, 2020, les postures d'apprentissages diverses, p.106

¹⁸ Les gestes professionnels dans la classe, de Dominique Bucheton, 2020, les postures d'apprentissages diverses, p.110

qu'ils n'ont pas été acteurs dans leurs parcours d'orientation : ils sont passifs et subissent. Souvent ils développent plusieurs comportements troublés et sont en « posture dogmatique »¹⁹.

Les élèves dits « ordinaires » : ils présentent le plus souvent des difficultés de comportement, ou des troubles des apprentissages non diagnostiqués, avec en plus, pour certains des difficultés sociales et familiales.

Ce sont ces deux dernières catégories d'élève qui questionnent le plus les enseignants. Comment leur faire acquérir une posture d'élève ? Leur apprendre à se mettre au travail et franchir cet « empêchement de penser » ? Leurs fonctions exécutives (planifier, organiser, etc...) sont encore sous-entraînées et ne permettent pas de prendre en charge les contraintes du contexte scolaire pour certains, et d'avoir des stratégies d'apprentissage pour les autres.

4.2 La perte en cours de formation, malgré un diplôme revalorisé

Répartition	2017-2018		2018-2019		2019-2020	
Elèves présents début de 1 ^{ère} année	15	100 %	21	100%	15	100%
Élèves ULIS Lycée/MDPH	1		0		5	
Élèves mesures éducatives + MLDS	2 2		2 2		1	
Élèves issus de SEGPA/ 3 ^{ème} prépa-professionnel	8 1		2 2		3	
Élèves migrants et allophones	2 2		4 3		4	
Élèves dits « ordinaires »	2 2		14 3		1	
Elèves qui démissionnent en cours de 1^{ère} année	7	43 %	10	48 %		

4.3 Les raisons des démissions des élèves

Pour quelles raisons Bastien, Priscilla, Tania, Noemia, Brahim, Rajan, Fernando, Killian, Habib, Elirda, Altis, Siaka, Sokol, Deloula, Shaïna, Gillian, Noha ont-ils quitté la formation CAP ?

- Pour changer d'orientation, vers une formation plus adaptée à leurs perspectives futures : Bastien et Sokol.
- Pour se diriger rapidement vers l'insertion professionnelle (apprentissage ou vie active) afin de gagner une rémunération et de subvenir à leurs besoins : Elirda, Altis et Siaka
- Malgré eux, après un conseil de discipline, pour vols ou violence : Brahim et Noemia
- Ces élèves pour qui les contraintes de l'école dépassent leur capacité à s'adapter aux règles collectives du lycée (absences, retards, violences verbales, période de formation en milieu professionnel écourtées par l'élève ou l'entreprise...) : Habib, Deloula, et Shaïna
- Ces élèves qui arrêtent sans aucune perspective : Noha, Gillian, Killian et Tania
- Par difficultés sociales et administratives, par rapport à leur position de migrants : Rajan, Fernando et Priscilla.

Nous entendons souvent notamment dans le cadre de l'éducation positive ou la parentalité bienveillante que « chaque enfant est unique » ... Certes, mais avant de s'intéresser à ce qui est spécifique à chacun, nous allons voir quels sont les besoins communs à tous les enfants, et donc les besoins communs à tous nos élèves

¹⁹ Les gestes professionnels dans la classe, de Dominique Bucheton, 2020, les postures d'apprentissages diverses, p.111

II. CERNER LES BESOINS COMMUNS DES ELEVES

1. Les apports théoriques au niveau des besoins

1.1 La théorie d'Abraham H. Maslow

La pyramide de Maslow, bien connue, insiste sur le fait que les besoins supérieurs ne seront satisfaits que si les besoins inférieurs le sont. Si l'on pense à la motivation dans le contexte scolaire on peut comparer cette pyramide à la situation d'un élève : si celui-ci est mal nourri, s'il a des problèmes familiaux, s'il se sent seul il aura une moins bonne estime de lui et un faible désir d'accomplissement dans son travail d'apprenant. En d'autres termes, A. Maslow insiste là aussi sur le fait que la motivation peut être le résultat de facteurs externes au cadre scolaire.

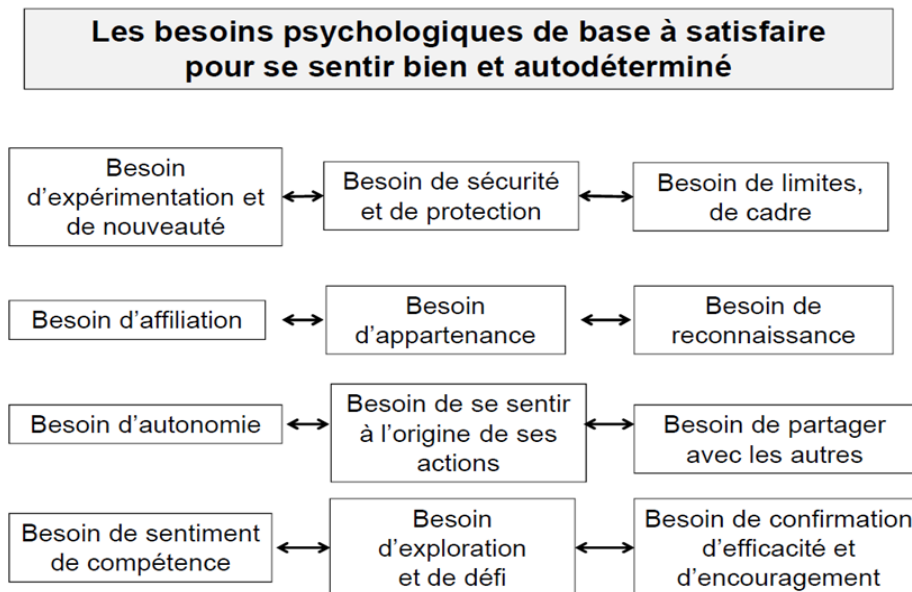
1.2 Les besoins vus par Eric Berne

Eric Berne identifie de son côté 3 grands besoins, que j'ai adaptés au cadre scolaire et plus particulièrement au contexte du lycée professionnel hôtelier :

