



Quels aménagements mettre en place pour augmenter le sentiment de compétence des élèves?

Master en pédagogie spécialisée- Volée 19-21

**Mémoire de Master de Virginie Tissot
Sous la direction de Alaric Kohler
Bienne, avril 2021**

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont collaboré et m'ont soutenue lors de la réalisation de ce travail. Un grand merci particulier à :

- Mon directeur de Mémoire, Alaric Kohler pour ses encouragements, son intérêt pour le projet, sa disponibilité, sa patience et son aide.
- Mon Directeur, Monsieur Francis Solis qui m'a permis de mettre ce projet sur pied et qui m'a donné de bonnes idées.
- Mes collègues qui m'ont fait part de leurs réflexions et de leurs suggestions pour mener à bien ce projet.
- Mes collègues et amis grimpeurs qui sont venus soutenir mes élèves et mon projet durant le stage d'escalade : Stephan, Ali, Léna, Inès, Patrick Marion et Pierre-Luigi.
- Mes élèves pour leur participation et leur engagement dans ce projet.
- Mes lectrices et correctrices, Heidi, Marion et Elisabeth qui m'ont été d'une grande aide et qui m'ont fait part de leurs idées tout au long de cette année de recherche.
- Mes proches pour leur soutien, tout particulièrement Rony pour sa disponibilité, ses encouragements et l'organisation de sorties sportives vivifiantes qui m'ont permis de trouver un équilibre entre le travail et le plaisir.

Informations :

Afin de préserver l'anonymat de chacun, les noms utilisés dans ce travail sont des noms d'emprunts.

Avant-propos

Résumé

La motivation est un thème central dans l'enseignement. Mon but est de comprendre les différents enjeux présents autour de ce concept. Je veux travailler sur ma posture d'enseignante spécialisée et réfléchir aux gestes professionnels appropriés. Ceci, en partant de la motivation, il y a la motivation individuelle propre à l'élève, mais également la dynamique motivationnelle.

Comme la motivation ne dépend pas exclusivement des inductions de l'enseignant-e, les thématiques qui seront abordées en parallèle concerneront le sentiment d'efficacité personnelle, la façon dont on aborde ses propres performances, contre-performances, l'interaction avec une personne de confiance, la capacité d'autodétermination, la construction identitaire afin de définir ses besoins et le besoin de reconnaissance.

Au terme de cette recherche, je souhaite pouvoir enseigner à mes élèves des techniques pour améliorer leurs performances face aux apprentissages, mais également modifier ma posture afin de leur apprendre à s'évaluer positivement pour construire et développer un sentiment d'efficacité en autonomie.

Cinq mots clés

Le décrochage scolaire, l'adolescence, la motivation, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle.

Liste des figures

Figure 1: La dynamique motivationnelle dans les apprentissages à partir du cycle de la dépendance de K. Symor (AAT, 1973 cité par Chéreau 2018 p.39)	7
Figure 2: La dynamique motivationnelle (Gabriel 2011 p.49)	8
Figure 3: La motivation selon Target, 2016, p. 358.....	10
Figure 4 : Schéma de l'estime de soi.....	14
Figure 5 : Le feed-back de comparaison sociale, une brève synthèse... le cas des élèves en réussite (Monteil, Huguet, 2013, p.71)	29
Figure 6 : Le feed-back de comparaison sociale, une brève synthèse... le cas des élèves en difficulté (Monteil, Huguet, 2013, p.72)	30
Figure 7 : Le profil d'aptitude au défi (PAD) : les 5 zones (Target & Petitjean, 2019, p.24)....	39
Figure 8 : Le Modèle de Performance Mentale	41
Figure 9 : Composantes d'une activité pédagogique : représentation de référence pour la penser et observer (inspirée de Engstöröm, 1987).....	43

Liste des tableaux

Tableau 1 : Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des éléments susceptibles de le nourrir	20
Tableau 2 : Résumé des éléments d'un climat soutenant les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale et des stratégies susceptibles de le nourrir	25
Tableau 3 : La résilience et la communauté d'apprentissage	36
Tableau 4 : Planification des périodes de stage d'escalade	47
Tableau 5 : H1, axe de recherche.....	53
Tableau 6 : H2, axe de recherche.....	55
Tableau 7 : H3, axe de recherche.....	57
Tableau 8 : H4, axe de recherche.....	59
Tableau 9 : Inventaire des données récoltées	61
Tableau 10 : H1, apparition des indicateurs	64
Tableau 11 : H2, transposition des outils.....	74
Tableau 12 : H3, apparition des indicateurs	85
Tableau 13 : Evolution du sentiment d'affirmation de soi.....	87
Tableau 14 : Auto-évaluation du sentiment de maîtrise de la classe	91
Tableau 15 : Auto-évaluation du sentiment de compétences.....	101
Tableau 16 Auto-évaluation, avant et après l'activité	102
Tableau 17 : H4, apparition des indicateurs	107
Tableau 18, tableau d'observation de l'engagement.....	XLII
Tableau 19 : Réponses des élèves de l'entretien du lundi 15 mars 2021	LXIV

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE	2
1.1. Contexte.....	2
1.1.1. Le public-cible et l'adolescence	2
1.1.2. Facteurs de risques et décrochage scolaire	2
1.1.3. La classe	3
1.1.4. Le cahier des charges de l'enseignant·e spécialisé·e titulaire	4
1.1.5. Le mandat	4
1.2. Le cadre théorique.....	5
1.2.1. La motivation	5
1.2.2. L'estime de soi ou la construction sociale d'un sentiment de compétence à l'adolescence	12
1.2.3. Le sentiment de compétence	15
1.2.4. Orientation sur les performances versus buts d'apprentissage pour la vie professionnelle	15
1.3. Comment enseigner aux élèves ce changement de posture ?	17
1.3.1. Remettre les savoir-faire en question.....	171
1.3.2. Remettre les savoir-être en question	18
1.3.3. Remettre les savoirs en question.....	21
1.4. Un nouveau rôle pour l'enseignant·e	23
1.4.1. L'élève et le programme	23
1.4.2. La relation pédagogique face aux défis.....	24
1.4.3. Travail métacognitif et réflexif pour mobiliser les ressources des jeunes	27
1.4.4. Centrer l'accompagnement de l'enseignante sur la (re-)constitution d'une estime de soi positive	32
1.4.5. Travailler avec les émotions et mobiliser l'énergie.....	37
1.5. Un projet-exemple dans ce but : l'escalade	41
1.5.1. Focalisation des objectifs sur des compétences	41
1.5.2. Focalisation pédagogique sur l'appropriation du projet par les élèves	42
1.6. Questions et hypothèses de recherche	44
1.6.1. Synthèse de la problématique	44
1.6.2. Questions et hypothèses de recherche	44
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	46
2.1. Fondements méthodologiques.....	46
2.1.1. Type de recherche	46

2.2. La nature du corpus	46
2.2.1 Dispositif pédagogique	47
2.2.2. Le choix de l'échantillonnage, le contexte professionnel de l'école obligatoire ..	47
2.2.3. Quels sont les outils et les gestes professionnels à favoriser pour passer du rôle d'enseignant·e à celui de coach ?	48
2.2.4. Dispositif d'enquête	51
2.3. Les méthodes et/ ou technique de recueil et d'analyse des données	60
2.3.1. L'analyse des données et l'interprétation des résultats	61
2.3.2. Limites de la démarche choisie et des outils préparés	62
CHAPITRE 3. ANALYSE	63
3.1. Le rôle de coach	63
3.1.1. Résultats escomptés selon la littérature.....	63
3.1.2. Résultats de mes observations	64
3.1.3. Résultats des entretiens informels	67
3.1.4. Points de convergences ou de divergences	72
3.2. La transposition des outils pédagogiques	73
3.2.1. Résultats escomptés selon la littérature.....	73
3.2.2. Résultats de mes observations et résultats des entretiens informels	74
3.2.3. Points de convergences ou de divergences	84
3.3. Le sentiment de compétence	84
3.3.1. Résultats escomptés selon la littérature.....	84
3.3.2. Résultats de mes observations	85
3.3.3. Résultats des entretiens informels	94
3.3.4. Points de convergences ou de divergences	105
3.4. L'investissement personnel	106
3.4.1. Résultats escomptés selon la littérature.....	106
3.4.2. Résultats de mes observations	107
3.4.3. Résultats des entretiens informels	112
3.4.4. Points de convergences ou de divergences	125
CONCLUSION	131
Retour sur la genèse du projet d'auto-formation.....	131
Bilan de l'analyse	133
Bilan de la recherche	133
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	135
ANNEXES .....	..I

5.1. Outil 1, le rôle de coach. Les gestes professionnels à développer dans la relation pédagogique	I
5.1.1. La posture de coach et les outils de coaching:.....	I
5.1.2. Créer une relation de confiance	I
5.1.3. Instaurer la relation en tant que coach.....	I
5.1.4. La communication.....	II
5.2. Outil 1, le rôle de coach. Les conditions de la mise en projet, une posture à développer	IV
5.2.1. Avoir confiance en soi en tant que coach	IV
5.2.2. Raconter l'objectif aux élèves	IV
5.2.3. Aider l'élève à identifier un objectif.....	V
5.3. Outil 1, le rôle de coach. Une dynamique de groupe harmonieuse à instaurer, la relation et le collectif	VII
5.4. Outil 2. Le choix de l'activité :	VII
5.4.1. La finalité des objectifs de l'encadrant	VII
5.4.2. Les objectifs de l'activité	VII
5.4.3. La créativité gestuelle	VIII
5.5. Outil 3. Les forces et les points à améliorer à identifier pour construire un sentiment de maîtrise	IX
5.5.1. Aider l'élève à se situer dans sa progression, apprendre à donner des feed-back	IX
5.5.2. Aider l'élève à prendre du recul face aux résultats	X
5.5.3. Les cubes de la méthode Target	XI
5.5.4. Le baromètre Target	XII
5.5.5. Chercher à mesurer le sentiment de compétence en général.....	XIV
5.5.6. Les émotions, les accueillir	XVI
5.5.7 Les folles chevauchées d'un cocher ivre	XVII
5.5.8. Analyser les composantes de la compétence émotionnelle.....	XIX
5.5.9. Le recadrage, changer sa perception	XX
5.5.10. Activité, entraîner l'objectivité et chercher à s'affirmer.....	XXI
5.5.11. Evaluer la capacité à s'affirmer	XXII
5.5.12. Les croyances négatives, Le marin	XXIII
5.5.13. Les croyances positives, La naissance de l'excellence	XXV
5.5.14. Développer la gestion mentale chez les élèves	XXVII
5.5.15. Le courage.....	XXIX
5.5.16. Enseigner la persévérance	XXIX
5.5.17. L'énergie	XXIX

5.5.18. La concentration, vivre pleinement l'instant présent, le mental	XXIX
5.5.19. Apprendre à identifier les indicateurs d'une motivation optimale.....	XXX
5.5.20. Identifier les critères de l'investissement personnel	XXXI
5.5.21. Changer les perspectives, la restructuration (la confiance).....	XXXII
5.5.22. Observer et chercher à imiter les meilleures stratégies	XXXIII
5.5.23. Vision globale de l'activité, mind map	XXXV
5.5.24. Présentation de l'activité, premier jour, mind map.....	XXXVI
5.5.25. Les rôles, le grimpeur, mind map.....	XXXVII
5.5.26. Les rôles, l'observateur, mind map.....	XXXVII
5.5.27. Définir un objectif, mind map	XXXVII
5.5.28. Chercher les croyances positives et les croyances limitantes, mind map....	XXXVIII
5.5.29. Les croyances gagnantes, mind map	XXXIX
5.5.30. Zoom sur le rôle de grimpeur, mind map	XL
5.5.31. Zoom sur le rôle de l'observateur, mind map.....	XLI
5.5.32. Tableau d'observation de l'engagement	XLII
5.5.33. Première auto-évaluation des élèves, jour 1	XLIII
5.5.34. Les responsabilités des élèves	XLV
5.5.35. Un petit mot encouragement	XLVI
5.5.36. S'interroger, la boussole	XLVII
5.5.37 Se poser des objectifs	XLVIII
5.5.38. Le cocher ivre	XLIX
5.5.39 Compétences acquises, auto-évaluation	L
5.6. Autorisation d'enregistrer, courrier pour les parents.....	LI
5.7. Synopsis des leçons, notes personnelles, listing.....	LII
5.8. Retranscription des réponses aux questions posées dans le document « la boussole » durant la semaine de stage.....	LVI
5.9. Entretiens, lundi 15 mars 21, tableau 19	LXIV

INTRODUCTION

Exerçant comme enseignante spécialisée depuis 2018, je me suis vite interrogée sur l'attitude à adopter face à des élèves qui témoignaient de la démotivation à entrer dans les apprentissages proposés. Dans un premier temps, j'ai varié les manières d'amener la matière afin d'observer les effets. J'ai pu constater un changement de posture de l'élève face à la matière, selon le contexte pédagogique. Une résistance est cependant restée chez certains d'entre eux qui pouvaient piquer des colères noires face aux exigences scolaires. Ceux-ci évoquaient « leur incapacité » à entrer dans la tâche et leur rejet de l'école.

J'aimerais développer une réflexion sur le rôle de l'enseignant·e spécialisé·e auprès de ces élèves. Quelle manière d'enseigner pour éveiller l'engagement d'élèves en difficulté d'apprentissage ? Par où commencer ? Durant un stage auprès d'élèves en fin de scolarité au CERAS, j'ai été positivement surprise en voyant leur implication dans leurs tâches. J'ai eu le sentiment que le fait de se projeter dans un métier facilitait l'accès à la question du sens présent dans les apprentissages. Partant de cette idée, je souhaite d'une part, comprendre le lien entre sens et motivation et, d'autre part, comprendre quel rôle l'enseignant·e peut prendre pour faciliter l'accès au sens de l'apprentissage chez l'élève et l'aider à entrer dans la démarche d'apprentissage. En parallèle, il est important de se questionner sur la manière de rendre le jeune acteur de ce processus, s'il n'est pas forcément demandeur : Comment éveiller l'envie d'entrer dans une dynamique de changement et éveiller la motivation à apprendre ?

A force de se heurter à un sentiment d'inefficacité, comment reprendre confiance pour accepter de reprendre des risques ? Le but de cette recherche sera de comprendre ce qui peut être mis en place par les enseignant·e·s pour influencer positivement la motivation des adolescent·e·s en difficulté d'apprentissage. Derrière cet objectif, il y a un postulat, dont les sciences sociales parlent : la motivation peut être induite par l'enseignant·e spécialisé·e. Par le biais de la réalisation de cet objectif, je souhaite comprendre de quelles manières je pourrais amener des éléments concrets pour outiller les jeunes. Je souhaite mettre l'accent sur la motivation en tâchant d'expliquer comment elle peut être induite par l'enseignant·e. Dans un premier temps, je vais tâcher de comprendre les éléments déterminants pour favoriser la motivation intrinsèque et extrinsèque, puis une réflexion sur l'attitude de l'enseignant·e et de l'environnement viendra compléter ce cadre théorique.

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Contexte

Pour débiter cette réflexion, il semble primordial de s'intéresser à cette période de vie qui influe sur les émotions, l'énergie et l'estime de soi du public-cible. Que vivent ces jeunes ? Si je souhaite trouver des réponses appropriées à leurs besoins, je dois comprendre différents aspects présents dans ce processus.

1.1.1. Le public-cible et l'adolescence

Selon l'OMS, l'adolescence est la période transitoire allant de l'enfance à l'âge adulte (10-19 ans). C'est l'âge, où le jeune voit son corps changer, mais voit également cette période marquée par divers questionnements. Les adolescents sont soumis à différentes formes d'influence. Cette période prépare le jeune à l'âge adulte. Par exemple, il sera amené à découvrir l'acquisition de l'indépendance sociale et économique, son identité se révélera davantage et il lui faudra développer différentes compétences pour remplir son rôle d'adulte. L'acquisition du raisonnement abstrait se fera également à ce moment.

Néanmoins, cette période amène certaines fragilités. L'OMS, propose un axe contextuel à cette thématique : « Si l'adolescence est un moment de croissance et de potentiel exceptionnel, c'est également un moment, où les risques sont importants et au cours duquel le contexte social peut exercer une influence déterminante. » (OMS, 2021)

1.1.2. Facteurs de risques et décrochage scolaire

Notamment, l'organisation fédérale de la statistique relève que depuis 2003, la proportion des jeunes qui quittent prématurément l'école oscille entre 5 et 10%. Les facteurs à la base de ce décrochage scolaire sont nombreux et complexes, car il y a une diversité de situations et de trajectoires individuelles (OFS, 2019). Les circonstances pouvant influencer sur la décision d'interrompre des études, mais les raisons d'une telle décision peuvent aussi être d'ordre externe.