BESOINS COMMUNS :	QUOI ?	COMMENT ?
<p>Besoin de reconnaissance</p> <p>=</p> <p>Valoriser, Reconnaître la singularité Reconnaître les potentialités de chaque élève</p> <p>= POSTURE ET ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT</p>	<p>Reconnaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les points d'appui et ce qui fait obstacle - Reconnaître les progrès, les efforts - Engagement de l'élève - La place de l'élève (au lycée, dans sa classe, en PFMP) - ses centres d'intérêt, ses projets, ses désirs 	<ul style="list-style-type: none"> • Métiers/ responsabilités. • Tableau d'engagements de comportement (fiche de suivi « positive ») • Choix pédagogiques en fonction des centres d'intérêts des élèves • interroger, faire participer tous les élèves en connaissant leurs possibilités • brevets/ ceintures de compétences • Veiller au climat de classe • évaluation positive qui mesure les progrès
<p>Besoin de structuration</p> <p>=</p> <p>Sécuriser Contenir Permettre à l'élève de se repérer</p> <p>= CONSTRUCTION DE L'ENSEIGNEMENT</p>	<p>Structurer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le temps - l'espace - les apprentissages - les règles de vie : la place et le rôle de chacun 	<ul style="list-style-type: none"> • Ateliers, plans, marche en avant sur le plateau technique... • Progressions, rotation des postes en TP • programmes ... Calendrier PFMP, CCF... • Coins spécifiques (regroupement, ...) • Règles de vie collective, gestion de classe sécurisante = POW WOW • Rituels <p>ON STRUCTURE AUSSI GRACE A L'EXPLICITATION !</p>
<p>Besoin de stimulation</p> <p>=</p> <p>Donner le pouvoir de penser Donner le pouvoir d'agir</p> <p>= CHOIX PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES</p>	<p>Stimuler :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la créativité - la pensée : redonner le pouvoir de penser, l'engagement et le maintien dans une activité intellectuelle - le plaisir et l'envie d'apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités libres mais "dirigées" • Donner du sens, ancrer dans la réalité = TISSAGE • Les renforcements (= récompenses : aller à l'international en PFMP, valorisation par un rôle particulier (maître d'hôtel, chef...)) • Chef d'œuvre : créer une mini-entreprise avec des rôles répartis (responsable commercial / financier/ décoration... en fonction des talents de chacun) • Projets culturels à développer

1.3 Les besoins adolescents

Et enfin un regard sur les besoins plus spécifiques des adolescents, vus par Dr Christine Cannard.²⁰



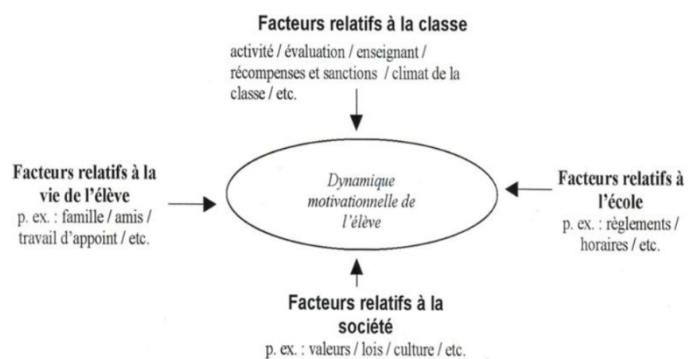
2. Les théories de la motivation

2.1 Théorie de Rolland Viau.

Rolland Viau préfère utiliser « Dynamique motivationnelle » au terme de « motivation » car celle-ci est intrinsèque à l'élève alors qu'elle peut varier en fonction de plusieurs facteurs externes comme le précise le schéma ci-dessous.

La dynamique motivationnelle est donc « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but, dans le contexte scolaire le but d'apprendre ».²¹

Cette théorie insiste sur le fait que plusieurs sources extérieures peuvent influencer la motivation d'un élève à apprendre, de ce fait l'enseignant doit pouvoir se rendre compte de ces facteurs pour comprendre l'attitude de ses élèves.



Pour Rolland Viau, la dynamique motivationnelle interne qui anime un élève lorsque celui-ci accomplit une activité pédagogique qui lui est proposée prend principalement son origine dans les perceptions qu'a l'élève de cette activité :

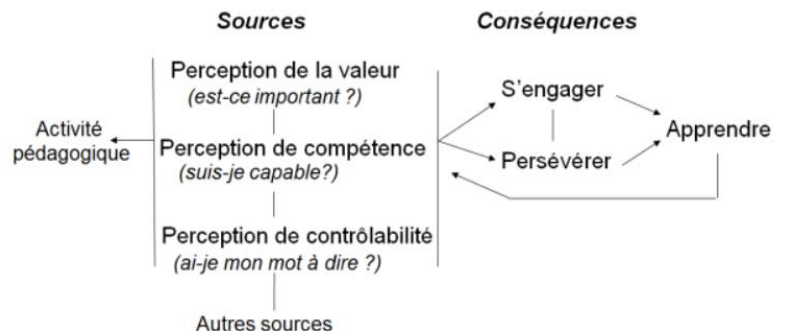
- perception de la valeur de l'activité ou jugement que l'élève porte sur l'intérêt et l'utilité de l'activité en fonction des buts qu'il poursuit. L'enseignant doit donc démontrer que cela lui est utile, doit donner du sens à l'activité d'apprentissage.

²⁰ Les comportements des élèves adolescents : du « normal » au « pathologique », Christine Cannard, Dr en Psychologie, Ingénieur de recherche INSERM, Université de Grenoble

²¹ La motivation en contexte scolaire, Rolland Viau, p.11

- perception de la compétence que l'élève a de lui-même c'est-à-dire en posture d'évaluer sa capacité à accomplir de manière adéquate l'activité.
- perception de la contrôlabilité c'est-à-dire que l'élève va percevoir le niveau de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences.

Donc l'élève sera dans les meilleures dispositions au niveau de sa dynamique motivationnelle s'il perçoit que l'activité lui sera utile, s'il a un sentiment d'efficacité personnelle à accomplir cette activité, et s'il peut être acteur dans l'activité qu'il accomplit, plutôt que de la subir.²²



2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle (=SEP) par Bandura

Le système de croyance sur son auto-efficacité, ou SEP, est au fondement de la motivation, du bien-être, indispensable pour l'engagement dans les apprentissages. Si les élèves ne sont pas convaincus d'être capable d'obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés : ils ne se pensent pas autonomes.

Le SEP « désigne les croyances d'une personne sur sa capacité d'atteindre des buts ou de faire face à différentes situations. Ce sentiment constitue un déterminant important de la motivation à agir et de la persévérance vers des buts car le niveau d'effort investi est en fonction des résultats attendus. En général, un fort sentiment d'efficacité amène à se fixer de meilleurs buts, à faire plus d'efforts, à persévérer davantage et à mieux se remettre des échecs. Un faible sentiment d'efficacité est souvent un élément important de la dépression donc de démobilité. »²³

Les sources du sentiment d'efficacité :

-les expériences actives de maîtrise, comme les performances antérieures, succès ou échecs.

L'enseignant et l'élève peuvent fixer des objectifs dans la Zone Proximale de développement (=ZPD) de l'élève, qui sont rapidement atteignables pour favoriser la motivation de ce dernier.

-les expériences vicariantes : modelage ou comparaison sociale, c'est-à-dire observer la réussite ou l'échec d'autres personnes dans une tâche peut jouer sur le sentiment d'efficacité d'un individu par rapport à cette tâche.

-la comparaison sociale est surtout efficace si l'objectif de la tâche est présenté comme une occasion de développer ses compétences ou habiletés.

-la persuasion verbale : feed-back évaluatifs, encouragements, avis de personnes significatives.

Les élèves sont sensibles à la perception de leurs compétences par leurs parents, leurs pairs et leurs enseignants, et leur propre évaluation reflète en partie ces perceptions.

-l'état physiologique et émotionnel : en évaluant ses capacités, une personne se base sur les informations transmises par son état physiologique et émotionnel.