Ainsi, une crise à l'adolescence, comme le décrochage scolaire, doit être considérée comme un signal afin de comprendre ce que le jeune tente d'exprimer : « Le décrochage est, quoi qu'en dise le jeune, l'expression d'une tension. Souvent, il exprime le fait que le jeune ne voit plus où ses études le mènent. » (Roubaud & Szetencel, 2012, pp. 21-35).

Ces auteurs observent que ces interventions sont particulières, car ce n'est pas le jeune qui est le premier demandeur en cas de difficulté, mais bien son école. Ils présentent 4 types de décrochage :

1. Le décrochage pédagogique regroupe les situations, où le jeune accumule un certain retard dans l'intégration des matières scolaires et de l'acquisition des compétences. Cela entraîne de grosses difficultés à comprendre les cours.
2. Le décrochage scolaire survient lorsque l'élève ne se présente plus régulièrement à l'école et que les absences sont injustifiées. En parallèle, on peut observer que les liens au sein de la famille deviennent trop ténus.
3. Si la situation du jeune ne peut plus être traitée au sein du réseau familial, on parlera aussi de décrochage familial. Dans ce cas, les auteurs relèvent que le jeune est en quelque sorte « livré à lui-même », dans ce cas.

4. Si cette situation continue d'empirer, le jeune pourrait se sentir angoissé et se mettre en lien avec d'autres jeunes : « Il peut passer à des actes de petites délinquances ou à l'usage de stupéfiants, il sort de la loi. » (Roubaud & Szetencel, 2012, pp. 21-35). C'est là que commence le décrochage social.

Par conséquent, il semble pertinent de se questionner sur les paramètres qui peuvent être renforcés pour soutenir les élèves durant cette période complexe. Gosling (2009) cite dans son article les recherches de Heider (1958), qui aurait rédigé les premiers travaux passant de l'intention à la motivation. Selon ce psychologue, nous utilisons trois types de causes pour expliquer la conduite ou les conduites d'autrui : « la capacité, la motivation et l'environnement. La motivation peut elle-même être décomposée en deux 3causes : l'intention et l'effort. » (*Idem*, p.71). Ces deux concepts seront développés dans le cadre théorique traitant de la motivation, car, avant de « se mettre en projet », il est essentiel d'en avoir envie. Comment définir l'envie de faire ? C'est précisément ce que définit le concept de motivation.

1.1.3. La classe

L'école débute à l'âge de 4 ans et dure 11 ans dans le canton de Neuchâtel. L'élève effectue durant ces années ses premières expériences de socialisation au sein d'un groupe de pairs et développe des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. Ces années sont un répertoire d'expériences diversifiées. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'élèves en dernières années de scolarité obligatoire par conséquent, ils portent toute l'histoire de leur scolarité avec eux.

Il s'agit d'une classe du cycle 3 accueillant huit élèves de 9-10-11 ème années en formation spécialisée. Les élèves présents au sein de cette classe ont été redirigés dans une classe de formation spécialisée, soit suite à un signalement de la part d'un enseignant·e et de l'accord des parents, soit suite à un double redoublement entre la 1^{ère} et la 8^{ème} année. Au sein de ces classes, un enseignant·e spécialisé·e est titulaire de la classe. Il n'a pas été aisé de trouver facilement une définition du cahier des charges. Celui-ci est essentiel pour continuer cette réflexion.

Afin de bien identifier le contexte professionnel, les concepts reliés au fonctionnement institutionnel donnent un éclairage. Jouffroy (2006) propose trois concepts pour mieux comprendre le contexte de travail :

1. Le *statut*, celui-ci correspond au statut professionnel qui est souvent donné par l'institution. Il s'agit donc du statut d'enseignant·e spécialisé·e.
2. La *fonction*, il s'agit de la mission et des activités mises en œuvre pour y répondre, en d'autres termes, le cahier des charges.
3. Le *rôle*, il s'agit de la façon d'incarner la fonction, le rôle est un des concepts qui sera questionné tout au long de ce cadre théorique.

1.1.4. Le cahier des charges de l'enseignant·e spécialisé·e titulaire

Très souvent, l'enseignant·e spécialisé·e ne dispose pas d'un cahier des charges déterminé par l'employeur, une situation que l'on trouve même décrite dans la littérature : « Le cahier des charges ne semble pas être explicite, les enseignants spécialisés « s'auto-attribuent » le mandat, en se basant sur ce qu'ils font, sur les activités effectuées. En raison de ce vide administratif, c'est l'activité enseignante qui détermine le mandat traduisant ce que les enseignants spécialisés pensent devoir faire. » (Porret, 2017, p.46).

Selon le rapport d'information du Conseil d'État concernant la stratégie cantonale (2018, p. 83), les objectifs passent par une individualisation de l'enseignement via un projet pédagogique individualisé qui vise pour chaque élève l'intégration :

- scolaire ;
- sociale ;
- professionnelle.

L'intégration professionnelle se développe par la préparation d'un projet dès le début de la 10^{ème} année.

1.1.5. Le mandat

Selon Fabre (2011), il n'est pas possible de répondre d'une manière générale et valable pour tous, à la question de ce qu'est une bonne éducation. On peut uniquement élucider des problématiques éducatives. L'auteur explique que de nombreux experts conseillent parents, enseignants, éducateurs sur ce qu'il y a lieu de faire et surtout de ne pas faire. Cependant, les propositions entrent en contradiction et démontrent selon l'auteur qu'on ne peut pas parler de science : « Cela signifie sans aucun doute que l'éducation relève d'une prudence qui ne peut plus s'autoriser désormais de l'observation des grands équilibres du cosmos (...)» (*Ibidem*).

Les élèves accueillis sont suivis durant une année ou deux. Durant ce temps, l'enseignant·e titulaire doit les accompagner dans l'acquisition de connaissances scolaires, mais également dans la constitution d'un projet professionnel. Le rapport d'information du Conseil d'État concernant la stratégie cantonale (2018) permet d'en savoir davantage :

Dès l'âge de 16 ans, les jeunes peuvent bénéficier d'une formation professionnelle initiale financée par l'AI qu'elle soit en système dual, à plein temps ou en école. Les demandes pour de telles offres doivent être adressées par les représentants légaux à l'AI. (*Idem*, p.15).

Sur le terrain, cette demande est approuvée et préparée par l'équipe pédagogique qui est composée, par exemple, de l'enseignante titulaire, du conseiller OCOSP, de la conseillère socio-pédagogique, d'un·e membre de la direction, de l'élève et de ses parents :

Pour les élèves en scolarité obligatoire qui n'atteignent pas les objectifs du plan d'études, un projet professionnel est préparé deux ans avant la fin de la scolarité. Ce projet professionnel est établi en étroite collaboration entre la direction d'école et/ou le personnel en charge du suivi de l'élève, les représentants légaux, l'élève, les enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s, les conseillères et conseillers en orientation et, le cas échéant, l'Office de l'insertion des jeunes

(OFIJ), l'AI, l'OES, voire d'autres personnes/entités intervenant auprès du jeune ayant des besoins éducatifs particuliers. (*Ibidem*).

1.2. Le cadre théorique

1.2.1. La motivation

Voici une première définition (Gabriel, 2011) : « La motivation a comme rôle de nous faire grandir, construire des projets. La place de la pensée y est importante, autant que celle des besoins de base. C'est elle qui nous permet d'élaborer, à partir des perceptions, des projets. » (p. 43). De la même manière, elle va nous amener à donner du sens au monde. Cependant, il faut savoir que la motivation évolue tout au long du développement. Par exemple, le premier type de motivation scolaire est de nature symbiotique. La motivation symbiotique repose sur le besoin d'identification à l'autre. Cela débute les premiers jours de vie dans le cadre de la relation fusionnelle à la figure d'attachement. Le jeune se développe ensuite sous le regard et les signes de reconnaissances de son entourage. Le jeune développe une dépendance aux adultes en classe et à la maison : (Chéreau, 2018) « Pour être apprécié, l'élève s'adapte à un système de récompenses et de punitions. » (p. 37-40). L'adolescence marque un temps dans l'existence qui correspond à des besoins nouveaux de développement, mais également de réalisation de soi : « Le système primaire de gratification devient alors inopérant. » (*Ibidem*).

Ceci peut expliquer le constat qui est observé lorsque le jeune débute son adolescence, la motivation évolue à la baisse. Chéreau, praticienne en analyse transactionnelle, explique que la motivation change de nature à un moment clé, où le jeune aurait besoin de savoir qui il est :

La littérature scientifique sur la motivation a montré que l'individu est d'autant plus motivé qu'il a un sentiment personnel d'autodétermination et de compétence. La liberté de choisir une activité d'apprentissage est essentielle : « L'élève motivé, s'engage dans les apprentissages, développe des comportements pour atteindre ses objectifs, persévère face à des difficultés ». (Deci & Ryan, 1985, cités par Chéreau 2018 p. 37).

Cette participation, varie selon : « la valeur qu'il accorde à l'activité, la contrôlabilité qu'il exerce sur elle et la perception qu'il a de la réussite » (*Ibidem*). Selon ces critères, l'élève est plus ou moins motivé. (Viau, 1994, cité par Chéreau p. 37).

Des recherches révèlent qu'il existe un lien entre motivation et formation de l'identité chez l'adolescent (Canard, 2017, cité par Chéreau, 2018). Souvent, c'est au jeune de trouver d'autres moyens pour se motiver, cette démarche implique souvent un investissement soutenu (Chéreau, 2018, p. 39).

Par exemple, la prise d'autonomie face à ses figures d'attachement provoque une baisse de la motivation symbiotique : « Ce changement signifie qu'il grandit » (Chéreau, 2018, p. 39). En grandissant, le jeune développera de nouvelles potentialités : « décider d'apprendre, reconnaître et accepter ses erreurs, tolérer des contraintes inhérentes à l'apprentissage, avoir une conscience claire de ses points forts, choisir en toute connaissance de cause une orientation professionnelle » (*Ibidem*). C'est grâce à ces nouvelles compétences que le comportement du jeune va pouvoir changer et gagner en autonomie de pensée.

La motivation apparaîtra suite à des apprentissages perçus comme utiles, agréables et ayant un sens pour lui : « En accédant à cette maturité, l'adolescent en retire de la joie et développe cette motivation dans d'autres aspects de la vie. » (*Ibidem*).

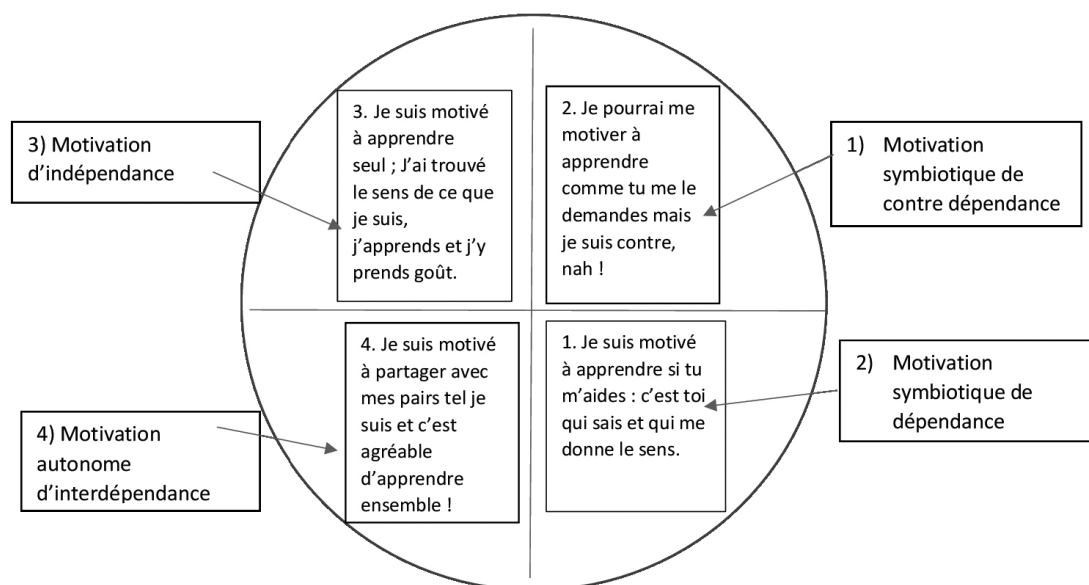


Figure 1: La dynamique motivationnelle dans les apprentissages à partir du cycle de la dépendance de K. Symor (AAT, 1973 cité par Chéreau 2018 p.39)

Le schéma de Symor présenté ci-dessus, explique que plus le jeune croit en sa compétence, plus il sera motivé et mieux il réussira. L'école étant un lieu de socialisation, la motivation va également émerger dans un contexte interactionnel. On peut constater qu'il y a deux continuums : la dynamique motivationnelle et la dynamique d'indépendance. On peut donc percevoir deux objectifs pédagogiques pour l'enseignant·e.

La motivation de l'élève en relation avec l'enseignant·e

Selon Gabriel (2011), motivation, démotivation sont des termes utilisés lorsque les enseignants se sentent impuissants à agir : « Ils peuvent même être le prétexte à la non-intervention, puisque cela dépend uniquement de la « bonne volonté » de l'autre, du jeune en l'occurrence. » (*Idem*, p. 92). Il est donc essentiel de bien percevoir les rôles de chacun. Tardi (1992, cité par Gabriel, 2011) met l'accent sur la nécessité et l'utilité d'éveiller l'élève à sa responsabilité à gérer sa motivation. Il relève cependant qu'en parallèle, l'enseignement est responsable de la mise à disposition des apprentissages et des outils permettant de réussir. Viau, quant à lui, définit la motivation « comme 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 ce but. (Viau, 1944) » (*Ibidem*, p. 32). Ces différences dans les définitions peuvent être présentées ainsi : « Tardi ajoute en parallèle du système de perception, un système de conception. » (Gabriel, 2011, p. 32). L'élève doit concevoir le but de l'école et ce qu'est l'intelligence, en parallèle, il perçoit la valeur de l'activité, sa compétence et la contrôlabilité de l'apprentissage.

Il est pertinent de se référer ici au schéma de la dynamique motivationnelle que propose cet auteur (voir figure 2, ci-dessous).

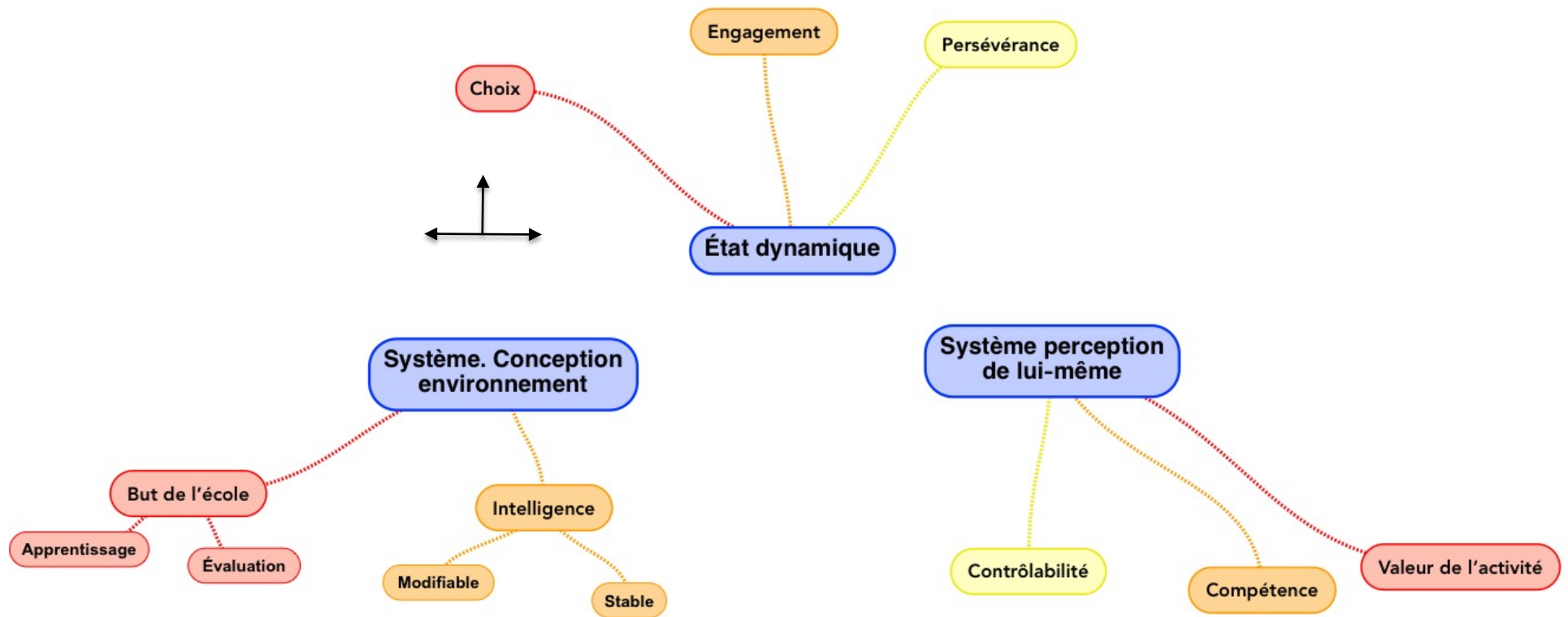


Figure 2: La dynamique motivationnelle (Gabriel 2011 p.49)

Pour que l'élève ait envie de persévérer dans la tâche, il doit voir apparaître un sentiment d'efficacité personnelle. L'enseignant-e peut donc jouer un rôle dans l'identification de celle-ci.

L'école aurait tendance à valoriser les savoirs scolaires. Beaucoup d'élèves en classes spécialisées ont été durant leur scolarité évalués négativement sur ce point. Il semble complexe d'essayer de redonner confiance en eux aux élèves en s'appuyant essentiellement sur leurs compétences scolaires après tant d'années de difficultés. Ce point est crucial pour les choix méthodologiques qui seront abordés plus tard.

Le modèle TARGET de Sarrazin, Tessier & Trouilloud (2006) nous invitent à envisager la question différemment, partant de la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (*Ibidem*). L'idée est de solliciter la motivation des élèves en leur demandant de poser eux-mêmes leurs objectifs. Nous allons donc nous inspirer de la pédagogie de projet. L'idée est de chercher à faire vivre aux élèves une expérience valorisante dans le domaine « extra-scolaire ». Ceci afin de rechercher une nouvelle image de soi dans un domaine inexploré.

Pour compléter cette approche, la méthode homonyme de Christian Target (2006, 2016), propose différentes pistes pertinentes destinées à la gestion mentale dans le domaine sportif. Ces deux ressources sont complémentaires.

La figure 3 (voir ci-dessous) propose un schéma qui explique ce qu'est la motivation (Target, 2016, p.358).

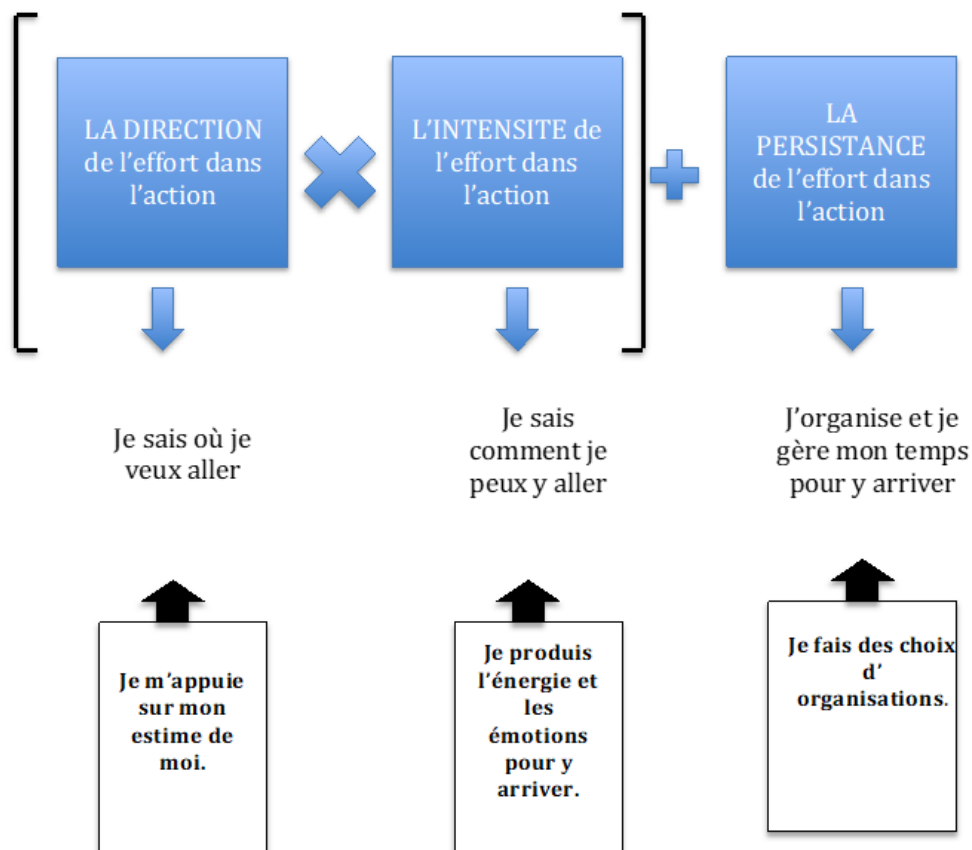


Figure 3: La motivation selon Target, 2016, p. 358.

Pour aller plus loin, les attributions causales sont un levier avec lequel on peut étayer l'élève. En effet, leurs identifications ont un effet bénéfique pour lutter contre la résignation des élèves :

« Crahay (1996) nous apporte des réponses tout à fait intéressantes pour lutter contre ce phénomène. Son hypothèse est claire : « Il ne suffit pas de connaître des succès pour rompre avec cette attitude de résignation, il faut cesser d'attribuer ses échecs et ses difficultés à des causes internes, stables et incontrôlables » (p. 220). » (Vianin, 2009, p. 6).

Ce point sera explicité aux élèves en parlant des sportifs et de la relation qu'ils entretiennent avec leur coach. Les réussites et les erreurs sont donc à considérer comme des sources de potentielles motivations. Une attitude réflexive permet :

- d'identifier les composantes du succès,
- de fixer de nouveaux buts
- et de dépasser les difficultés rencontrées.

Pour débiter cette réflexion, le concept de l'autodétermination semble tout indiqué pour identifier ce qui peut générer *une motivation intrinsèque*.

La théorie de l'autodétermination

La motivation intrinsèque peut se définir par le biais de la théorie de l'autodétermination. Celle-ci permet d'identifier les comportements des individus dans différents contextes, notamment à l'école.

« Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue. » (Deci & Ryan, 2000, cité par Sarrazin et al., 2006, p. 159).

Ces auteurs explicitent parfaitement les concepts de la motivation autodéterminée et la motivation non-autodéterminée décrits ci-dessous.

La motivation autodéterminée

Elle intervient lorsque l'élève s'engage pour des raisons intrinsèques :

- il s'agit d'un engagement dans des tâches ou des matières scolaires pour des raisons intrinsèques par exemple : pour du plaisir (motivation intrinsèque aux sensations) ;
- pour le sentiment de maîtrise ressenti en le pratiquant (motivation intrinsèque à l'accomplissement) ;
- pour la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau (motivation intrinsèque à la connaissance) ;
- car il considère quelque chose de cohérent avec leurs valeurs et besoins (motivation extrinsèque intégrée) ;
- lorsque la tâche est identifiée comme utile pour atteindre des buts personnels (motivation extrinsèque identifiée).

A contrario, si l'élève n'est pas enclin à entrer dans l'activité, on peut observer un second concept qui est la motivation non-autodéterminée.

La motivation non-autodéterminée

Elle intervient lorsque l'élève s'engage dans une activité :

- parce qu'il se sent obligé ;
- pour des récompenses ou en raison de contraintes matérielles et sociales (régulation externe) ;
- sous des pressions internes comme la culpabilité (régulation introjectée) ;
- parce qu'il est résigné et ne perçoit aucun lien entre ses actions et ses résultats (l'a-motivation).

En résumé, la motivation évolue sur un continuum allant de la motivation intrinsèque qui représente le plus haut niveau autodéterminé à l'a-motivation qui est la forme la moins autodéterminée.

En contexte scolaire, plusieurs études présentées par Reeve (2002) ; Ryan et Deci, (2000) ; 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). (Sarrazin et al., 2006, p. 160).

La motivation autodéterminée favorise l'implication de l'élève, certains éléments peuvent l'influencer tels que les facteurs sociaux. Ils peuvent soit nourrir, soit entraver l'expression des besoins psychologiques fondamentaux, notamment :

- les besoins de compétence (le désir d'interagir efficacement avec l'environnement) ;
- d'autonomie (le désir d'être à l'origine de son propre comportement) ;
- de proximité sociale (le désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives).

Les auteurs du modèle TARGET (Sarrazin et al., 2006), expliquent que les besoins cités ci-dessus favorisent le développement d'une motivation intrinsèque. Celle-ci dépendrait de la satisfaction de ces besoins. Ils expliquent, que tout environnement social favorisant cette satisfaction aurait un effet conséquent sur l'apparition d'une motivation autodéterminée. « Par contraste, tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins, augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non-autodéterminée » (*Ibidem*, p.160).

D'un point de vue d'éducation physique, Famose (2001, p.17) présente le concept de « la motivation continuée ». En éducation sportive, elle est fondamentale pour promouvoir des réussites. Cela pour deux raisons :

1. La première est que l'un des buts en EPS serait de donner envie au jeune d' « apprendre à gérer sa vie physique future » (Famose, 2001, p.17).
2. La seconde est que la réussite dépend de la quantité de la pratique réalisée : « D'où l'importance d'encourager les jeunes à se reconforter aux tâches scolaires (ou sportives) en dehors du contexte de l'école. C'est seulement la pratique continue, et pas seulement l'enseignement, aussi efficace soit-il dans le cadre limité de l'école, qui créera un bon pratiquant sportif » (Famose, 2001, p.18)). Il est donc essentiel de considérer que l'apprentissage, l'entraînement, et la répétition effectués en dehors de la classe sont tout autant, voire plus importants. Ce point est essentiel, car un élève qui aura compris que l'enjeu de son projet dépend de la régularité et de la persévérance pourra, s'il arrive à identifier des petits objectifs, « cheminer vers... » de façon autonome.

En d'autres termes, il est primordial de considérer la motivation continuée comme un objectif scolaire en soi. L'apprentissage ne doit pas nécessairement se produire en classe, mais l'intérêt vis-à-vis de l'apprentissage doit être encouragé.

Durant la suite de ce cadre théorique, nous allons explorer différents concepts allant de l'élève à sa représentation de soi, au choix de l'activité et à la posture de l'enseignant-e. L'intérêt est de comprendre, comment se construit l'estime de soi et dans une dynamique interactive, comment créer des contextes valorisants pour renforcer un sentiment de compétence. Ce sentiment de compétence est primordial. Chaque élève en fin de scolarité obligatoire doit pouvoir identifier certaines de ses ressources afin de se préparer à un défi de taille: trouver une formation professionnalisante permettant de prendre sa place dans la société.

1.2.2. L'estime de soi ou la construction sociale d'un sentiment de compétence à l'adolescence

L'adolescence est marquée de façon stéréotypée par un bouleversement hormonal, un développement intellectuel important et un accès rapide à de nouvelles responsabilités

sociales. Ces caractéristiques s'accompagnent d'une période de transition, durant laquelle le jeune va constituer sa personnalité en définissant : ses goûts, ses envies et ses tendances. Pour ce faire, il va intégrer les données transmises par sa famille, l'école, son réseau social et il va développer son identité. Selon Rolan et Coenen (2004), tout individu va chercher à bâtir une personnalité épanouie par le biais d'une image de soi gratifiante. Comme première étape, le jeune s'insère dans *des groupes d'appartenance* : « En intégrant ces groupes essentiels, l'adolescent va entrer en compétition avec les uns et en alliance avec les autres. Que ce soit sur le mode de la rivalité ou du pacte avec autrui, son activité essentielle sera de *se comparer aux autres !* » (*Ibidem*, p.46). Le groupe social a une importance non-négligeable dans le développement identitaire du jeune.

Monteil et Huguet (2013) citent Levine (1983) qui explique que la comparaison sociale avec des bons élèves engendre un sentiment d'infériorité, un manque de motivation et un refus de la compétition chez celles et ceux qui obtiennent de plus faibles performances. Une réflexion peut donc être menée sur la diversité des expériences pédagogiques proposées par les enseignants. Plus l'offre est diversifiée, plus chaque jeune aura l'opportunité de vivre une expérience valorisante. Ainsi, cette expérience pourrait renforcer le sentiment d'efficacité personnelle.

Précédemment, il a été mis en exergue l'importance du sentiment de compétence et ce qui peut être mis en place pour l'amener à se développer. Comme le révèle Viau, (1944, cité par Gabriel, 2011, p. 32) pour favoriser un investissement de la part de l'élève :

- le but de l'école doit être identifié ;
- le sens de l'activité doit être perçu ;
- l'identification d'un niveau de compétence
- et un sentiment de contrôlabilité de l'apprentissage.

Ces composantes pourraient venir renforcer « l'estime de soi » de l'élève.

L'estime de soi

André et Lelord (2008) résument l'estime de soi comme ceci : « C'est comme on se voit, et si ce qu'on voit on l'aime ou pas. » (*Idem*, p. 13). Ce regard-jugement porté sur soi est vital à l'équilibre psychologique. « Lorsqu'il est positif, il permet d'agir efficacement, de se sentir bien dans sa peau, de faire face aux difficultés de l'existence. Mais quand il est négatif, il engendre nombre de souffrances et de désagréments qui viennent perturber notre quotidien. Prendre le temps de mieux cerner son estime de soi n'est donc pas un exercice inutile : c'est même l'un des plus fructueux qu'il soit. » (*Ibidem*).

L'estime de soi schématisée

L'estime est difficile à évaluer et constitue une recherche en soi. La base de l'action se situe dans les croyances à considérer à partir des croyances limitantes et des croyances positives proposées. Ce thème sera abordé dans la partie traitant de la gestion mentale. Le fait de donner de la valeur au ressenti du jeune, l'aidera à s'affirmer et augmentera son estime. Afin de mieux comprendre ce concept on peut s'appuyer sur le schéma ci-dessous.

Schéma de l'estime de soi
par André et Lelord (cité par Target 2016 p.288)

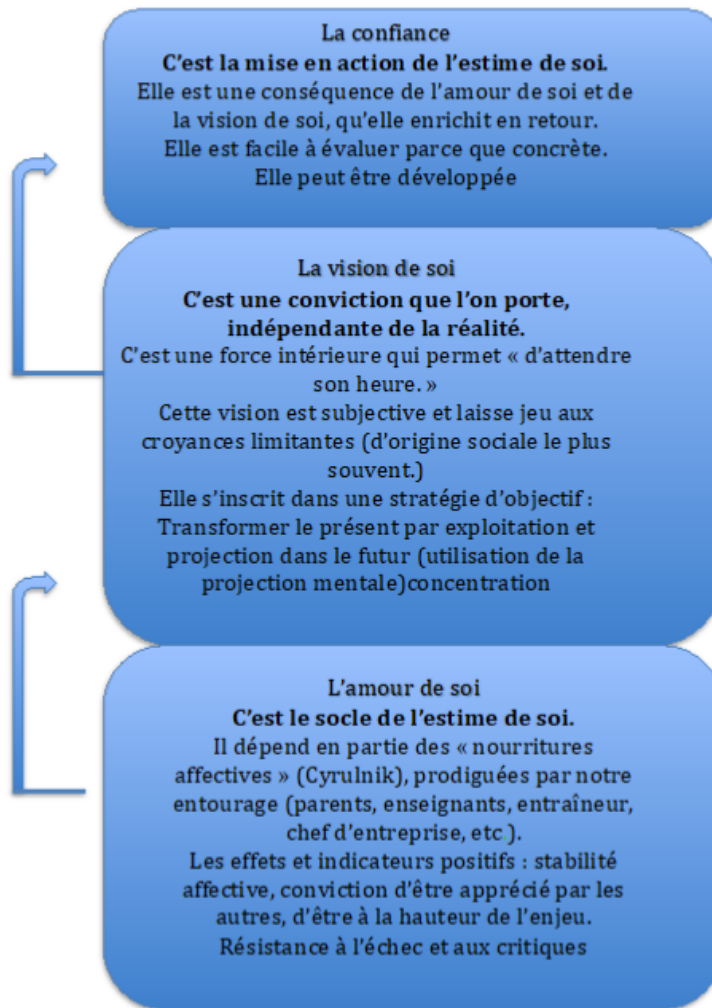


Figure 4 : Schéma de l'estime de soi

Ce schéma met en exergue les interactions qu'il y a entre les différents niveaux : l'estime de soi, la vision de soi et la confiance. Une bonne compréhension de ces niveaux peut agir comme un levier pour des professionnels afin de pouvoir déterminer où va commencer l'action.