24

SEP élevé	Attentes de résultat élevées	Favorise les aspirations, l'engagement productif dans des activités et un sentiment de réussite personnelle.
	Attentes de résultat faibles	Revendications, reproches, militantisme ou changement de milieu.
SEP faible	Attentes de résultat élevées	Autodévalorisation, découragement,
	Attentes de résultat faibles	Résignation, apathie

²² La motivation en contexte scolaire, Rolland Viau, p.23

²³ La théorie de SEP, développée par Albert Bandura, <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm>

²⁴ COLLECTIF, 2004, De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, <https://ent2d.ac-bordeaux.fr>

Il apparaît donc ici qu'une première piste serait de favoriser chez les enfants en difficulté dans les classes une motivation intrinsèque. Elle se traduirait par le fait de ne pas être « motivé par... » mais d'être « motivé pour... ».

L'un des plus puissants ressorts de cette dernière serait donc le besoin d'autonomie.

« Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi est donc à conseiller. Au contraire, ce qui semble tuer la motivation c'est la contrainte. »²⁵

2.3 La théorie de l'autodétermination (= TAD) par Deci et Ryan

La TAD présume l'existence de différentes formes de motivation qu'il est possible d'ordonner en fonction du comportement : s'il est spontané ou obligé, autonome ou contraint et s'il émane d'un désir intérieur ou extérieur.

De la motivation la moins vers la plus autodéterminée, on trouve les régulations *externe, introjectée, identifiée, intégrée et la motivation intrinsèque* :

Comportement	Non auto-déterminé (Activité réalisée pour répondre à une pression externe ou interne)		Auto-détermination croissante ---> (Activité réalisée spontanément)			
Motivation	A-motivation	Motivation extrinsèque				Motivation intrinsèque
Type de régulation		Externe	Introjectée	Identifiée	Intégrée	
Raisons de la motivations	Les élèves ne perçoivent aucun lien entre leurs actions et leurs résultats.	Les élèves s'engagent dans l'action par obligation, sous l'effet de facteurs externes (récompenses ou contraintes matérielles et sociales).	Les élèves s'engagent dans l'action sous l'effet de pressions internes comme la culpabilité (si l'action n'est pas effectuée).	L'action a du sens pour les élèves. Ils la jugent importante pour atteindre des buts personnels.	Les élèves s'engagent dans l'action car elle est en cohérence avec leurs besoins et leurs valeurs.	Les élèves s'engagent dans l'action pour des raisons intrinsèques (plaisir ressentie en la pratiquant, sentiment de maîtrise ou satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau).
Conséquences éducatives	Négatives : Abandon précoce, faibles performances		Positives : Attention, plaisir, persistance dans l'apprentissage, performances élevées.			

26

La TAD propose également qu'une personne puisse faire preuve d'une absence relative de motivation, appelée *amotivation*, proche de la « résignation apprise ».

2.4 Les systèmes de motivation de Daniel Favre

« Le système de motivation de sécurisation concerne tout ce qui constitue notre sécurité, dans la stabilité et le connu (= zone de confort) » : les élèves sont alors en référence externe.

Activités : réaliser des tâches maîtrisées, retrouver une situation connue, recevoir de l'affection ou de la reconnaissance...

« Le système de motivation d'innovation permet d'avoir du plaisir (ou de la frustration) en référence interne dans les situations de problème, dans la rencontre avec les autres qui sont différents de nous, dans l'acquisition de nouvelles compétences, dans le gain d'autonomie. »²⁷

C'est le système de motivation de l'apprentissage « de l'innovation » qui conduit progressivement à l'autonomie et à la responsabilité et l'individuation.

Ces deux systèmes sont complémentaires, c'est lorsque l'on se sent en sécurité qu'on peut prendre le risque de l'apprentissage.

²⁵ Motivation et réussite scolaire, Fabien FENOUILLET, enseignant chercheur à l'université Lille 3

²⁶ Source : université Paris Descartes

²⁷ Cessons de démotiver les élèves, 19 clés pour favoriser l'apprentissage, Daniel Favre, p. 48

III. ADAPTER SA PEDAGOGIE POUR PRESERVER LA MOTIVATION

Par rapport aux besoins de nos élèves et aux différentes théories de motivation, il me semble important d'apporter des réponses adaptées en termes de pédagogie, de posture, et de pratiques, notamment évaluatives, pour renforcer l'engagement des élèves.

1. Au niveau pédagogique et didactique

1.1 Les activités pédagogiques à privilégier pour soutenir l'engagement cognitif

Pour les élèves en situation de handicap, comme pour tous les EBEP, les enseignants sont tentés de faciliter les tâches demandées aux élèves. Ce n'est pas porteur, et ce n'est pas source de progrès, il faut absolument rester exigeant en leur donnant des tâches robustes, adaptées à leur tranche d'âge. Même s'il est nécessaire de différencier, voire d'adapter certaines activités pour certains élèves, il est important que tous les élèves du groupe classe poursuivent le même type d'objectifs.

Pour favoriser un SEP élevé chez les élèves, il convient de prévoir des activités se situant dans leur zone proximale de développement (=ZPD), développée par Vygotski.

La ZPD se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture : la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Cela permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser car il sent le défi réaliste et il sait qu'il a un certain contrôle sur la tâche demandée. Certains élèves passent leurs journées en face de tâches irréalisables, toujours en échec, ils savent qu'ils n'y arriveront pas donc se démobilisent.

Il conviendra également d'apporter un soutien en leur apportant conseil sur les stratégies cognitives à mobiliser, en leur proposant des méthodes différentes en fonction des tâches demandées.

Pour favoriser un climat de classe positif et éviter les comparaisons au niveau de la performance, il est indiqué de proposer des activités pédagogiques collaboratives plutôt que compétitives.

Le « Chef d'œuvre », nouveauté sur l'emploi du temps des élèves, est une opportunité pour préparer des événements fédérateurs pour le groupe classe : chaque élève avec ses points d'appui, voire son talent, va pouvoir contribuer à la mise en place d'un événement sur un thème en relation avec son domaine professionnel, l'hôtellerie-restauration, mais aussi gravitant autour de la culture, de la solidarité... La finalité est de mobiliser les élèves autour d'une cause pour donner un élan et un objectif commun (soirée à thème au restaurant, bal de fin d'année, événement gourmand et culturel...)

Faire vivre la résolution collective des problèmes est un moyen pour développer la coopération entre élèves.

Cette année, j'ai mis en place la création d'un portfolio personnalisé et évolutif, rédigé par les élèves. L'élève le construit au fur et à mesure, avec une trame proposée en amont. Les objectifs sont multiples : prendre conscience des points d'appui et des ressources, se construire une identité professionnelle, faire évoluer son projet professionnel, se situer en tant qu'élève, et pouvoir s'autoévaluer sur les compétences à développer pour obtenir son CAP.

En intégrant la grille de toutes les compétences à acquérir l'élève peut noter ce qu'il a fait et, avec un code couleur, s'autoévaluer dans la progression de ses apprentissages.

Aujourd'hui, le numérique offre pléthore de nouveaux supports pouvant compléter les ressources de l'enseignant : enregistrements vidéo et audio qui permettent de diversifier les registres et les supports d'évaluation, et aussi une multitude de logiciels ou d'applications. Cette technologie peut lever certains obstacles éventuels et favoriser l'inclusion scolaire, comme le fait la pédagogie universelle.

« La pédagogie universelle sera décrite en tant que soutien déterminant à cette inclusion et comme outil de planification puissant pour favoriser la réussite de tous les élèves. Cette façon de concevoir l'enseignement s'inscrit dans une rupture avec l'école traditionnelle en valorisant les différences et en

accordant une place de choix à une gestion de la diversité d'élèves et de la pluralité des besoins. De nombreux avantages découlent de la pédagogie universelle, dont l'amélioration de l'apprentissage, un rehaussement de la motivation chez les élèves et le sentiment pour les enseignants d'être mieux outillés pour déterminer les besoins des élèves. »²⁸

Lors de la continuité pédagogique mise en place lors de la crise sanitaire du COVID-19, ces outils numériques ont été d'une grande aide pour garder un lien avec les élèves, et proposer des exercices de révisions. Il est indispensable de former nos élèves à s'appropriier ces outils, comme Pronote, leur créer une adresse mail professionnelle, et une sélection d'applications pédagogiques qui sont faciles à prendre en main (comme Quizinière, développé par Canopé, qui permet d'intégrer des vidéos, de répondre en audio... pour rendre ces exercices accessibles à tous).

Il faut réserver du temps pour que les élèves puissent expérimenter, se tromper, recommencer, régresser, et progresser, débattre...en toute sécurité, sans contrôle intempestif. C'est un temps où leur rythme d'apprentissage serait ainsi respecté telle que la pédagogie Freinet le prévoit.

Les élèves doivent pouvoir disposer d'une évaluation diagnostique précise, personnelle et explicite, leur permettant de repérer ce qu'ils savent déjà faire et ce qu'ils doivent acquérir au cours de l'année

L'évaluation est réalisée non pas pour sanctionner ou punir mais pour apporter des informations permettant de situer l'élève, de se situer sur la carte de façon à vérifier sa trajectoire, définir de nouvelles étapes.

1.2 Enseignement direct ou explicite

Lorsque j'ai été formée en tant qu'enseignante, les formateurs préconisaient un enseignement inductif c'est-à-dire de partir du particulier pour arriver au général : la démarche inductive part d'observations et mène à une hypothèse.

Il s'agit donc d'une généralisation avec les phases ci-dessous :

Observation → Induction → Lois et théories → Dédution → Explications / prévisions

Il me semble que ce type d'enseignement n'est pas le plus adapté pour nos élèves de CAP qui ont des difficultés en termes de stratégies, de raisonnement, d'organisation et de planification dans les tâches.

Il apparaît que l'enseignement explicite soit plus adapté : ce courant rejoint la pédagogie universelle. Il s'agit de lever les obstacles pour rendre accessibles les apprentissages à tous les élèves : il est structuré en étapes séquencées, cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourraient nuire à l'apprentissage.

« Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun » ou « l'accompagnement du travail personnel... vise à renforcer l'explicitation des démarches d'apprentissage des élèves et leur engagement dans le travail scolaire » apparaissent dans le référentiel de l'éducation prioritaire.

Selon Steve Bissonnette, « les mesures de soutien efficace passent par des actions de dire (rendre explicites les intentions et objectifs de la leçon pour les élèves, rendre explicites les prérequis dont les élèves auront besoin), de montrer (l'enseignant exécute la tâche et énonce le raisonnement adapté à haute voix) et de guider (l'enseignant amène les élèves à rendre explicite leur raisonnement préalable, fournit les rétroactions nécessaires). Les compétences ou les savoirs qui les composent sont décomposés en éléments les plus simples pour que les élèves apprennent progressivement. »²⁹

²⁸ La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire, de Léna Bergeron, Nadia Rousseau et Martine Leclerc, article paru dans Education & Francophonie

²⁹ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

Les phases de l'enseignement explicite :

- **explicitation des objectifs et mise en situation professionnelle** (rappel des prérequis) en proposant des sous-objectifs proximaux multiples, rapides et réalisables (dans la ZPD) par rapport à un objectif unique et lointain, qui peut être considéré comme inaccessible pour l'élève.

- **le modelage** : l'élève a une opportunité d'observer les compétences (gestes, ressources et stratégies) mises en œuvre par quelqu'un de compétent comme l'enseignant, ou un autre « élève expert » afin de valoriser et renforcer leur SEP ponctuellement.

En continuité pédagogique, à distance, cela peut prendre la forme de tutoriels sous forme de vidéos, bien présentes et utilisées pour les tâches de la vie quotidienne (cuisine, bricolage...)

- **la pratique guidée** : poser des questions, vérifier la compréhension des élèves, guider le travail des élèves, fournir des aides pour les tâches difficiles, ...

Guider le travail, surtout sur des notions nouvelles, c'est donner plus d'explications, plus d'exemples, vérifier la compréhension, donner des apports instructionnels.

- **la pratique autonome** : les élèves travaillent seuls. Cette phase d'exercice permet l'entraînement nécessaire pour consolider les connaissances et porte sur le même contenu que la pratique guidée. Cette phase est stimulante pour les élèves.

- **l'objectivation** : la trace de la séance va pouvoir être remobilisée dans d'autres apprentissages.

- **des révisions** régulières et fréquentes, hebdomadaires, mensuelles.

L'enseignement explicite n'est pas à confondre avec l'entretien d'explicitation développé par Vermesch³⁰ bien que, derrière chacun de ces concepts, il y a la recherche de « rendre visibles des choses invisibles », comme le raisonnement dans les gestes professionnels, pour qu'ils deviennent des « gestes pensés » puis un jour automatisés.

« L'explicitation contribuerait à réduire les inégalités scolaires. »³¹

1.3 Repenser le statut de l'évaluation dans les apprentissages

« L'esprit dans lequel se déroule l'évaluation des apprentissages a autant d'importance sur la motivation des élèves que les résultats de l'évaluation. »³²

Il existe plusieurs types d'évaluation poursuivant des objectifs différents :

L'évaluation diagnostique ou sommative qui donne un bilan, un état des lieux des connaissances et compétences pour savoir de quel niveau l'élève part afin d'engager l'action ou réorienter l'élève sur un parcours d'apprentissage.

L'évaluation formative vise à former l'élève, au cours de la séquence pour réguler, éventuellement engager des remédiations. L'erreur est la bienvenue, elle permet de progresser .

Les technologies numériques permettent l'évaluation formative de façon ludique, en proposant quizz ou QCM avec les applications Socrative ou Kahoot qui sont intéressants à utiliser en classe et en autonomie. En effet, des corrections sont possibles en cas d'erreur pour l'élève et des feedbacks pour que l'enseignant ait un regard sur ce qui a été acquis et qu'il puisse proposer des remédiations en fonction des résultats des élèves.

L'évaluation peut être **formatrice** également si l'élève s'en empare. Il ne s'agit plus de mesurer une performance, elle devient un processus de l'apprentissage.