Le regard d'autrui

Le premier niveau qui concerne l'amour de soi est dépendant du contexte social : « Il existe pour un enfant quatre sources principales de jugements significatifs, donc quatre sources d'estime de soi : ses parents, ses enseignants, ses pairs (les enfants de sa classe et plus largement de son école, ses amis proches. » (André & Lelord, 2008, p. 90). Si toutes les quatre sont « fonctionnelles », cela va permettre la plénitude et la solidarité de l'estime de soi. Ces quatre sources de jugement peuvent néanmoins agir comme des sources de pressions si le jeune souhaite exceller et « être un bon fils ou une bonne fille, un (e) bon (ne) élève, un (e) bon (ne) camarade de classe, un bon copain ou bonne copine. Autrement dit, il doit fournir quatre fois plus d'effort pour préserver une bonne image sociale ! » (*ibidem*, p. 90). Evidemment, l'importance de ces différentes sources de renforcement de l'estime de soi va varier selon l'âge. Par exemple, à l'adolescence l'importance des parents comme principaux

pourvoyeurs de l'estime de soi diminue au profit de personnes extérieures au cercle familial. L'impact de cette approbation reste cependant très important tant qu'il vit avec sa famille.

1.2.3. Le sentiment de compétence

En parallèle, le sentiment de compétence joue également un rôle dans le développement de l'estime de soi. L'un des buts prioritaires dans un contexte scolaire est de « développer ou manifester - à soi ou aux autres - une compétence élevée et d'éviter de paraître incompetent » (Nicholls, 1984, p. 328, cité par Sarrazin et al., 2006, p. 150).

Les élèves vont donc alors mobiliser leurs ressources pour démontrer une compétence élevée. Notamment en se comparant et en ou en cherchant la maîtrise :

« La plupart des théoriciens (Ames, 1992a ; Dweck & Legett, 1988 ; Nicholls, 1989) s'accordent sur l'existence de deux manières de manifester sa compétence, renvoyant chacune à un ou deux buts déterminés : soit en se comparant aux autres et en faisant preuve d'une supériorité (certains comme J. G. Nicholls parlent d'implication de l'ego, d'autres comme A. J. Elliot de but de performance), soit en progressant dans le temps (J. G. Nicholls parle ici d'implication dans la tâche et A. J. Elliot de but de maîtrise).

Les conséquences des buts impliquant l'ego et de maîtrise ont été examinées dans un grand nombre d'études conduites en situation de classe et en laboratoire. Dans l'ensemble, les résultats montrent une supériorité du but de maîtrise par rapport au but impliquant l'ego. Par exemple, les buts de maîtrise sont associés à un choix de tâche de défi (Ames & Archer, 1988), à l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage (Nicholls et al., 1989), et à des stratégies de travail efficaces (Nolen & Haladyna, 1990). Par contraste, les chercheurs ont souligné les conséquences non adaptatives du but impliquant l'ego, telles que des émotions négatives et la réduction de l'effort (Ames, 1992a ; Hidi & Harackiewicz, 2000) » (Monteil & Huguet, 2013, p. 27).

Monteil et Huguet (2013) citent Levine (1983) pour le concept d'adolescence. Il est relevé que les jeunes évoluent dans une dynamique comparative. Le concept d'estime de soi relève à quel point les jeunes en difficultés peuvent être fragilisés durant cette période de vie de part cette dynamique comparative permanente. On ne peut pas lutter contre cette dynamique qui fait partie du processus identitaire, mais il est possible de questionner certains axes et de chercher à orienter l'élève.

1.2.4. Orientation sur les performances versus buts d'apprentissage pour la vie professionnelle

Pour s'éloigner d'une logique orientée sur la performance et favoriser les buts d'apprentissage aux résultats, il semble indiqué de valoriser le processus.

Le résultat n'est pas la finalité, mais le processus, Alvarez explique ci-dessous comment procéder.

Les fonctions exécutives

Alvarez (2019) évoque dans son ouvrage la posture que nous prenons régulièrement en tant qu'adulte, elle présente une interaction avec un jeune enfant. Celle-ci rend l'exemple très concret. Quand un jeune enfant apprend à mettre ses chaussures seul, « il veut faire seul et il doit faire seul. Il n'est pas « têtue », il est vivant. Ses fonctions exécutives se développent et il doit les exercer. Et lorsqu'il les exerce, c'est le processus, la suite d'action qui le met au défi et qui l'intéresse. Ce n'est pas le résultat. » (*Idem*, p.24). Si dans ce contexte, l'adulte prend les

devants et lasse par exemple les chaussures de l'enfant en lui disant : « Tiens, voilà, elles sont attachées », l'enfant hurlera et nous nous trouverons dans une incompréhension totale. L'enfant est intéressé durant ces défis à ce qui se construit en lui. Ce processus met le jeune dans des prédispositions pour surmonter ses défis futurs :

« Lorsque ces compétences ont correctement pu être développées, nous sommes capables, à l'âge adulte, d'atteindre tous les objectifs que nous nous fixons : nous pouvons réguler nos émotions, nos comportements, réfléchir avant d'agir, planifier, détecter nos erreurs, trouver des solutions, persévérer, créer, innover. Nous sommes confiants, maîtres de nous-mêmes, nos relations sont plus durables. Le bon développement des fonctions exécutives est souvent plus prédictif pour notre épanouissement global-scolaire, professionnel, relationnel- qu'un score élevé de QI » (*Idem*, p. 25).

En bref, le jeune enfant évolue naturellement vers un but d'apprentissage plutôt que vers une recherche de performance.

Qu'en est-il des élèves de 10^{ème} et 11^{ème} année en formation spécialisée ? Cela fait de nombreuses années qu'on essaye d'apprendre à certains élèves les techniques des quatre opérations, à mémoriser les marques de personnes en conjugaison, à penser aux accords, etc. Ils ont les ressources pour y arriver, mais ne résolvent pas les opérations adéquatement, oublient, restent distraits. Sommes-nous certains que le problème se situe dans le registre des mathématiques ou du français ? Et si la tâche principale de l'enseignant·e spécialisé·e se trouvait à un autre niveau ? Qu'est-ce qui mérite d'être creusé durant ces deux dernières années de scolarité ? Un travail sur la relation des élèves à leurs fonctions exécutives pourrait être une porte d'entrée.

Pour être performant, il faut trouver une posture pour y arriver. Cette posture, elle se construit, elle se réfléchit en lien avec les buts d'apprentissages qui sont négociés chez l'apprenant. Alvarez (2019) explique que si le jeune a pu s'engager dès ses premières années dans des tâches qui mettent son intelligence au défi, entre 3 et 5 ans, le niveau de maîtrise de ses compétences exécutives va rapidement augmenter. Ces aptitudes vont permettre au jeune :

- d'être capable de se contrôler et de rester concentré ;
- de différer une envie et d'attendre pour parler ;
- de tenir le fil d'une conversation sans changer soudainement de sujet ;
- de prendre du recul ;
- d'analyser les situations avant d'agir ;
- de grandir en ayant confiance en ses capacités ;
- savoir qu'il peut trouver des solutions à ses problèmes, seul ou avec un peu d'aide.

Ces compétences vont lui être utiles face à des situations de défis, car grâce à elles :

- se tromper ne lui fera pas peur ;
- face à un blocage, il ne se découragera pas, il cherchera des solutions ;
- il aura le courage de persévérer.

Finalement, il saura que face à n'importe quelle situation une solution peut être trouvée. « Un tel enfant aura de solides ressources cognitives pour conquérir de nouvelles compétences et connaissances. » (*Idem*, p.26)

Si ces *fonctions exécutives* ne sont pas entraînées, l'enfant va rencontrer de réelles difficultés tout au long de sa scolarité. Manquant de contrôle inhibiteur, il aura du mal à rester concentré et se laissera rapidement détourner par toutes les distractions. Il arrive régulièrement que ces enfants fassent preuve d'impulsivité. Ils se chamaillent sans arrêt et en réfèrent aux adultes, car ils n'ont pas de capacités de contrôle, de recul, d'analyse ni de flexibilité pour le faire. Ayant du mal à contrôler leur impatience et leur frustration, ils ne peuvent pas attendre d'avoir la parole pour parler et coupent sans cesse la parole. Ils auront de réelles difficultés à détecter leurs erreurs de par le manque de flexibilité cognitive. La persévérance et la recherche de solution adaptées ne seront pas accessibles. Le découragement sera régulier et ne leur permettra pas d'arriver au bout de leurs tâches.

Des chercheurs considèrent ces compétences comme les fondations biologiques de l'apprentissage : « Arriver à l'école avec une base solide de ces fonctions exécutives est plus important pour les enfants que de connaître les lettres ou les chiffres. » (Alvarez, 2019, p.29). En résumé, sans ces compétences, les enfants ne peuvent pas apprendre !

1.3. Comment enseigner aux élèves ce changement de posture ?

Certaines composantes peuvent être explicitées, ceci pour faciliter le processus métacognitif. Il est question à présent d'expliciter les gestes professionnels à valoriser dans le cadre de l'accompagnement des élèves. Le cadre de travail varie selon le contexte : salle de classe, salle d'escalade. Néanmoins, l'enseignant·e peut maintenir une ligne de conduite cohérente entre les différents environnements, ceci pour faciliter un transfert.

1.3.1. Remettre les savoir-faire en question

Lorsqu'on parle d'approche cognitive et de motivation, on se doit de se référer à la notion **de but**. Les comportements mis en œuvre par un individu sont des stratégies permettant d'atteindre un ou plusieurs buts :

« L'investissement personnel est au service d'un résultat que le pratiquant s'est fixé ou qu'on lui a fixé (atteindre tel niveau de performance, soit d'un état désiré (tenter de donner une image de lui-même qui correspond à son soi idéal, par exemple s'efforcer de paraître compétent). » (Famose, 2001, p.18).

A contrario, l'investissement peut être au service de l'évitement d'un état non désiré, par exemple éviter de paraître ridicule.

Famose (2001) ajoute, « lorsqu'un élève décide de réduire son investissement, c'est souvent la qualité des stratégies utilisées qui en pâtit » (*Idem*, p. 17). Je reviendrai sur les stratégies spécifiques aux activités d'escalade utilisées dans cette recherche à la section 1.4.5 (p. 38). Si une stratégie efficace est identifiée par un élève, il lui faudra faire preuve de persévérance pour que celle-ci devienne une réelle compétence. La répétition permet l'automatisation. De cette manière, il est possible de s'éloigner d'une recherche de performance pour renforcer

ses compétences. Les renforcer, en développant un sentiment de maîtrise en **prenant conscience des objectifs permettant de cheminer vers une maîtrise des buts d'apprentissage.**

La persévérance

C'est la tendance à continuer ou à s'acharner. Dans une direction donnée et sur une période de temps plus ou moins longue malgré les difficultés rencontrées, ses ressources mobilisées sont : le temps et l'effort. La persévérance intervient dans la continuation de l'investissement après avoir entrepris la tâche. Celle-ci peut s'analyser et donner des indications sur la direction du comportement. La persévérance est à considérer de façon globale et non de manière isolée. Il faut alors tenir compte de la série d'activités alternatives vers lesquelles le pratiquant peut se tourner.

Lorsque l'élève va tenter d'augmenter ses compétences de façon autodéterminée et en dehors du contexte scolaire, on parle de « motivation continuée » (Famose, 2001 p.17).

La motivation continuée

C'est la tendance à retourner vers une tâche, mais en dehors du contexte dans lequel le pratiquant l'a initialement effectuée. Celle-ci se distingue de la persévérance qui implique de réaliser une tâche plus longtemps que les autres dans des conditions contextuelles similaires (enseignant, salle de classe, matériels). En voici la définition :

« On parle de motivation continuée lorsque la tâche a été entreprise sous des conditions contextuelles différentes (par exemple à la maison) ou après une interruption (pendant la récréation). Il s'agit d'une situation, où le pratiquant est relativement libre de contraintes extérieures et décide de retourner à une tâche et de s'y investir de lui-même » (Famose, 2001, p.17).

A travers ces différents concepts on voit apparaître des postures qui permettraient à l'élève non pas d'accéder à un statut d'« élève performant », mais de découvrir une posture à adopter face aux défis du quotidien.

Durant la scolarité obligatoire, l'élève va apprendre à définir sa valeur à partir des appréciations positives ou négatives données par les autres, mais également par le biais d'un processus comparatif. Cela va générer des assises sur lesquels il va construire une certaine forme de connaissance de soi.

Cette posture pourrait avoir pour effet d'aider l'élève à prendre de la distance avec les appréciations externes et son appréciation reliée uniquement au résultat final. Cela générerait le début d'un processus de recherche d'appréciations internes. Celui-ci serait orienté sur l'auto-évaluation des composantes mises en place par l'élève et qui lui permettraient de cheminer vers les buts d'apprentissages.

1.3.2. Remettre les savoir-être en question

L'affirmation de soi part de la connaissance de soi, mais est davantage interactionnelle. C'est un des aspects qui peut être renforcé chez les élèves fragilisés par le biais d'une posture bienveillante et encourageante. Le but est d'amener l'autre à oser.

L'affirmation de soi

Afin de comprendre comment procéder, il semble opportun d'explicitier ce concept : « S'affirmer, c'est d'abord manifester son droit d'exister pleinement. C'est manifester son estime de soi par la parole, les comportements, l'expression des sentiments dans la relation aux autres. » (Larabi, 2015, p. 67). L'adolescent a, quant à lui, besoin de s'affirmer pour devenir autonome et pour y arriver, il doit s'appuyer sur des modèles. Des questionnaires peuvent être mobilisés pour accompagner le jeune à se positionner et à réfléchir sur l'image qu'il transmet de lui.

Afin de mieux comprendre comment le jeune se positionne, il est possible de lui faire passer un questionnaire pour comprendre comment il s'affirme (voir annexe 5.5.11, p. XXII).

L'accompagnement joue un rôle considérable l'enseignant·e peut développer une dynamique axée sur la performance ou sur la compétence. Il peut enseigner aux élèves des outils pour progresser et apprendre à persévérer. Il a une place déterminante.

Climat de maîtrise versus climat de compétition

Comment travailler sur la dynamique de groupe? L'enseignant·e va jouer un rôle déterminant sur la dynamique motivationnelle. Celui-ci pourra favoriser « un climat de maîtrise » ou un « climat de compétition » (Sarrazin et al, 2006, p.150-151). Par exemple, si l'enseignant·e oriente ses interventions vers l'apprentissage, les progrès personnels, la valorisation du travail et des efforts, il va instaurer un climat de maîtrise. *A contrario*, si c'est le résultat final qui est valorisé, il instaure un climat de compétition en facilitant la comparaison sociale et la compétition interpersonnelle.

Sarrazin et al., (2006, p. 153) présentent dans leur article le résumé des éléments d'un climat de maîtrise et les stratégies susceptibles de le nourrir selon Maehr et Midgley (1991). Ce tableau, le TARGET, donne des indications sur la posture de l'enseignant·e. Cette posture vise à éviter une dynamique compétitive. Avant tout, ce tableau donne des indications sur les points à valoriser pour développer un climat de maîtrise au sein de sa classe.

Tableau 1 : Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des éléments susceptibles de le nourrir

Tableau I, Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des éléments susceptibles de le nourrir, (d'après Maehr & Midgley, 1991)

Domaines du TARGET	Focalisation	Stratégies
Tâche	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	Participation des élèves dans la prise 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 des compétences à s'auto-réguler.
Reconnaissance	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 gamme d'activités d'apprentissage (et pas uniquement dans les activités les plus nobles »).
Groupement	Interaction entre élèves, compétences sociales, valeurs	<ul style="list-style-type: none"> • Construire un environnement d'acceptation et de valorisation de tous les élèves. • Elargir 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.
Evaluation	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	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.

Cette figure de Maehr et Midgley (1991), cité par Sarrazin et al., (2006, p. 153) met en exergue l'importance du rôle à jouer en tant qu'enseignant·e dans l'étayage des élèves pour donner un cadre et transmettre des valeurs par le biais du contexte pédagogique. Il se doit de solliciter ses élèves en leur donnant des pistes pour s'autoréguler et permettre à chacun d'être valorisé. Les valeurs humaines sont à favoriser pour éviter une dynamique compétitive. Ceci en accompagnant la relation de l'élève aux erreurs. Le sentiment d'échec est à accompagner pour donner un sentiment de sécurité suffisant afin que les élèves soient prêts à se confronter à de nouveaux défis.

S'inspirer d'une philosophie qui rend « fort »

Il y a des textes de philosophie qui permettent de se donner le courage, et les moyens de trouver une force insoupçonnée en soi, même dans les circonstances les plus difficiles. Lao Tseu nous a légué un de ces textes. Dans la citation ci-dessous, il nous donne un conseil pratique lié à l'usage de notre attention : se diriger sur la force que possède même le faible, la lumière présente même dans l'obscurité : « Si tu vois le petit comme le petit se voit lui-même, si tu acceptes le faible pour la force qu'il a et utilises l'obscur pour la lumière qu'il donne, alors, tout ira. C'est agir naturellement. » Lao-Tseu, Tao-tö King.

Enseigner la nuance

L'apprentissage de la nuance peut être également un objectif de l'enseignant·e. L'adolescence donne lieu à une intense activité de comparaison, qui construit l'habitude de hiérarchiser les relations humaines. Elle va catégoriser les personnes en leur attribuant des points forts ou des points faibles sans pouvoir les nuancer. : « Cette première vision qualitative sera généralement excessive, globalisante, idéalisée dans le blanc ou le noir de l'outrance (...). » (Coenen, 2004, p. 46). L'adulte se voit alors forcé d'enseigner : « le sens des nuances, la modération, bref l'indispensable esprit critique. » (*Ibidem*). Cette comparaison à outrance peut cependant générer des complexes et des blessures narcissiques majeures ou mineures qui peuvent perdurer longtemps au cours de la vie. Une attention particulière et une posture engagée d'enseignant·e peuvent aider les élèves à élargir leur vision du monde. Notamment en apprenant à identifier les savoirs et les compétences des uns et des autres. Pour ce faire, la posture de « l'observateur » doit être explicitement valorisée. Celui qui est dans « le faire » et qui se lance dans une voie d'escalade a du mérite, car il mobilise : ses émotions, son estime de soi, son énergie, sa confiance, sa concentration et ses aptitudes communicationnelles. Cependant, celui qui observe, a tout autant de valeur, car, malgré les apparences, il est également dans « le faire », il mobilise : ses émotions en rassurant, son énergie en motivant le grimpeur, sa motivation, sa concentration, en restant centré sur le moment présent et ses aptitudes communicationnelles en transmettant des feed-backs réguliers pour participer au succès de l'ascension de son camarade.

1.3.3. Remettre les savoirs en question

Est-ce que les savoirs scolaires peuvent être mobilisés dans des tâches quotidiennes ? Cette question renvoie à la notion de *compétence* et à la place qu'elle occupe dans le domaine scolaire. Elle permet de soulever la question du *transfert* des apprentissages effectués à l'école, à des situations dans la vie courante.

La compétence

Ce concept est selon Vianin souvent défini de façon approximative. Ce terme met en exergue l'importance de la procéduralisation des savoirs : « Comme le relève Crahay (2007, p. 26) « la

notion de compétence a bien l'ambition de combler le fossé entre les connaissances construites à l'école et les savoirs mobilisés dans l'action ». » (Vianin, 2009, p. 178). Cependant pour permettre ce passage, il faut que l'élève puisse effectuer « un transfert ». Le transfert de connaissance est une capacité essentielle, il est cependant prouvé que cette tâche est complexe.

Le transfert

Deux chercheurs, Golden et Baddeley (1975, cités par Vianin, 2009, p.175), ont démontré par le biais d'une expérience que restituer des connaissances apprises dans le même contexte, où elles ont été mémorisées est 40% supérieur à une restitution dans un autre contexte. Ce constat interroge, il met en valeur un enjeu de taille : « Comment aider les élèves à utiliser les compétences qu'ils développent en classe lorsqu'ils ont franchi le seuil de la salle ? » (*Idem*, p. 176).

Vianin définit ce concept de la manière suivante : « le transfert se réfère à la capacité du sujet à appliquer à d'autres contextes les apprentissages réalisés dans un certain contexte. Il s'agit donc d'un processus ou plutôt d'un ensemble de processus indispensables. » (Vianin, 2009, p. 95). L'auteur questionne l'utilité d'apprentissages réalisés en classe si les élèves sont incapables de les réutiliser dans d'autres contextes. De tout temps, le transfert est resté un enjeu de taille (Vianin, 2009, p. 176). Lorsque cette tâche est réalisée de façon adéquate on parle de généralisation. Celle-ci correspond à la capacité de mobiliser les apprentissages effectués dans les situations qui l'exigent. Ce processus n'est pas spontané ni automatique. D'un point de vue pragmatique, on peut relier le concept du transfert à celui de la motivation continuée. S'il fallait chercher à les distinguer, la motivation continuée requiert l'autodétermination de l'élève, qui décide dans un certain contexte de s'entraîner, bien que les conditions se distinguent du contexte habituel. Le transfert, quant à lui, désigne plutôt la mobilisation par l'élève de ses acquis cognitifs relatifs à un contexte, dans un autre contexte. Lorsque l'élève doit effectuer une tâche, il va mobiliser une connaissance ou une compétence acquise dans un autre contexte pour y arriver.

Plusieurs types de transfert existent selon la distance séparant la situation d'apprentissage et la situation de réutilisation des savoirs ou des compétences (Carrher & Schliemann, 2002). Vianin (2009) en a fait une synthèse et résume ainsi le problème : « Le niveau de complexité et/ou le domaine d'apprentissage peuvent jouer un rôle dans la difficulté du transfert. » (p.178). Il existerait deux types de transfert :

1. Le niveau 1 concerne le transfert d'une connaissance qui reste la même et est réutilisée dans un contexte proche : répétition, applications, rappel, exercice de consolidation.
2. Le niveau 2 concerne le transfert lorsque la connaissance se modifie lors du transfert. Dans ce deuxième cas, on s'éloigne de la répétition pour se rapprocher d'une forme de réappropriation. Les réponses ne sont plus « reproductrices » puisque la situation de transfert comporte une part d'inconnu, de nouveauté et d'incertitude. Dans ce cas, « la connaissance, pour être réutilisable dans la nouvelle situation doit subir des transformations (ajouts, modifications, réorganisations, etc.), car les structures ne sont que partiellement isomorphes. » (Depover et al., 1999, p. 103, cité par Vianin, 2009, pp. 178-179).

Dans ce cas, l'auteur parle d'une accommodation au sens piagétien. Il s'agit d'un acte de transformation de la connaissance du sujet. On peut alors observer que l'élève va réajuster ses connaissances lors de son adaptation au nouveau contexte, afin de les mobiliser.

1.4. Un nouveau rôle pour l'enseignant·e

L'enseignant·e peut jouer un rôle considérable. Pour pouvoir faire autrement, l'enseignant·e doit prendre conscience de la marge de manœuvre dont il dispose. Différents gestes professionnels sont à favoriser pour amener cette dynamique de changement. L'objectif est le suivant : augmenter son pouvoir d'agir en tant qu'enseignant·e. La dynamique est la même que celle proposée dans le chapitre précédent pour augmenter le sentiment de compétences.

Va-t-on viser la performance ? Ou alors va-t-on viser un objectif de maîtrise ? Que va-t-on chercher à maîtriser ? Quelles compétences valoriser pour accompagner la sortie de l'école obligatoire ?

Le chapitre suivant va tenter de répondre à cette question pour atténuer la conséquence suivante : les élèves en difficultés se heurtent à un sentiment d'incompétences, car le contexte pédagogique proposé ne leur permet pas de se révéler différemment, de valoriser les apprentissages dont ils sont capables.

1.4.1. L'élève et le programme

Le programme pédagogique n'est pas fixe, l'enseignant·e a un rôle, celui de faire expérimenter son élève : « Les disciplines scolaires sont des expériences humaines cumulées et organisées » (Dewey, 2004, p. 65). Pour ce faire, il y a certains gestes professionnels à valoriser. Fabre relève que les choix pédagogiques vont permettre d'interpréter la vie mentale de l'enfant. Cette interprétation permettra d'identifier quelle orientation prendre. Fabre (2011, p. 47) cite Rousseau dans son ouvrage et propose trois modalités d'intervention :

1. Les lois de la nature qui sont nécessaires et ne dépendent pas de l'individu, mais s'imposent à lui.
2. Les expériences qui relèvent de la contingence et du hasard des rencontres, elles dépendent partiellement de l'individu.
3. Les leçons des hommes quant à elles dépendent de nous.

Rousseau relie ce principe à l'art de la pédagogie des situations. Il faut créer des situations pour que l'élève se heurte à la résistance des choses qui seules véritablement enseignent (*Ibidem*).

Monteil et Huguet, (2013) citent Rosenholtz et Wilson (1980) pour relever que **diversifier les tâches permet aux élèves de faire la preuve de leurs compétences dans plusieurs domaines**. C'est de cette manière que l'on peut avoir une influence sur la dynamique comparative très présente durant l'adolescence :

« Les élèves les moins capables étant susceptibles de réussir dans un domaine, la comparaison sociale pouvant s'exprimer en leur faveur au moins dans ce domaine. Ce qui a pour effet de réduire les effets des comparaisons défavorables ailleurs. Cette possibilité réclame néanmoins que les maîtres soient convaincus de la diversité des talents. » (*Idem*, p. 28).

Si cette condition n'est pas remplie, les élèves perçoivent les tâches comme des artifices permettant d'alimenter « une bonne conscience pédagogique. » (*Ibidem*). La posture de l'enseignant·e est donc très importante. Le rôle de l'enseignant·e est déterminant, car avant chaque tâche, il peut effectuer une objectivation de la situation qui va permettre un transfert « en arrière » : il peut expliciter, verbaliser pour activer le transfert. Pour ce faire, les questions suivantes peuvent être posées : « Que me demande-t-on dans cette tâche (objectif) ? Ai-je déjà réalisé une tâche semblable ? Si oui, où et dans quel contexte (en classe, à la maison, à l'extérieur) ? Quelles connaissances possédé-je déjà sur cette tâche ? Où se trouve la difficulté pour moi ? » (Vianin, 2009, p. 180).

Pour effectuer ces transferts, les débutants ont besoin de se servir de leurs « boîtes à outils intellectuels ». C'est en faisant des connexions, en rapprochant des situations différentes et en étant attentif aux similitudes pertinentes qu'on arrive à cet acte volontaire d'abstraction et de généralisation (Vianin, 2009).

1.4.2. La relation pédagogique face aux défis

Dans ce contexte pédagogique, la situation est problématisée. L'élève n'est pas invité à apprendre, mais sollicité de la manière suivante : « *Puisque* tu veux obtenir ce résultat que tu estimes utile, alors, il te faut apprendre. » (Fabre, 2009, p. 47). Dans cette démarche, l'élève est mobilisé et relié directement avec les contraintes de la situation, c'est à dire le principe de réalité. **L'enseignant·e adapte sa posture en accompagnant le jeune en le questionnant sur les démarches entreprises et le résultat attendu.** L'auteur s'interroge dans son ouvrage et se demande comment outiller le jeune pour qu'il s'apprête à affronter les problèmes et non les fuir. Comment amener le jeune à rationaliser les problèmes ? (*Ibidem*).

Plus concrètement, Sarrazin et al., (2006) proposent un tableau qui présente une synthèse des éléments qui soutiennent un climat soutenant les besoins d'autonomie, voir, tableau 2. Ce tableau permet d'explicitier les gestes professionnels à valoriser par l'enseignant·e spécialisé·e pour générer un climat **permettant de soutenir les besoins d'autonomie**. Une recherche d'équilibre est à trouver pour faciliter ce mouvement allant vers l'appropriation et l'autonomie.

Toutes les figures présentées nous accompagnent dans une réflexion, où il semble important de prendre conscience du rôle à occuper en tant qu'enseignant·e et des ressources à mettre à la disposition des élèves. Avant de demander aux élèves d'être autonomes, il semble pertinent de leur expliquer qu'est-ce que cela implique. Le processus d'aide qui les accompagne depuis plusieurs années pourrait les avoir éloignés de cet objectif pédagogique.

Tableau 2 : Résumé des éléments d'un climat soutenant les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale et des stratégies susceptibles de le nourrir

Tableau II. -Résumé des éléments d'un climat soutenant les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale et des stratégies susceptibles de les nourrir (d'après Skinner & Edge, 2002 ; Reeve & Jang, 2006)

Principes éducatifs	Focalisation	Stratégies
Soutenir l'autonomie (besoin d'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 des 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.
Structurer l'enseignement (besoin de compétence)	Faire en sorte que l'élève apprenne quelque chose, quelque 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 feedbacks 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.
S'impliquer auprès des élèves (besoin de proximité sociale)	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'ego.

Apprendre à identifier ses réactions

Larabi (2011, p. 74) propose d'**accompagner l'adolescent à identifier ses réactions face au stress**. En étant accompagné, il pourra apprendre à faire la différence entre l'agressivité, la soumission et l'affirmation de soi. Le schéma de Symor en figure 1 peut être utilisé et présenté aux élèves, si besoin. Un échange avec l'adolescent peut se faire autour des réactions observées ou perçues afin de construire une réalité commune. A la suite de cette étape, une discussion peut se construire sur les réactions qu'il observe chez les adultes qui l'entourent. Comme cité ci-dessus, on intervient ici sur l'affirmation de soi en proposant un espace d'expression à l'élève.

Apprendre à faire autrement

Larabi (2011) explique dans son ouvrage que chacun interprète le monde à partir de son système de représentation. Selon les situations générant du stress, le jeune peut réagir par : l'agressivité, la soumission et l'affirmation de soi. Pour pouvoir modifier une réaction, il peut être suggéré au jeune un « recadrage » (terme tiré de la PNL). En d'autres termes, le jeune va donner un autre sens et un éclairage nouveau à la situation. Pour ce faire, l'enseignant·e va demander au jeune par le biais de certaines questions de reconsidérer la situation, voir en annexe, p. XX. Une augmentation du « pouvoir d'agir » face à ces réactions renforce l'estime de soi. **Quand la situation semble bloquée, au lieu de chercher de nouvelles stratégies, une prise de distance peut permettre de reconsidérer la situation. Il est néanmoins essentiel que ce « recadrage » soit le souhait de l'élève, qu'elle ou il manifeste son intention de changer ses réactions – une telle démarche ne saurait être imposée par l'enseignant·e. Ceci pour ne pas basculer dans un système ressemblant à un « camps de rééducation » de type autoritaire. Ce point est primordial pour des raisons éthiques évidentes.**

Le développement de la personnalité du jeune, un but pédagogique

Coenen décrit certaines composantes qui favorisent la prise d'autonomie

« Un adolescent heureux (...) arrive à ses fins, (...) se sent capable d'être aimé, accepté, intégré, tant par ses pairs que par les adultes, et qui dispose du bagage suffisant pour gérer les frustrations et les coups de griffes que cette progression à risque suppose. (...) Ce n'est pas le bon comportement qui bâtit l'adulte épanoui, c'est l'acquisition d'une personnalité gratifiante, apte à développer un avenir autonome. Et rien d'autre. » (Coenen, 2004, p. 52).

Comment mettre en place les jalons de cet épanouissement ? L'adolescent va devoir constituer sa personnalité via les pressions sélectives et adaptatives sociales et sexuelles. Un adolescent qui ne réussit pas à acquérir le sentiment de sa valeur, ne parviendra pas à établir des stratégies d'adaptation efficaces et développera des stratégies de compensation déficitaires qui prennent le nom générique de *symptômes* (Coenen, 2004).

Le rôle de l'école dans le développement de l'image de soi

L'école favorise l'interaction sociale, elle a donc une influence sur le développement de l'image de soi.

Pour l'adolescent encore plus que pour le jeune enfant, l'image de soi va se développer non seulement par comparaison sociale, mais aussi par la projection que l'adolescent fait de sa propre personne dans la société. (Corraze s.d.)

Cet auteur mentionne cette rencontre entre le soi réel et le soi projeté en indiquant que « l'accord entre le soi actuel et le soi idéal définit l'estime de soi ». » (Arousseau, 2016, p. 2).

Pour ce faire il faut donc *a priori* que le jeune puisse également se projeter au sein de la société et identifier sa place. L'école étant une microsociété. On peut se demander quel rôle est pris par les élèves au sein de ce contexte. Est-ce que l'enseignant·e peut prendre le rôle de producteur ou de metteur en scène ? Quel rôle peut jouer l'enseignante dans l'attribution « du casting ».

La relation pédagogique et le sport

Concernant la relation pédagogique dans le cadre d'activités sportives, Famose (2001) présente la motivation comme un investissement personnel que chaque élève peut mobiliser dans l'accomplissement d'une tâche ou dans la pratique d'activités physiques ou sportives. Les élèves vont bénéficier d'une quantité plus ou moins grande de ressources différentes qui sont en général limitées : « En accomplissant ces activités, ou en réalisant les tâches préalablement choisies, ils peuvent contrôler la durée, l'intensité et la qualité de leur investissement » (*Idem*, p. 11). L'auteur explique qu'on peut classer les ressources personnelles des élèves dans les catégories suivantes (ces catégories sont explicitées en annexe p. XXXI):

- **l'effort**
- **le temps**
- **le talent**
- **l'argent**

Ces aspects font partie des ressources personnelles. En tant qu'enseignant·e, on peut se demander quelle est la part active de l'élève dans ces différentes catégories. A-t-il conscience qu'il peut jouer un rôle en s'investissant différemment ? Pour l'enseignant·e, il semble pertinent de réfléchir à la notion de la tâche et de l'effet qu'elle va pouvoir produire sur l'investissement personnel.

1.4.3. Travail métacognitif et réflexif pour mobiliser les ressources des jeunes

La connaissance de soi

Selon Monteil et Huguet (2013), une perception de soi organisée se construit à partir de l'évaluation et la catégorisation de comportements répétés par soi-même et les autres.