L'auto-évaluation est sûrement la forme d'évaluation la plus formatrice : « il s'agit d'autocontrôle, sorte de regard critique sur ce que l'élève fait pendant qu'il le fait, guidé en cela par son propre système interne de pilotage et qui doit normalement déboucher sur un auto-bilan qui compare le résultat au but et revient sur la démarche adoptée pour l'analyser. On voit ici la proximité des notions d'auto-évaluation

³⁰ L'entretien d'explicitation, de Pierre Vermesch

³¹ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

³² Chouinard, Plouffe et Archambaut

et de métacognition. L'enjeu de l'élaboration de ce regard distancié sur ce que fait l'apprenant, sur comment il le fait, sur comment il pourrait le faire autrement, c'est de permettre à l'élève de se construire comme sujet de ses apprentissages, de l'aider à comprendre que ses démarches déterminent en grande partie ses réussites et ses échecs. »³³

J'ai découvert d'autres pratiques en termes d'évaluation dans une conférence « penser une évaluation au service des apprentissages »³⁴. Elles permettent de repenser le statut de l'évaluation dans l'esprit des élèves :

La Co-évaluation : l'élève se retrouve en posture d'observation d'un autre élève, ce qui permet l'analyse. Le fait d'être dans le cadre d'une évaluation formatrice lui permet de mieux comprendre les attendus.

Attention de respecter le cadre d'une pédagogie coopérative qui favorise l'entraide, et non un climat de compétition !

La co-construction d'évaluation : l'enseignant peut demander aux élèves un travail de groupe en les chargeant de construire eux-mêmes le sujet de l'évaluation à venir. Cela permet aux élèves de repérer les notions principales et d'extraire les informations à retenir.

Ou pourquoi ne pas proposer exceptionnellement aux élèves de créer leurs propres antisèches : chacun écrit sa feuille de notes personnelles en vue de passer l'évaluation. En la faisant, l'élève a fait la synthèse, et du coup il a sûrement mémorisé l'essentiel !

L'erreur doit être dédramatisée afin d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un matériau collectif pour la construction du savoir.

Elle est la bienvenue et permet de comprendre, pour l'enseignant spécialisé, les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins éducatifs particuliers, de différencier les approches pédagogiques.

On peut citer Albert Jacquard : « Il est de la nature même de l'école d'être le lieu de l'erreur possible, le lieu de l'erreur bénéfique, le lieu où il faut se tromper et comprendre ses erreurs pour ne plus se tromper quand on sort de l'école. »

La correction permet alors d'apporter des remédiations afin de ne plus faire la même erreur. « L'erreur est considérée comme une étape de l'apprentissage, nécessaire et source d'enseignements pour tous »³⁵.

La correction est une étape très importante, car si l'élève s'y investit (plutôt que de regarder s'il a juste ou faux), il traverse alors un conflit socio cognitif qui est formateur dans la mesure où il lui permet de prendre conscience de ce qu'il n'a pas encore appris pour ensuite remobiliser ses structures cognitives et apprendre. Nelson Mandela disait « Je ne perds jamais : soit je gagne, soit j'apprends ! »

Les progrès doivent être observés et partagés par l'élève afin qu'il prenne conscience du chemin qui reste à parcourir, notamment en complétant son portfolio des compétences.

Les critères d'une évaluation engageante pour les élèves :

- programmée au bon moment. L'évaluation formative et l'évaluation sommative doivent être séparées dans le temps et cette dernière doit se situer lorsque la période de déstabilisation cognitive est terminée. On n'évalue pas un élève alors qu'il est en train d'apprendre !
- respectueuse de l'élève, dans sa ZPD, mais exigeante, qui s'inscrit dans une sécurité affective
- placée dans une pédagogie de réussite en étant attentif aux progrès pour les mesurer et renvoyer plutôt des choses positives que négatives.

³³ « Ces élèves qui ne comprennent pas le sens de l'école », tiré du texte de Claudine OURGHANLIAN, publié sur le site dcalin.fr, 2006

³⁴ Web TV de l'académie de Versailles, par Laurent Lescouarch, maître de conférences en Sciences de l'éducation et chercheur, Université de Rouen

³⁵ <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/lerreur-une-etape-necessaire-de-lapprentissage.html>

- affiliée à la transparence du contrat pédagogique et des attendus. En étant explicite dans les consignes et annonçant le barème, l'élève peut ainsi s'autoévaluer et être stratège.

Les notes favorisent la comparaison sociale, donc probablement aussi les buts de performance mais favorisent aussi la comparaison temporelle, les progrès éventuels (par rapport à soi), ce qui peut aussi favoriser les buts de maîtrise.

Mais en lisant les conclusions des chercheurs en pédagogie, on comprend que la note pose un réel problème pour la motivation et l'estime de soi : « La note n'est pas objective et renforce les injustices », elle « renforce l'idée que l'apprentissage est transmission et ne reflète pas l'évolution, les progrès », qu'elle « renforce la compétition » et qu'elle « est délétère pour la motivation, c'est aussi une menace pour le concept de soi. »³⁶

2. Climat de classe

2.1 Organisation spatio-temporelle particulière pour la classe

Il me semblerait pertinent et facilitateur pour ces élèves d'avoir une salle de classe qui leur soit dédiée pour tous les cours sauf pour la pratique professionnelle.

Cela diminuerait les oublis de matériel, les retards, les difficultés liés à la lecture de l'emploi du temps... et permettrait de structurer plus facilement les lieux et le temps scolaire, avec une occasion supplémentaire pour les élèves de s'approprier l'espace et de développer ce sentiment d'appartenance à la classe, au lycée (Selon l'OCDE, 62% disent ne pas se sentir appartenir à leur école, c'est le taux le plus élevé de l'OCDE contre 29% en moyenne).

Cela permettrait aussi d'avoir une vision plus globale de la prise en charge de ce public prioritaire et d'instaurer un **cadre commun** (fonctionnement, règles) entre tous les acteurs en partenariat autour de la classe pour aussi faciliter le travail d'équipe et de rester cohérent face au groupe classe.

En limitant la segmentation de l'emploi du temps du secondaire, la continuité des lieux et des personnes, on peut augmenter le temps de suivi des élèves ce qui permet de construire des relations affectives sécurisantes et de prendre le temps de dispenser un enseignement plus adapté à leurs besoins. Cette organisation permet aussi d'éviter les transitions difficiles pour ce public car elles engendrent une continuelle réappropriation des repères. Ce sont aussi potentiellement des temps insécures pour les plus vulnérables ou des opportunités de prendre la fuite et faire ainsi du « zapping ».