Par ailleurs, en considérant l'étendue de la mémoire autobiographique, Kihlström, Cantor, Albright, Chew et Niedemthal (1988) avancent l'idée selon laquelle le soi se présenterait parmi les structures les plus élaborées et les plus riches stockées en mémoire (Monteil & Huguet, 2013, p. 60).

Il semblerait que la mémoire encode les éléments en lien avec soi de façon particulière. A la suite d'une longue élaboration, les situations fréquemment rencontrées peuvent donner lieu à des schémas. Ils peuvent provenir de toutes expériences personnelles enracinées dans des situations hautement familières. C'est suite à cette réflexion, que Monteil et Huguet (2013) proposent d'**identifier si les élèves présentent des schémas de réussite ou d'échec scolaire. Ceci pour ensuite repérer l'intervention possible dans la production de performances cognitives.**

L'élève, en position de réussite scolaire, semble disposer d'une structure cognitive lui permettant de manifester un schéma de soi. Tandis que l'élève présentant des difficultés transmet une image variable, car il s'associe également à des descriptions favorables. Lewicky (1983) explique cela comme une tentative de soutien à une image de soi fragilisée. On peut expliquer cette tendance, car les attributs positifs seraient en mémoire plus accessibles bien que minoritaires. Ce point est extrêmement pertinent, il met en exergue que **chaque expérience valorisante vécue par l'élève peut générer de nouvelles réussites de par ce processus**. Le geste professionnel qu'il faut valoriser vise une tentative de soutien à une image de soi fragilisée (Monteil & Huguet, 2013).

Monteil et Huguet (2013, p. 70) expliquent que « l'utilisation » des ressources d'attention et une part des performances intellectuelles dépendent de l'interaction entre les activités et expériences présentes et passées de l'individu. Monteil (1998) cite deux principes fondateurs :

- Une forte compatibilité entre les expériences scolaires passées et les conditions actuelles de la performance entraîne un contexte cognitif de soi peu coûteux en allocation de ressources d'attention. La capacité à traiter les éléments de l'environnement demeure donc importante.
- Une faible compatibilité entre l'expérience scolaire passée et les conditions actuelles de la performance induit un contexte cognitif de soi plus coûteux en allocation de ressources d'attention. La capacité à traiter les éléments de l'environnement est alors réduite, voire supprimée (Monteil & Huguet, 2013, p. 70).

Les auteurs proposent ici deux schémas de l'intervention des feed-backs de comparaison sociale. Ceux-ci permettent à l'enseignant·e d'identifier les voies de modification des performances.

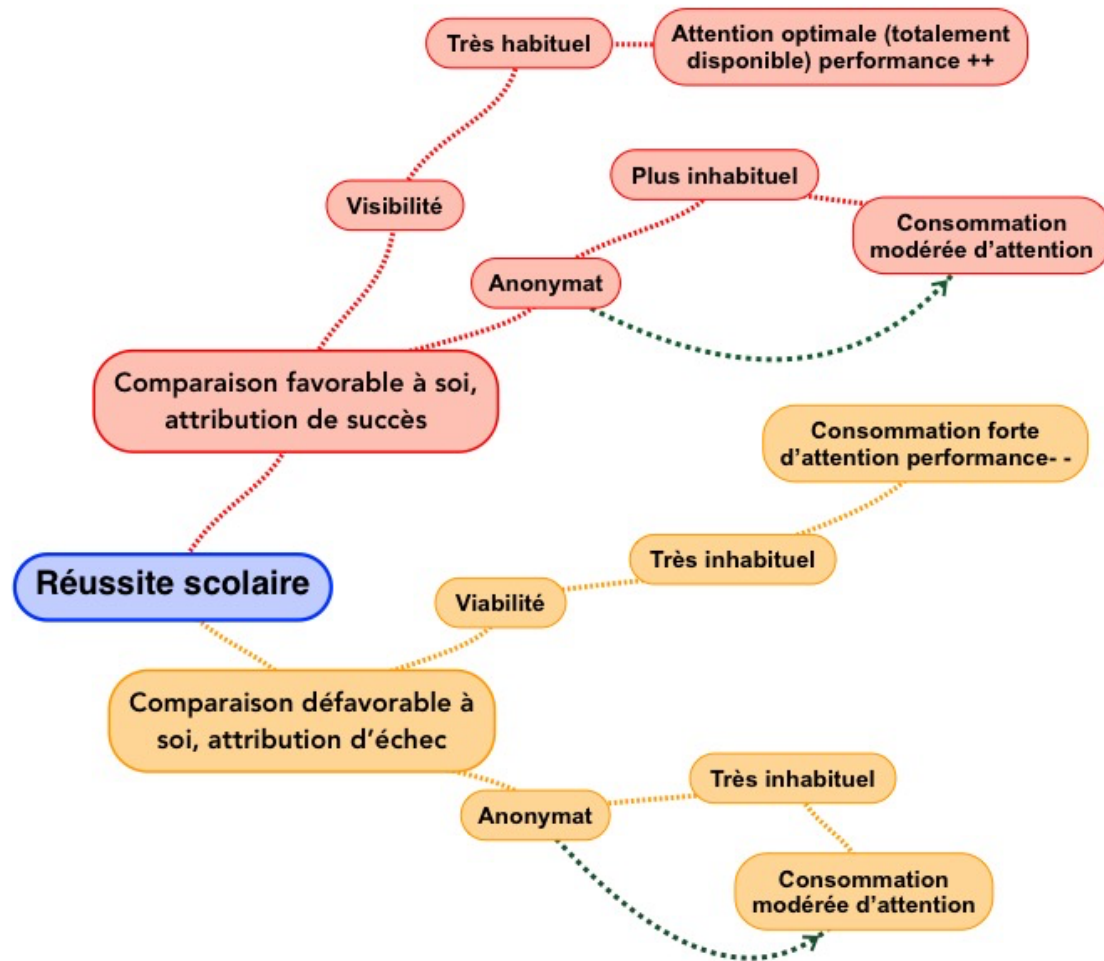


Figure 5 : Le feed-back de comparaison sociale, une brève synthèse... le cas des élèves en réussite (Monteil, Huguet, 2013, p.71)

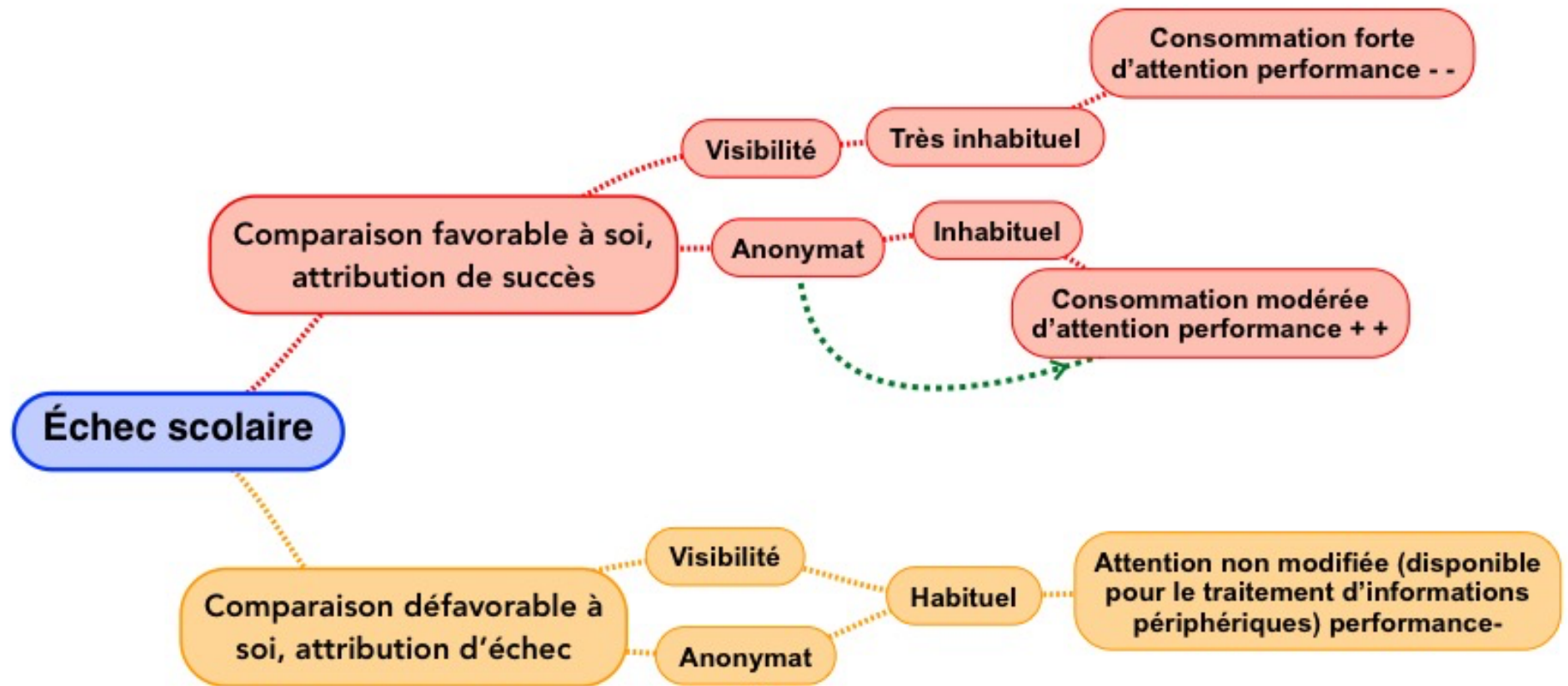


Figure 6 : Le feed-back de comparaison sociale, une brève synthèse... le cas des élèves en difficulté (Monteil, Huguet, 2013, p.72)

Il est donc essentiel de prendre conscience de l'écart présent entre les élèves en réussite et les élèves en difficultés. Une attention particulière doit être mobilisée pour atténuer l'impact négatif de la comparaison sociale. Le point à travailler semble être indéniablement la valorisation, car il s'agit de la partie du soi blessée. Celle-ci peut intervenir comme un moteur ou un frein dans la mobilisation des ressources.

Vianin (2009, p. 129) propose des pistes pour accompagner les élèves. Le registre des savoir-faire doit être étayé. Il propose dans son ouvrage un chapitre concernant la remédiation qui contient trois phases de travail. Celles-ci ont pour but d'accompagner l'élève à **prendre connaissance de ses résultats et des objectifs poursuivis**. Il est important de débiter par un travail d'objectivation. **La démarche est donc tout d'abord métacognitive**. L'élève devra être capable d'explicitier :

- ses ressources ;
- ses difficultés ;
- et les moyens à mettre en œuvre.

Cette démarche l'aidera à surmonter ses problèmes. Les objectifs doivent également être discutés avec l'élève. Entre l'enfance et l'adolescence, l'accompagnement de l'adulte évolue. Dans un premier temps, le focus est orienté sur l'acquisition des fonctions exécutives. Celles-ci prennent ensuite la forme d'une métacognition à l'adolescence. Il s'agit alors de choisir consciemment la « voie à suivre » pour réaliser la tâche demandée.

Que se passe-t-il à l'adolescence lorsque les fonctions exécutives ne sont pas encore opérationnelles ? Comment accéder à cette forme de métacognition ?

Les trois phases de Feuerstein sont décrites comme suit :

INPUT : évoquer correctement et précisément la donnée, la consigne, les questions, l'objectif, etc., analyser globalement la tâche ;

ELABORATION : analyser la cohérence globale de la tâche (liens entre les différentes parties de la tâche) ;

OUTPUT : effectuer une vérification finale (autocontrôle) avant de transmettre le travail à l'enseignant-e et viser un seuil élevé de réussite (précision du travail) (Vianin, 2009, p. 124).

Durant cette démarche, on vise l'objectivation du processus de pensée chez l'élève. Afin de poser ce geste professionnel, l'enseignant doit amener l'élève à réaliser **qu'il y a une plasticité cérébrale**. Les démarches de pensées de l'élève peuvent être contrôlées. L'intelligence n'est pas innée, héritée à la naissance, fixe, stable et non évolutive ! On peut avoir un pouvoir sur elle. Les enseignants et les élèves ont tout intérêt à se distancer d'une forme de résignation face aux difficultés, qui en fait une fatalité, comme l'idéologie du « don » ou du « talent » le sous-entend. Si l'intelligence est considérée comme évolutive, qu'il y a la possibilité de développer un sentiment de contrôle, le domaine scolaire devient attrayant. En s'investissant, il est possible d'enrichir ses connaissances et devenir « plus intelligent », comme l'écrit Vianin (2009, p. 132) : « **L'enjeu est énorme, il permet à l'élève d'abandonner son attitude de résignation et de développer son sentiment de contrôlabilité** ».

1.4.4. Centrer l'accompagnement de l'enseignante sur la (re-)constitution d'une estime de soi positive

Induire un changement de posture chez les élèves

Il va être pertinent de se questionner à présent comment procéder pour proposer à des élèves, ayant acquis l'habitude d'échouer en milieu scolaire, la possibilité d'échanger leur « position d'échec » en « position de réussite ». Pour que l'élève ait la volonté de s'impliquer, il faut que le climat facilite l'engagement spontané, bien que les comportements attendus n'apportent pas au jeune un plaisir spontané. Ce qui va pousser l'élève à s'impliquer c'est de « recueillir l'approbation des autres significatifs » avec lesquels il se sent connecté. Cela peut concerner : la famille, un groupe de pairs ou une société :

Plusieurs auteurs désignent par « implications » la dimension du climat motivationnel qui nourrit le besoin de proximité sociale des élèves (Reeve et al., 2002 ; Reeve, Deci & Ryan, 2004 ; Skinner & Edge, 2002). Pour ces auteurs l'implication renvoie à la relation qui s'établit entre un enseignant et un élève, c'est à dire aussi bien la quantité (temps, énergie) qu'à la qualité (marque d'affection, sourire, note d'humour) des ressources allouées par l'enseignant dans cette relation (Ryan & Deci, 2000, cités par Sarazzin et al., 2006, p. 165).

Ces différents points définissent l'implication de l'enseignant et favorisent le soutien à l'autonomie de l'élève par le biais : d'un guidage dans son apprentissage par un questionnement approprié, des feed-backs techniques, des tâches proposées ajustées à son niveau.

Skinner et Edge (2002, cités par Sarazzin et al., 2006) expliquent que l'implication de l'enseignant évolue sur un continuum opposant : implication et hostilité. Une posture impliquée est chaleureuse et disponible pour ses élèves favorise une relation d'empathie dans laquelle, le temps et l'énergie sont investis.

En résumé, pour faciliter l'engagement spontané des élèves, il faut :

1. Offrir un soutien à l'autonomie (offrir des choix et des options, encourager à la prise d'initiatives, justifier l'utilité et la valeur des tâches).
2. Soigner la structure (proposer des tâches de défis, donner des feed-backs centrés sur l'apprentissage).
3. Être impliqué (investir du temps et de l'énergie auprès des élèves et manifester des marques d'affection).

Le tableau 2, présenté précédemment (p. 25), proposait un résumé des différents éléments susceptibles de nourrir chacun des besoins d'autonomie. Les stratégies à mettre en place par l'enseignant sont proposées. Il est pertinent de s'y référer pour questionner la pratique.

La perception

Sternberg (2007, p. 579, cité par Vianin, 2009, p. 81) définit comme un « ensemble de mécanismes psychologiques permettant au sujet de reconnaître, organiser, synthétiser et donner du sens (dans le cerveau) aux sensations reçues qui proviennent de l'environnement (dans les organes sensoriels) ». Cela permet de créer une signification à partir de toutes les données sensorielles extérieures. Ce processus va permettre à l'élève de construire une représentation mentale. Ce phénomène est à la base de toutes les connaissances, il nous permet de construire des concepts.

Un travail sur la représentation des événements est donc indiqué, car il va permettre de modifier ses prédispositions.

« La restructuration des schémas consiste, sous sa forme la plus simple, à **énoncer de façon positive quelque chose que l'on envisage sous un angle négatif en changeant le cadre de référence de notre perception**. Cela peut se faire au niveau du contexte de la perception, soit au niveau de son contenu. Dans un cas comme dans l'autre, nous transformons notre représentation interne en annulant une douleur ou un problème, ce qui va nous permettre de mieux utiliser nos ressources personnelles. La restructuration au niveau du contexte consiste à prendre conscience qu'une expérience désagréable peut se révéler, dans un autre contexte, comme quelque chose de bénéfique. » (Robbins, 1989, p. 284)

Cette aptitude peut s'apprendre, l'enseignant·e peut participer en étayant l'élève dans ce processus.

Famose (2001) décrit comme exemple les auto-évaluations de compétence effectuées par les élèves :

« Elles peuvent se traduire soit par une surestimation (croire que l'on est plus compétent que le suggèrent les mesures objectives que les contrôles standardisés, les notes, les évaluations directes des enseignants), soit par une sous-estimation (croire que l'on est moins compétent que les mesures objectives le laissent entrevoir). L'imprécision des croyances sur les habiletés joue un rôle important dans la mesure où la confiance en soi et l'estime de soi en sont directement affectées. » (*Idem*, p. 29)

Comme nous l'avons discuté plus haut, Coenen (2004) montre que les adolescents ont des difficultés à établir des nuances. **L'enseignant·e peut donc accompagner les élèves dans leur évaluation et les aider à identifier certains critères qui pourraient apporter un peu de nuance.**

Famose (2001) cite Philipps et Zimmermann (1990) qui se sont intéressés à « l'illusion d'incompétence ». C'est-à-dire, les élèves qui se sous-estiment ont une perception plus basse de leurs compétences. **Cette attitude a une influence sur les succès futurs. L'élève croit que ses parents et ses enseignants ont une estime basse de lui.** Cela impacte directement sa relation à la tâche. Il se montre plus anxieux et moins volontaire pour un investissement intense et pour persévérer dans les tâches scolaires : « A l'inverse, des croyances plus hautes que la réalité peuvent conduire à **un optimisme générateur d'une motivation importante**. » Famose (2001, p. 29). Philipps et Zimmermann (1990) ont montré que lorsque les auto-perceptions de compétences « imprécises » sont plus hautes que la capacité réelle, elles peuvent avoir des avantages positifs. L'auteur explique qu'**une auto-évaluation en-dessus de ses capacités est avantageuse pour autant qu'elle ne soit pas trop éloignée de la réalité**. Celle-ci peut augmenter la motivation et amener l'élève à davantage s'investir pour se rapprocher de l'objectif. Ce constat se fait également auprès de sportifs de haut niveau.

S'inspirer des sportifs de haut niveau :

Famose et Guérin (2002) expliquent dans leur ouvrage, que **les sportifs de haut niveau sont sûrs d'eux-mêmes, car ils pensent qu'ils sont capables**. C'est la répétition de bons résultats, le cumul de pensées positives, ainsi que diverses techniques, telles que l'imagerie mentale,

qui participent à leur confiance accrue. Seligmann (1991 cité par Famose & Guérin, 2002) définit ceci comme de « **l'optimisme appris** ». Cette confiance les programmerait pour la haute performance. Si tel est le cas, l'augmentation de la confiance en soi chez les élèves pourrait éventuellement favoriser de bons résultats généraux. **Les chercheurs ne sont pas tous du même avis quant aux capacités de transfert de la confiance en soi d'un domaine spécifique à un autre.** D'où l'intérêt de se questionner si la pratique de l'escalade influencerait la confiance en soi des élèves. Famose et Guérin (2002), situent la confiance en soi dans le cadre conceptuel de la théorie du contrôle. De cette manière, les probabilités subjectives de succès constituent des pensées évaluatives résultant d'une comparaison entre un résultat désiré (le but spécifique de la tâche) et un résultat anticipé (le résultat attendu par l'individu avant de s'engager dans sa réalisation).

Plus concrètement, une comparaison pourrait se faire entre les estimations que les jeunes ont données quant à leur chance de réussir à escalader une voie et dans un deuxième temps, une évaluation quantifiable du résultat avec éventuellement la comparaison avec la durée de l'ascension. Par ailleurs, il semble nécessaire de se demander, afin de comprendre comment favoriser son développement, ce qu'est le sentiment d'efficacité personnelle.

Le sentiment d'efficacité personnelle

Galand et Vanlede (2004) relèvent que les croyances d'efficacité ont des effets non négligeables sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants. Pour mieux cibler ce que l'on entend par sentiment d'efficacité personnelle, on peut s'appuyer sur la définition de Bouffard-Bouchard & Pinard (1988, cités par Galand & Vanlede, 2004) : « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (*Idem*, p.93. Il s'agit donc des croyances des individus en leurs compétences et leurs capacités à accomplir une tâche. D'après Tardif (2002, cité par Gabriel 2011), ce ne sont pas les capacités réelles de l'élève qui sont en jeu dans le développement de la motivation, mais la perception qu'il a de celles-ci. Gabriel (2011) relève également que l'école, de par ses pratiques d'évaluation, centre souvent l'objectif sur la performance au lieu de se centrer sur les buts d'apprentissages. Si l'école se centrait davantage sur la progression personnelle du jeune, elle lui permettrait de travailler sur quelque chose sur lequel il a prise. **L'enseignant·e peut donc opérer ses choix pédagogiques pour aider le jeune à retrouver « un pouvoir d'agir » et développer ce sentiment.**

Il y a donc ici un aspect qui peut être saisi par le corps l'enseignant·e pour modifier la situation d'apprentissage. Plutôt que d'entretenir une dynamique orientée sur la performance, on peut accompagner l'élève à se situer face à des buts d'apprentissages. Ceci, en ayant pour objectif de prendre de la distance face à une logique orientée sur la comparaison sociale. D'un point de vue plus concret, l'enseignant·e a un rôle à jouer pour augmenter le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève (Vianin, 2009). L'élève doit prendre conscience qu'il peut contrôler ses pensées : « Quand on apprend aux individus à comprendre et à contrôler le fonctionnement de leur pensée, ils parviennent à se dégager de l'influence des convictions négatives qu'ils ont à propos de leurs capacités ou de la crainte d'échouer » (Mc Combs, 2000, cité par Vianin, 2009, p. 132). De cette manière, les élèves vont retrouver du pouvoir sur leurs performances et voir apparaître un sentiment d'efficacité personnel. Ils peuvent développer une motivation autodéterminée et devenir acteurs, voire même metteurs en scène de leurs apprentissages.

La perception de la réussite est plus perceptible pour le jeune s'il exerce un contrôle efficace sur son activité cognitive.

De par les changements qui vont s'opérer dans la vie des élèves, on peut parler de *transition psychosociale*. Dupuy, Aludever, Charlot et al., (1999) expliquent que la *transition psychosociale*, effectue le passage d'un état connu à un état plus ou moins incertain. Ce changement peut être perçu de façon positive ou négative. Ces situations peuvent être négatives si le sujet les subit de façon passive. Pour être actif, il faut que le sujet soit engagé dans les démarches d'évaluations et de significations des situations auxquels il est confronté. Dans la démarche de signification, l'individu va :

- mobiliser des ressources intrapersonnelles :
 - sentiment d'estime de soi,
 - sentiment de contrôle,
 - sentiment de maîtrise de son environnement ;

- mobiliser des ressources interpersonnelles
 - soutien social auprès de son entourage ou d'un intervenant :
 - soutien cognitif,
 - soutien émotionnel.

L'enseignant-e intervient sur deux axes : le soutien social, qui peut avoir un impact sur le sentiment de contrôle face aux nouveaux défis, mais également sur le soutien cognitif qui peut avoir des effets différents selon s'il intervient dans le domaine professionnel ou familial. Les auteurs relèvent que selon l'implication de l'intervenant-e on peut provoquer une réaction inverse de la part des jeunes. Il faut donc trouver un juste milieu. Le soutien de la part du groupe peut également être sollicité. Il peut donc être bénéfique de proposer aux élèves une dynamique de classe s'inspirant des valeurs d'une communauté d'apprentissage.

La communauté d'apprentissage

La communauté d'apprentissage est « un lieu, où élèves et adultes s'engagent activement à titre d'apprenants, dans un but qui leur tient à cœur. C'est un lieu, où l'on s'encourage mutuellement dans l'apprentissage. » (Roland Bartg, 1990, p. 9, trad. par Myers et Simpson). Il s'agit d'« un lieu culturel, où chacun apprend, où chacun occupe une place, où chaque participant est responsable de l'apprentissage et du bien-être de tous » (Hume, 2009, pp. 98-99). Selon cet auteur, la communauté d'apprentissage a deux fonctions, et les membres du groupe ne sont pas uniquement un agrégat de personnes. Elles ont deux rôles : le premier est d'être présent pour progresser, le second est de participer à la progression des autres. De cette manière, ils assistent l'enseignant-e en participant à la création d'un climat favorable pour que tous les membres persévèrent, malgré le stress et les problèmes de vie.

Quels gestes professionnels adopter ?

Dans ce contexte, on revient indéniablement par le biais de la posture de l'enseignant-e, qui, pour que cette dynamique prenne place, doit accepter de lâcher-prise sur le contrôle des élèves, pour attribuer une responsabilité individuelle à chacun. Cela peut se faire, si l'enseignant-e indique une ligne directrice aux élèves et explicite clairement ce qu'il attend d'eux.

Communauté d'apprentissage et résilience

« La résilience, c'est la capacité à se ressaisir après avoir surmonté des situations difficiles. »
Norman Garmezy .

Ce partage de la responsabilité nécessite des valeurs communes, et si les élèves sont d'accord d'y souscrire, ils peuvent s'engager dans ce processus. L'une d'entre elles, toujours selon Hume (2019), est la résilience. Elle compare dans le tableau ci-dessous les composantes de la résilience aux composantes de la communauté d'apprentissage.

Tableau 3 : La résilience et la communauté d'apprentissage

(Hume, 2009, p.99)

La résilience suppose (Bernard, 2004) :	Dans une communauté d'apprentissage, les personnes se montrent (Sergiovanni, 1994) :
<ul style="list-style-type: none">• des relations bienveillantes ;• des occasions de participations et de contribution ;• l'exploitation de ses forces et de ses faiblesses comme base d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none">• bienveillantes et attentives les unes envers les autres ;• responsables envers leur propre apprentissage, celui des autres et l'environnement physique de la classe ;• curieux et respectueux envers la diversité des profils d'apprenants.

Un objectif commun, le sentiment de réussite personnelle

La notion du défi approprié est essentielle, pour ce faire, les élèves doivent comprendre que différents chemins vont mener à la même destination, du moment que celle-ci est définie comme un sentiment de réussite personnelle (Hume, 2009, p. 22). Il est question de prioriser la réussite plutôt que « des savoirs ». Pour ce faire, il est important d'expliquer aux élèves qu'ils doivent adopter une posture bienveillante à l'égard des différentes étapes qu'ils parcourent. La finalité est de valoriser chaque changement, mais c'est surtout la bienveillance de l'enseignant-e à l'égard de l'élève.

* * *

Cette première partie théorique permet de voir émerger deux axes qui seront mobilisés dans la méthodologie. D'un côté, la motivation de l'élève et le développement d'un sentiment

d'efficacité et de l'autre, la posture de l'enseignant·e, ses choix pédagogiques et un étayage qui permettra aux élèves de prendre du recul face à leur engagement et à leurs résultats. Le but était de faciliter la compréhension des liens entre : la posture de élève, la posture de son l'enseignant·e, l'environnement et le cadre pédagogique. Le but à poursuivre est la compréhension de ce qui favorise une dynamique motivationnelle. Comme le relève Volet (2001, cité par Berger, 2008), « il est de plus en plus évident que l'engagement productif dans l'apprentissage se doit d'être compris au contexte dans lequel il est ancré, car celui-ci donne sens aux actions orientées vers cet apprentissage. » (*Idem*, p. 28).

1.4.5. Travailler avec les émotions et mobiliser l'énergie

Du sentiment de compétence à un investissement personnel de l'élève en toute autonomie

Afin de comprendre comment accompagner des élèves pour les amener à cheminer vers leurs objectifs, il est essentiel d'identifier des critères objectifs sur lesquels il est possible d'échanger. Une attention particulière centrée sur l'investissement personnel est pertinente. Les principaux indicateurs de l'investissement personnel sont les suivants :

La direction (Famose, 2001): celle-ci est choisie par un élève lorsque d'autres alternatives lui sont proposées. La ressource principalement investie est le temps disponible. Il peut être ici pertinent d'observer le choix du niveau de difficulté de la tâche parmi plusieurs niveaux de difficultés possibles. Dans un contexte motivationnel en sport, on parlera de « la prise de risque sportive ». Les choix sportifs impliquent un niveau de risque qui peut impacter l'estime de soi (Famose, 2001) :

« Choisir d'accomplir une tâche possédant un haut niveau de difficulté, augmente nécessairement les risques d'échec et par la suite les possibilités de paraître malhabile ou incompetent. » (*Idem*, p. 14).

Ne pas prendre de risque peut également constituer un désavantage. Cette posture ne permet pas de progresser:

« Le développement des habilités demande souvent de prendre des chemins incertains et risqués. Faire en sorte de toujours réussir et de se sentir en sécurité réduit les opportunités pour un développement optimal de ses propres talents. La prise de risque sollicite essentiellement le talent de son pratiquant. » (*Ibidem*)

Famose (2001) **décrit qu'il est nécessaire de focaliser son attention pour mener à bien une tâche. Le pratiquant motivé va focaliser son attention avant et pendant la réalisation vers les caractéristiques pertinentes de la tâche.** Il ne disperse pas ses efforts d'attention vers d'autres pensées ayant peu de rapport avec elle. La direction optimale de la motivation s'effectue pour autant qu'une centration pertinente soit mobilisée. Par exemple, en s'orientant sur le résultat désiré. Cela représente un effort énergétique et mental. Il est cependant courant que l'attention s'exerce de manière multidirectionnelle. Par exemple, une personne effectuant un footing pourra en même temps discuter avec un ami ou écouter la radio. En ce sens, ses ressources totales sont partagées ou distribuées dans l'accomplissement de plusieurs tâches différentes : « Il est d'ailleurs rare que la totalité des ressources soient dévolues à une seule activité, même si telle est l'attention du pratiquant. » (Famose, 2001, p. 15)

L'intensité : il s'agit de la quantité de ressources (énergétiques et cognitives) pouvant être mobilisées pour réaliser une tâche motrice. L'intensité peut varier selon l'effort consenti et va dépendre de l'effort qui a été préalablement décidé d'être fourni. Kurkla (1972, cité par Famose, 2001) explique que la quantité d'effort intentionnel peut être mesurée sur une échelle dont l'effort minimum est égal à 0 et le maximum est égal à 1. Avant de s'engager dans une tâche, un pratiquant va décider de la quantité d'effort qu'il envisage d'investir afin de l'accomplir. Cette décision est prise selon la probabilité qu'il se donne de réussir ou d'échouer et de l'importance qu'il accorde au résultat. La qualité de cet investissement s'observe de par la mobilisation de stratégies d'apprentissage ou de stratégies de performance dont le coût cognitif varie.

Les stratégies d'apprentissage sont ici intéressantes à observer. Pintrich et Garcia (1994, cités par Famose, 2001) expliquent : « Certains planifieront la manière de l'accomplir, enregistreront le résultat obtenu, considéreront l'efficacité des stratégies qu'ils ont employées, se fixeront des buts précis pour les tentatives ultérieures. D'autres s'y engageront sans réfléchir. » (*Idem*, p.16). Ainsi, bien que les pratiquants soient confrontés à la même tâche, ils peuvent l'appréhender de façons très variées. **L'efficacité peut être observée par les enseignants durant une tâche d'escalade, en demandant aux élèves de grimper le long d'une voie d'un niveau de difficulté modéré avec pour objectif d'arriver au sommet.** On peut observer deux types de stratégies :

1. Certains se lanceront directement dans l'accomplissement de la voie et se retrouveront bloqués, car leurs prises de décision ne seront pas incorporées à une planification préalable.
2. D'autres commenceront par une lecture de la voie, ils repéreront le parcours et les difficultés diverses qu'il comporte. Ils se fixeront ensuite une planification de la manière dont ils procéderont. Puis, ils commenceront à la réaliser.

En ce qui concerne les moyens mobilisés, Famose, (2001) observe que lorsque l'investissement est réduit, c'est souvent la qualité des stratégies utilisées qui en pâtissent. **Ce point est important et doit être explicité dans le feed-back auprès de l'élève.** Ceci pour générer une prise de conscience de l'impact de ce désinvestissement. Il a en effet un impact sur d'autres dimensions telles que la gestion de l'énergie et de la concentration. L'élève pourra mettre tout son cœur à la tâche, mais si la stratégie utilisée est mauvaise, le résultat ne correspondra pas à l'effet escompté. Le sentiment de compétence sera alors au plus bas et ceci quelles que soit ses capacités. De la même manière, si les émotions prennent le dessus, l'élève ne pourra pas mobiliser ses capacités.

Le schéma ci-dessous peut servir de support pour prendre conscience de l'équilibre dans lequel il faut pouvoir se situer face aux défis. Il y a le niveau d'exigence perçu dans la situation, mais également la perception des moyens disponibles. Au-delà de l'estime de soi, le travail sur l'énergie et les émotions ajoute une exigence supplémentaire, en cherchant à identifier les ressources. L'important est ici de prendre confiance en celles-ci et trouver un équilibre entre un objectif qui sort de la zone de confort, présenté comme la routine dans le schéma, pour rejoindre la zone de maîtrise qui va permettre de progresser.