2.2 La posture et le style de l'enseignant

Dans Pisa 2018, l'OCDE pointait le constat suivant : « les relations avec les enseignants sont moins bonnes que dans les autres pays. La France est l'un des pays où les élèves déclarent percevoir le moins de soutien ... d'intérêt...d'aide... de retours individualisés sur leur travail... de la part de leurs enseignants. »³⁷ Et Unicef France en 2014 publiait : « 20% des adolescents français disent ressentir de la peur face aux adultes qu'ils rencontrent à l'école, ce qui a un impact sur leur souffrance psychologique. »

En revanche, arrivés en lycée professionnel, les élèves remarquent une différence entre les enseignants du collège et ceux du lycée professionnel : les PLP soutiennent plus leurs élèves et l'enseignant devient un soutien.³⁸

Quant à Mael VIRAT³⁹, chercheur en psychologie à l'ENPJJ, et spécialiste des mécanismes d'apprentissage et des pratiques éducatives affirme que « la qualité du contact avec les élèves pouvait être source de mobilisation. »

³⁶ Butler (1987), Crahay (2007), Ames (1992), Deci & Ryan (2000)

³⁷ https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf

³⁸ Podcast, France culture, LSD, le lycée professionnel

³⁹ « Quand les profs aiment les élèves, psychologie de la relation éducative », Maël Virat, chercheur en psychologie à l'ENPJJ

« Au niveau des pratiques enseignantes, le style motivationnel soutenant l'autonomie manifeste par des opportunités laissées aux élèves de décider, de s'exprimer et de faire des choix (soutien du besoin d'autonomie), par des indications données au sujet des progrès réalisés ou encore des encouragements aux efforts (soutien du besoin de compétence), une grande écoute, des conduites empathiques et l'acceptation des difficultés que peuvent éprouver les élèves (soutien du besoin de proximité sociale)... Par opposition, le style contrôlant est défini comme un ensemble de pratiques accentuant le poids des pressions et ayant pour but d'inciter les élèves à agir d'une façon spécifique (Deci & Ryan, 1987). Les enseignants qui adoptent un tel style utilisent des renforcements, un langage plus directif et des modes de communication contraignants pour amener les élèves à faire ce qu'ils attendent (Reeve, 2002, 2009 ; Reeve & Jang, 2006). »⁴⁰

Il y a une forte corrélation entre l'implication affective dans les relations avec les élèves et la motivation des enseignants pour leur travail. Ce point est important dans la mesure où la motivation est également connue pour avoir un effet significatif sur la motivation de leurs élèves. La motivation des enseignants déteint sur celle des élèves, donc les enseignants les plus engagés affectivement sont davantage susceptibles de favoriser la motivation de leurs élèves.

D'autre part, grâce à cette relation éducative sereine, l'enseignant peut jouer un rôle de mentor, et être tuteur de résilience⁴¹ en agissant comme un facteur de protection.

Mael Virat conclut que « ces relations affectives ... favorisent une bonne estime de soi, stimulent la créativité, la prise d'autonomie ou encore les comportements prosociaux ; de l'autre, elles limitent les symptômes anxieux et dépressifs, les comportements à risque ou encore les comportements déviantes et délinquants. »

2.3 Le POW WOW : outil pour construire ensemble les règles communes au groupe

Tous les comportements ne sont pas acceptables, la limite entre « acceptables » et « non acceptables » dépend des valeurs collectives et personnelles.

Par ce besoin de structuration sur les règles de vie collectives dans la classe et au sein du lycée, je propose à mes élèves de CAP, lorsque je suis professeure principale et que nous sommes ensemble sur tout l'emploi du temps des matières professionnelles (12h par semaine) de réaliser un POW WOW, outil puissant découvert lors de la formation « Sentinelles et Référents »⁴² à laquelle j'ai eu la chance de participer en 2015, et qui favorise un meilleur climat scolaire, instaure une confiance mutuelle entre élèves et adultes et développe un climat coopératif entre tous les acteurs de l'école (chefs d'établissement, enseignants, agents et élèves).

En début de première année, j'accueille ma classe en insistant sur le fait que « chacun de nous a une histoire différente, un parcours différent : peu importe, c'est un nouveau départ pour tous.

A la création d'un groupe, le nôtre aujourd'hui, il est nécessaire de définir ensemble les règles de fonctionnement du groupe pour que chacun se sente en sécurité, pour que le groupe fonctionne bien ».

Les phases de la création du POW-WOW

1. On dessine la règle : chaque personne qui souhaite en proposer une, vient au tableau (paperboard) et la dessine, les autres doivent deviner (sous forme de dessin pour que l'exercice soit accessible à tous, à l'origine le POW WOW se faisant dans les tribus des indiens d'Amérique)
2. Une fois la règle comprise, elle doit être **votée à l'unanimité** pour être retenue (chacun est impliqué, chacun vote et il faut l'adhésion de tous). Cette phase peut être longue car il faut lever les freins

⁴⁰ Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels, publié dans la revue française de pédagogie en Janvier 2013, de Leroy, Trouilloud, Bressoux et Sarrazin

⁴¹ Un merveilleux malheur, Boris Cyrulnik

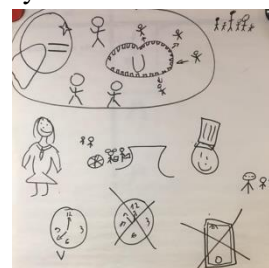
⁴² <https://pdvs.discriminations-sedap.fr>

individuels et cela exige beaucoup d'explicitation. C'est un moment d'échange permettant de se mettre d'accord sur les besoins individuels et sur les besoins du fonctionnement du groupe pour être dans de bonnes conditions d'apprentissage (l'enseignant participe aussi...)

3. Si la règle est votée, la personne qui a proposé la règle en devient le ministre : ce qui donne responsabilité et légitimité aux élèves aussi. L'enseignant se positionne seulement « comme gardien du cadre et des objectifs au service de la justice »⁴³, la justice étant essentielle pour les adolescents. La clé n°15 de Daniel Favre préconise « l'autorité sans la domination ni la soumission..., optimisant le fonctionnement de la classe et favorisant le gain d'autonomie des élèves... »

Ce règlement, construit ensemble, permet de créer un contrat clair et explicite sur les règles, les interdits et les valeurs admises dans le groupe. Cela répond au besoin de structuration de façon autodéterminée et permet de développer un sentiment d'appartenance au groupe classe et donc au lycée. Cela contribue à sécuriser chaque membre du groupe, élèves comme enseignant.

C'est bien connu en gestion de classe, il faut savoir perdre du temps pour en gagner plus tard ! Le POW WOW, composé de plusieurs croquis ou dessins représentés sur une feuille de paperboard, peut être affiché dans la salle de classe et peut évoluer au cours des deux années de formation, à chaque fois que cela semble nécessaire au groupe.



Exemple du Pow Wow réalisé par la classe de ICAP HCR rentrée 2018

2.4 La communication non violente

Dans sa Clé n°13 intitulée « sécuriser l'apprentissage et restaurer la motivation de sécurisation », Daniel Favre dit l'importance de respecter le postulat de cohérence, c'est-à-dire « chacun a de bonnes raisons de dire ce qu'il dit, de faire ce qu'il fait, de penser ce qu'il pense : « une acceptation de la personne qui prépare à l'empathie, à la rencontre de la différence et à la tolérance et instaurer des limites, des règles et des interdits »

Pour aller dans ce sens, il me semble important de proposer aux élèves une initiation à la communication non violente (CNV), développé par le Dr Marshall Rosenberg dans son livre.⁴⁴

La CNV permet de clarifier certaines situations conflictuelles en prenant pleinement conscience de ses propres sentiments et besoins, et de ceux de l'autre.

Il s'agira encore une fois d'EXPLICITER les faits de manière circonstanciée sans juger, puis le ressenti, puis dire le besoin en creux, et enfin de formuler une demande explicite.

Par exemple, je pourrai dire : « Vous parlez en même temps que moi..., je ne me sens pas respectée. J'ai besoin que vous soyez attentifs le temps de la démonstration. C'est possible de s'écouter les uns les autres ? » plutôt que « Taisez-vous, vous êtes irrespectueux, toujours en train de discuter ! »

Cela favorise l'empathie et permet de désamorcer des conflits entre et avec les élèves, voire entre adultes !

J'ai expérimenté une initiation à la CNV de 2 heures sur 2 groupes classes : les élèves étaient réceptifs et ont réalisé à quel point nous étions tous violents dans nos propos, en utilisant généralisation et jugements sans même s'en rendre compte.

J'ai l'impression que nos élèves sont souvent violents verbalement par manque de vocabulaire : ils ont des difficultés à verbaliser ce qu'ils ressentent et cela les dépasse. Ils utilisent des mots valises pour dire

⁴³ « Cessons de démotiver les élèves, 19 clés pour favoriser l'apprentissage », Daniel Favre, p. 147

⁴⁴ « Les mots sont des fenêtres (ou bien des murs) », de Marshall Rosenberg

un ensemble de ressenti comme le fameux « ça me saoule » qui se transforme vite en bien plus grossier... L'initiation à la CNV permet d'apprendre le vocabulaire émotionnel et de savoir l'utiliser à bon escient. Daniel Favre dans sa Clé n°12 « le langage qui stimule l'apprentissage »,⁴⁵ confirme qu'il faut « donner à l'émotion une place légitime, sans lui donner toute la place ! »

3. Perspectives

3.1 S'inspirer de dispositifs novateurs qui ont fait leurs preuves

L'institution met en œuvre des dispositifs qui fonctionnent pour l'accueil et la scolarisation des EBEP. Ils peuvent « faire école » dans les établissements accueillant aussi un public ordinaire :

- **le référentiel de l'éducation prioritaire** dont « l'ambition est d'offrir un cadre structurant à l'ensemble des acteurs ».⁴⁶
- **le projet APPRENANCE**, projet mis en œuvre par **la Mission à la persévérance scolaire de l'académie de Grenoble** dont les engagements sont « Allez au-devant des jeunes en difficulté scolaire, les accompagner en situation d'apprentissage, leur redonner de l'appétence pour leur scolarité, faire émerger leurs potentialités, les emmener vers la réussite. »⁴⁷
- **la Mission Lutte contre le Décrochage scolaire (MLDS)** dont « L'objectif principal est d'accompagner autrement, pendant quelques mois des élèves de lycée d'enseignement général et technologique ou de lycée professionnel en situation de rupture. »⁴⁸
- **les classes et ateliers relais** s'adressant à des collégiens en risque de marginalisation sociale ou de déscolarisation.
- **le CLEPT** « Collège Lycée Elitaire pour Tous »⁴⁹, que j'ai eu l'opportunité de découvrir sur une journée est le seul micro lycée de notre académie en 2017. Cet établissement situé à Grenoble est destiné aux personnes entre 15 et 23 ans qui, suite à un décrochage entre 6 mois et 6 ans souhaitent se raccrocher à l'enseignement.

Témoignage de Houda, ancienne élève du CLEPT (après 1 an et demi de décrochage) : « *Après le collège SEGPA et mon CAP j'ai travaillé un an et demi dans la restauration je me suis rendue compte que ça ne me correspondait pas et que j'aimais apprendre... Si je n'étais pas passée par cette école-là, je serais restée ignorante. Je viens d'un milieu très défavorisé, je viens de la banlieue... mais quand tu es petit tu n'es pas forcément conscient de ce que tu fais ; quand tu es jeune, tu ne te rends pas compte que tu te déscolaries. Avant de venir au CLEPT je ne m'intéressais pas à la politique, je ne réfléchissais pas sur des sujets de société, je n'étais pas sensible à l'actualité.... Moi, franchement, je n'avais pas eu accès à la connaissance... Moi, je n'étais jamais allée au théâtre ! Pour moi c'était un truc de « bourges » ... et je suis entrée dans ce monde, donc, quelque part c'est possible. Si j'ai envie de réussir, je peux ; vous m'en avez donné la possibilité. Vous m'avez donné des bagages... »*

Qu'est-ce qui est mis en place, dans ces différents dispositifs, qui permette une réussite pour les élèves ?

Leur but est le même : réconcilier avant tout ces élèves avec l'école.

« Il s'agit donc de donner du temps, les aider à reprendre confiance en eux, leur permettre de rétablir des relations avec les adultes en les confrontant à d'autres réalités, et faciliter la reconstruction de leur projet de formation dans une dynamique de projet de vie ».⁵⁰

⁴⁵ « Cessons de démotiver les élèves, 19 clés pour favoriser l'apprentissage », Daniel Favre, p. 109

⁴⁶https://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf

⁴⁷ APPRENANCE Prévention-Intervention. <https://apprenance-grenoble.fr/presentation-prevention/>

⁴⁸http://www.acgrenoble.fr/lycee/glieres.annemasse/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=92

⁴⁹ <http://leclept.org/>

⁵⁰ Idem 46

Ils prennent en compte l'hétérogénéité et mettent en place une pédagogie différenciée au service de parcours individualisés : chaque élève peut progresser à son rythme, tout en suivant les objectifs communs du groupe classe.

Ils permettent la discussion, des temps d'échanges, individuels et collectifs.

Les premiers sont pour mieux connaître l'élève, son cadre de vie, ses points d'appui, ses besoins et aussi ses ambitions, ses projets, en soulignant les acquis et les progrès.

Les seconds sont pour développer des compétences communes, et se questionner sur les problèmes à résoudre ensemble (auto-support), comme des espaces de parole. Les élèves pourront ainsi restaurer leur estime d'eux-mêmes et développer une confiance mutuelle. Les adultes (enseignants et membres de l'équipe éducative) et les élèves entretiennent ainsi des rapports plus horizontaux.

Pour que toutes ces mesures fonctionnent, un élément est essentiel : le travail d'équipe. Celui-ci s'avère indispensable à la réussite de tous ces dispositifs car il est important de suivre un cadre commun pour montrer de la régularité et une continuité aux élèves. Et c'est mieux, si l'équipe éducative partage le même état d'esprit, afin de ne laisser aucun élève au bord du chemin.

Tous ces ingrédients nécessaires, je m'en inspire quotidiennement dans ma pratique et j'aimerais les développer davantage encore.

3.2 Présence d'une référente à besoins particuliers dans chaque lycée professionnel

Il est parfois difficile de faire coïncider les ingrédients qui participent à la réussite avec les contraintes d'un lycée, notamment les contraintes spatio-temporelles. Chaque acteur partage la responsabilité avec le reste de l'équipe et finalement personne ne se sent vraiment responsable et harmonise le suivi des EBEP.

Un référent de tous les EBEP, sédentarisé sur un établissement, permettrait un accompagnement plus proche de tous les élèves sans les catégoriser. Une prise en charge globale pourrait améliorer le climat scolaire en sécurisant davantage le parcours scolaire de tous les élèves. Il lui serait possible d'organiser des ateliers sur des temps pédagogiques comme l'accompagnement personnalisé ou la co-intervention et de proposer :

- **Des temps collectifs :**
 - pour travailler la méthodologie, en enseignant les différentes stratégies d'apprentissage : « La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération »⁵¹
 - sous forme d'ateliers pour développer et restaurer l'estime de soi
 - des temps fédérateurs pour favoriser la dynamique de groupe sous formes d'espaces de parole notamment pour favoriser l'auto-support, l'entraide dans le groupe, ou désamorcer des conflits.
- **Des temps individualisés,** sous forme d'entretiens personnalisés réguliers afin de développer chez les élèves :
 - le lien à soi, construire son identité d'élève et de futur professionnel.
 - la prise de conscience des progrès, des objectifs personnels de chacun
 - la définition d'un projet professionnel
 - l'insertion professionnelle à préparer en année de terminale CAP.

D'autres dispositifs sont inspirants, comme se lancer dans une classe expérimentale en développant les « 19 clés pour Favoriser l'apprentissage » de Daniel Favre en composant une équipe de collègues motivés partageant le même état d'esprit.

⁵¹ Extrait du BOEN n° 17 du 23 avril 2015

CONCLUSION

Accompagner des jeunes dans leur parcours scolaire est une grande responsabilité. Il est aussi difficile de changer de comportement pour les élèves qu'il est difficile de faire évoluer sa pratique pour les enseignants. Quand je m'auto-évalue en tant qu'enseignante, j'observe et je réalise combien il est difficile de sortir de sa zone de confort.

Je pense qu'il faut s'autoriser à faire autrement, essayer des nouvelles pratiques qui ne ressemblent pas à ce que nous avons vécu nous-même à l'École.

Innover est un moyen de lutter contre le décrochage scolaire pour faire en sorte que chaque élève du lycée trouve une motivation suffisante pour venir dans l'établissement et trouver du sens dans les apprentissages...

A nous de mettre en place des dispositifs et des actions qui permettent aux élèves de reprendre confiance grâce à un parcours aménagé et personnalisé !

La première chose est de réaliser que les processus émotionnels et cognitifs sont indissociables, et qu'il convient de donner une place légitime à la dimension affective.

Je suis convaincue qu'une relation éducative réussie contribue à la réussite scolaire des élèves.

Développer une relation de confiance mutuelle apporte aux élèves la sécurité qui va leur permettre d'évoluer dans un climat positif. C'est une condition indispensable pour développer un sentiment d'appartenance à leur classe, à leur lycée qui sera un véritable rempart contre le décrochage scolaire.

Proposer un enseignement structuré et explicite avec des activités stimulantes à leur portée, leur permettrait de se réaliser en tant qu'élève. Des pratiques pédagogiques laissant plus de place à l'autodétermination développeraient assurément leur persévérance et l'engagement.

C'est à l'école de s'adapter au public qu'elle accueille, en considérant les élèves tels qu'ils sont et non tels qu'ils devraient être. Evitons de les enfermer dans une catégorisation qui peut être dévalorisante, les normes rassurent mais elles peuvent enfermer dans des fonctionnements...

Comme Charles Gardou le rappelle, un des cinq piliers de l'École Inclusive invite à retirer la « hiérarchisation des vies » et déconstruire cette catégorisation afin d'exercer dans de réelles conditions d'équité.

Notre rôle est d'accompagner l'élève à devenir un citoyen responsable, capable de comprendre le monde, de penser et d'avoir un libre-arbitre, pour « apprendre à résister »⁵², afin de s'affranchir et de s'émanciper, vers une vie choisie, et non subie. ... Parce que les enfants d'aujourd'hui seront les citoyens et les parents de demain !

Pour arriver à construire ensemble une société inclusive et ainsi restaurer « l'École de la Confiance. »

⁵² « Apprendre à résister », d'Olivier Houdé, 2014

Bibliographie :

- Alvarez Céline, (2016), *Les lois naturelles de l'enfant*, Les Arènes
- APPRENANCE Prévention-Intervention. <https://apprenance-grenoble.fr/presentation-prevention/>
- Boimare Serge, (2008), *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod
- Boimare Serge (2004), *L'enfant et la peur d'apprendre*, 2ème édition, Dunod
- Bucheton Dominique, (2020), *Les gestes professionnels dans la classe*, ESF
- Cahiers pédagogiques n°491, (2011), *Évaluer à l'heure des compétences*
- Centre Alain Savary, « *enseigner plus explicitement, un dossier ressource* »
- CNESCO (2016), *Inégalités sociales et migratoires, comment l'école amplifie-t-elle les inégalités*, Paris.
- Cyrulnik Boris, (2002), *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob
- Dehaene Stanislas, (2018), *Apprendre !* Odile Jacob
- Egron Bruno, (2010), *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Scérén
- Favre Daniel, (2015), *Cessons de démotiver les élèves, 19 clés pour favoriser l'apprentissage*, Dunod
- Gardou Charles, (2018), *La société inclusive, parlons-en !* Eres
- Houdé O. et Borst G, (2019), *Le cerveau et les apprentissages, Les repères pédagogiques*, Nathan
- Houdé Olivier, (2017), *Apprendre à résister, pour l'école, contre la terreur*, Le Pommier
- Howarth Roy (2008), *100 idées pour gérer les troubles du comportement*, Tompousse
- Rey Olivier et Feyfant Annie, (2014), *Évaluer pour (mieux) faire apprendre*, IFE
- Rivoire Marie (2012), *Travailler en îlots bonifiés*, Génération 5
- Rosenberg Marshall B., (2005), *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, La découverte
- Salomé Jacques (2004), *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*, Albin Michel
- Sarrazin Coralie, (2013), *Autodétermination et déficience intellectuelle*, Edilivre universitaire collection
- Serres Michel (2012), *Petite Poucette*, Le Pommier
- Ventoso-Y-Font Annick et Fumey Julien, *Comprendre l'inclusion scolaire*, Canopé Editions
- Vermesch Pierre, (2017), *L'entretien d'explicitation*, 9^{ème} édition, ESF
- Viau Rolland, (2009), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck
- Virat Maël, (2019), *Quand les profs aiment les élèves, psychologie de la relation éducative*, Odile Jacob
- Veltcheff Caroline, (2015), *Pour un climat scolaire positif*, Canopé Editions
- Zakhartchouk Jean-Michel, (2014), *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF

A Visionner :

- « *Ne laisser aucun élève au bord du chemin : paroles de décrocheurs* »

<http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/atelier-54-nancy/se-former/projets-concours/ne-laisser-aucun-eleve-au-bord-du-chemin.html>

- « *Formation Sentinelles et Référents, clip de présentation de l'action* » : <https://vimeo.com/7689160>
- « *Appréhender l'évaluation dans la relation complexe "enseignement-motivation-acquisition* »,

http://www.ih2ef.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/html/15-16/bressoux_p/co/bressoux_p_apprehender_evaluation.html

- « *Penser une évaluation au service des apprentissages* »

<http://webtv.ac-versailles.fr/spip.php?article1283>

- « *Comment apprendre à apprendre ?* »

<http://webtv.ac-versailles.fr/spip.php?article1359>

A Ecouter en podcast :

- « *LSD, France Culture, Bienvenue au lycée professionnel en 4 épisodes* »

<https://www.franceculture.fr/emissions/series/bienvenue-au-lycee-professionnel>