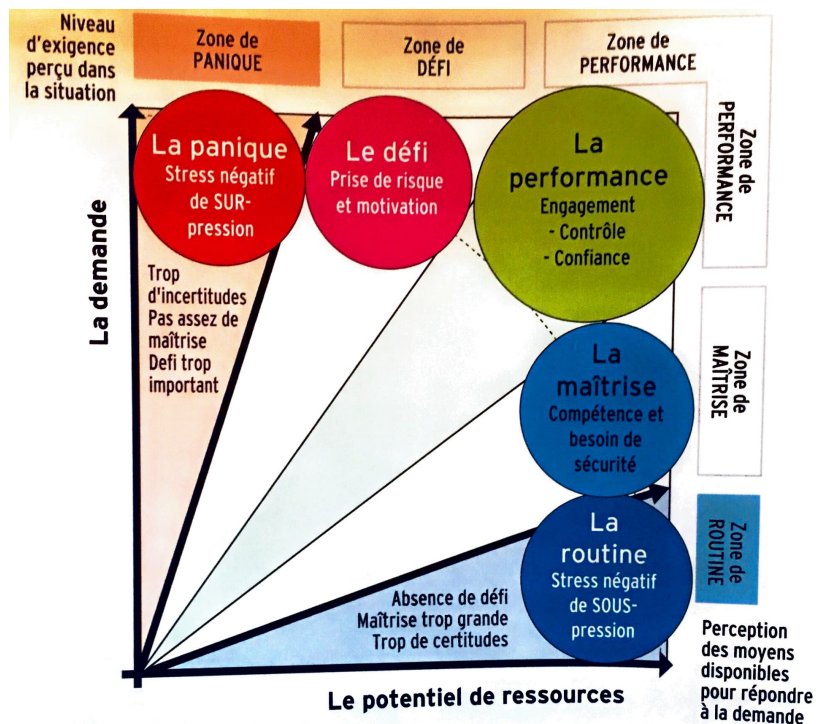


Figure 7 : Le profil d'aptitude au défi (PAD) : les 5 zones (Target & Petitjean, 2019, p.24)

Ces auteurs proposent de tenter de contrer le stress qu'ils définissent comme la plus grande pandémie de ce nouveau siècle : « il peut provoquer des déséquilibres légers et temporaires qui peuvent devenir importants et durables. » (*Ibidem*, p. 2). C'est un grand destructeur de compétences techniques et mentales. Il peut générer des conséquences sur la santé physique et mentale. Le schéma présenté ci-dessus a pour objectif d'aider à identifier les outils et adopter une posture réflexive. Le but est d'essayer de traiter ce stress, de l'éloigner et idéalement de le faire disparaître des actions du quotidien.

En parallèle, il est également possible que l'élève développe des stratégies afin de ne pas participer à l'objectif. Il va alors mobiliser des stratégies d'évitement.

L'évitement de but : la notion d'anti-but

Certains élèves ne voudront pas être considérés comme des bons élèves ou obtenir un prix d'excellence, être champion sportif ou se faire des amis, ils auront cependant comme but d'éviter d'être considérés comme « nuls » : « ces résultats ou états qu'on cherche à éviter sont appelés anti-buts ou encore buts d'évitement » (Famose, 2001, p. 24). Selon l'auteur, les comportements permettant de s'approcher d'un but et ceux permettant de s'éloigner d'un anti-but diffèrent considérablement et impliquent des structures autorégulatrices divergentes.

Par exemple, face à une exigence, certains élèves pourront s'opposer à la tâche et adopteront une stratégie d'anti-but. De cette manière, ils évitent de paraître incompetents en adoptant pour stratégies une fuite des tâches ou des excuses, afin d'éviter qu'un manque d'habileté soit associé à des mauvais résultats. Cela a pour effet de protéger leur estime de soi. Covington (1992, cité par Famose, 2001) affirme que les élèves s'engagent souvent dans des comportements d'auto-handicap dès qu'ils ne se sentent pas capables de réussir. Dans ce contexte, ils diminuent leurs efforts, ainsi, ils pensent protéger leur estime de soi : « Le

résultat sera attribué à un manque d'effort, plutôt qu'à un manque de compétence. En cas de succès, ils attribueront souvent celui-ci à leur habilité parce que cela leur permet d'accroître davantage leur estime de soi que s'ils les attribuaient à un effort intense. » (*Idem*, p.25) Souvent, les élèves cachent la quantité d'effort consentie sur une tâche pour que les autres associent la réussite à une haute habilité.

Cette notion de buts et d'anti-but peut être évoquée auprès de l'élève. Quel est l'objectif dans la situation ? Quelles sont ses ressources et quel est le risque de s'investir ?

La perspective des buts multiples

Dans chaque activité, plusieurs buts sont activés en même temps. Ces buts ne sont pas en compétition, mais peuvent potentiellement converger (Famose, 2001). Au niveau scolaire, il y a des buts en rapport avec les compétences intellectuelles et motrices, mais dont la manière de les atteindre est socialement prescrite :

« Si la compétence sociale est un objectif éducatif valorisé, les élèves doivent atteindre les buts qui gouvernent l'interaction sociale à l'intérieur de la classe, comme par exemple la coopération, le respect des autres, ainsi que les formes positives de participations au sein d'un groupe. » (*Idem*, p. 26)

Poursuivre ces buts sociaux peut avoir un impact important sur les apprentissages scolaires. Être socialement compétent peut indirectement contribuer à la réussite par le biais de la mise en place de relations positives avec les pairs et les enseignants.

Les buts multiples peuvent cependant parfois entraîner des conflits. « Par exemple, vouloir être un sportif de haut niveau et profiter de la vie (...) » (*Ibidem*). Il est difficile de progresser rapidement dans sa carrière sportive et dépenser une grande quantité de temps en famille. Dans le cas, où les deux buts seraient retenus, le pratiquant peut poursuivre un but pendant un certain temps, puis poursuivre l'autre, entre autres : « Une autre stratégie utile est de redéfinir un ou deux buts, ou de négocier des changements dans le critère de satisfaction de but, de telle sorte que le conflit diminue. » (*Idem*, p. 27).

La méthode MPM® (voir figure 8) est décrite par ses auteurs comme unique, systémique et fonctionnelle. Elle prend en compte tous les potentiels humains engagés dans l'action et montre les différents axes de travail. La méthode MPM® (Target & Petitjean, 2019) prévoit de travailler sur différents buts pour avoir une meilleure maîtrise de ses ressources. Pour ce faire, un accompagnement est nécessaire durant lequel il est question de réfléchir sur les composantes : émotions, estime, énergie, motivation et confiance.



Figure 8 : Le Modèle de Performance Mentale

1.5. Un projet-exemple dans ce but : l'escalade

1.5.1. Focalisation des objectifs sur des compétences

C'est pour toutes les raisons explicitées ci-dessus, que je trouve pertinent d'orienter mon projet sur une activité d'escalade. Il y a une part de la réussite qui est liée à l'énergie mobilisée et la forme physique, mais pas seulement. Une part de la réussite est liée aux capacités de concentration, à la justesse de l'analyse de la tâche et à la mise en place d'une planification procédurale.

Comme l'expliquent Monteil et Huguet (2013), les émotions, la mémoire autobiographique et l'attention sont étroitement liées : « Un état émotionnel négatif est en mesure de réduire la quantité de ressources d'attention attribuée à l'accomplissement d'une tâche ou de la faire s'investir ailleurs et donc de modifier les apprentissages (Versace, Monteil & Mailhot, 1993)» (Monteil & Huguet, 2013, p. 69). **Celui-ci est directement perceptible dans ce contexte. Lorsqu'on débute une voie en ayant un état d'esprit négatif, il est courant d'abandonner rapidement.**

Ce qui fait défaut aux élèves ayant vécu des échecs scolaires, c'est le plein accès à leurs ressources attentionnelles, mais également cette posture « métacognitive ». Par le biais de celle-ci, ils peuvent appréhender les défis d'escalade en cherchant à prendre du recul pour comprendre ce qui leur est demandé dans ce contexte.

Dans le cadre de la recherche d'une place d'apprentissage, le tout n'est pas de cumuler les appels pour décrocher une place. Il faut comprendre le cheminement à suivre entre le repérage de la place mise au concours du poste et finalement le stage de sélection. La prédisposition mentale joue également un rôle. Un état d'esprit négatif va indéniablement

provoquer chez autrui une réponse négative. **Je veux leur faire expérimenter l'escalade pour essayer d'identifier les prédispositions adéquates à mettre en valeur dans les démarches de postulation.**

1.5.2. Focalisation pédagogique sur l'appropriation du projet par les élèves

Le projet de l'élève doit trouver un équilibre entre une organisation exogène et une organisation endogène, c'est à dire que le danger, dans l'école traditionnelle est que le projet reste celui du maître : « Or, pour Dewey (1968, p. 123) l'action du maître ne devrait pas être de l'ordre du moule, mais devrait plutôt s'entendre comme « un point de dilatation » de l'expérience grâce à un processus d'intelligence socialisée. Le problème est mon problème. Tout problème définit un point de vue sur le monde. Changer de problème, c'est changer de point de vue. » (Fabre, 2011 p.66)

Indicateurs de l'investissement personnel

Durant ce travail, je souhaite que mes élèves puissent prendre de **la distance avec leur engagement et leur investissement personnel**, ceci en partant des croyances d'efficacité personnelle, présentées par Galand et Vanlede (2004) et en articulant ce concept aux indicateurs de l'investissement personnel proposé par Famose (2001). La recherche d'une prise de distance se fera à l'aide du PAD proposé par Target et Petitjean (2019). J'aimerais donner aux élèves le pouvoir de s'évaluer selon des critères qu'ils auront définis. **J'aimerais réfléchir à ma posture d'enseignante qui a pour rôle de « transmettre des savoirs » et chercher à endosser un rôle de coach.** Cela, en sollicitant mes élèves pour qu'ils mobilisent leur pouvoir d'agir en osant. Les tableaux 1 et 2 explicitent les éléments que je vais favoriser pour travailler sur le climat soutenant le besoin d'autonomie et le climat de maîtrise.

Finalement, on peut s'inspirer de la posture de la maïeutique socratique. Dans la célèbre métaphore de Socrate accoucheur des âmes, (https://www.persee.fr/doc/bude_0004-5527_2009_num_1_1_2320TitliTitli, 2009) Théétète souffre de ne pas pouvoir formuler une réponse à Socrate. Ceci non pas parce qu'il ne sait pas quoi répondre, mais parce qu'il ne parvient pas à exprimer sa réponse. Je vise au niveau pédagogique l'augmentation du sentiment de compétence et un plus grand investissement personnel. Cet objectif requiert de ma part de fournir aux élèves les moyens et ressources qui les aident à exprimer leurs réponses.

Pour choisir un métier, il faut oser s'affirmer, pour chercher ce qui nous correspond, il faut développer une certaine forme de connaissance de soi. L'auto-évaluation est un processus qui va être expérimenté dans le cadre de cette activité sportive. Ce qui m'intéresse, c'est d'encourager mes élèves à entrer dans une démarche réflexive pour reprendre les rênes de leur scolarité et se préparer à la suite **« en s'engageant »**.

Dans un premier temps, je vais évaluer leur représentation de leur capacité à « s'affirmer », ceci, à partir d'un formulaire. Durant la semaine, je vais leur demander de réfléchir à un objectif qu'ils pourront se fixer dans le cadre de l'escalade et des moyens à mettre en œuvre pour y arriver. A travers cette démarche, je souhaite valoriser le processus dans lequel ils vont s'engager. **L'activité d'escalade est un médiateur pour travailler les composantes décrites dans le cadre théorique qui permettent de faire face à des situations de défis.**

Démarche de développement du dispositif pédagogique

Le modèle sur lequel je m'appuie pour construire la suite de cette réflexion est proposé par Giglio et Perret-Clermont (2012). Dans leur article, il a été adapté et a pour objectif d'aider à décrypter ce qu'on projette dans une activité pédagogique, mais également lorsqu'on observe ses différentes composantes :

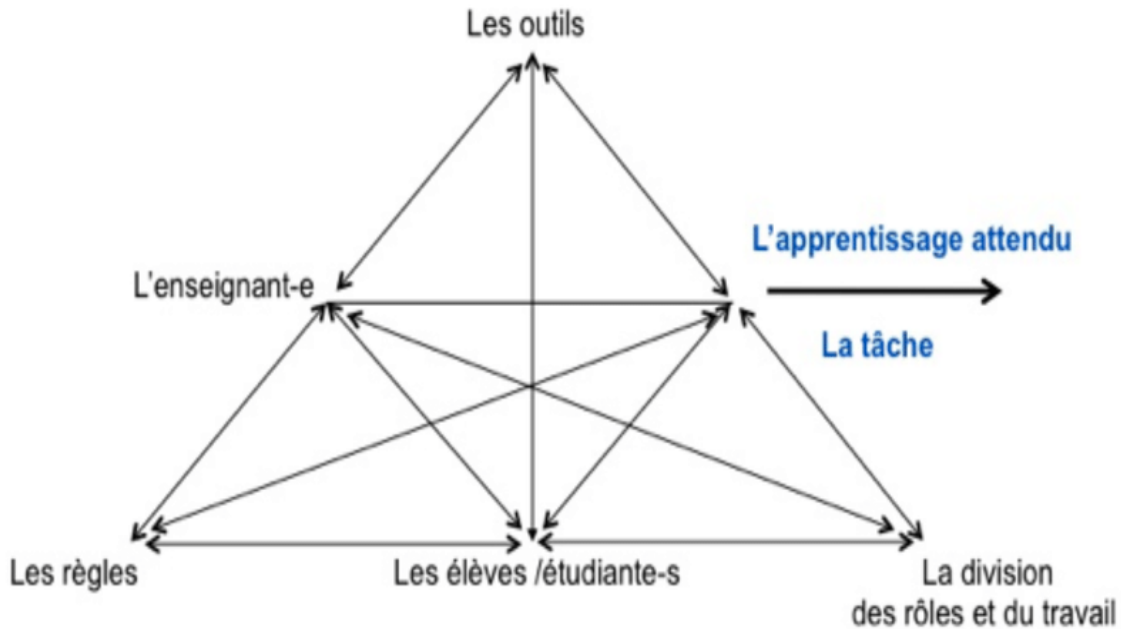


Figure 9 : Composantes d'une activité pédagogique : représentation de référence pour la penser et observer (inspirée de Engstörn, 1987).

Giglio et Perret-Clermont (2012) expliquent que pour entreprendre cette phase d'analyse, **le chercheur part de ce que l'enseignant-e sait déjà faire même s'il n'en n'a pas toujours conscience**. Plus concrètement, pour développer un regard antérieur sur les leçons, l'enseignant-e va, dans le cadre de la recherche, expliquer avant l'activité ce qu'il souhaite entreprendre en explicitant ses choix, pourquoi il les a faits et comment il imagine que l'activité sera mise en place.

Ce projet aura pour finalité d'accompagner les élèves dans un processus, où, d'une part j'observerai leur investissement personnel face aux différentes tâches proposées et je les accompagnerai dans un questionnement lié à l'évaluation. Comme cité plus haut dans le chapitre concernant l'estime de soi, André et Lelord (2008) relèvent que celle-ci se construit également à travers le regard d'autrui.

En ajustant ma posture, j'aimerais valoriser mes élèves non pas dans la capacité à escalader une voie complexe, mais dans la capacité à segmenter de petits objectifs pour qu'ils apprennent à être attentifs à leurs progrès et aux indicateurs d'une motivation optimale dans le cadre d'une activité sportive. En prenant conscience de ces critères, en apprenant à les identifier (voir annexe 5.5.19, p. XXX) j'aimerais encourager un transfert au monde de l'emploi. Je pense que ces attitudes socialement attendues par les coachs et les enseignants correspondent à une posture qui peut être attendue par un employeur. Amener mes élèves à identifier ces critères, réfléchir à leur posture et aller à la rencontre de la perception qu'ils renvoient à autrui est à mon sens une étape essentielle.

L'évaluation de l'investissement personnel sera à évaluer délicatement. En effet, Famose (2001) explique que les enseignants peuvent à tort affirmer qu'un élève est motivé ou pas selon la direction de la motivation entreprise. Si l'investissement est orienté vers un but moins valorisé culturellement, la motivation de l'élève peut être évaluée négativement.

1.6. Questions et hypothèses de recherche

1.6.1. Synthèse de la problématique

Au début, je souhaitais m'orienter sur la question suivante : « Comment préparer des élèves en classe spécialisée de 10^{ème} et 11^{ème} année à la transition : école obligatoire-formation professionnelle ? L'élément-clé de ma réflexion est la préparation à cette transition, cependant j'ai souhaité orienter ma réflexion sur le développement de la méthode à appliquer, car je ressens un besoin d'autoformation sur ce sujet.

Partant de ce besoin de me centrer moi-même sur mon besoin de compétences dans l'accompagnement de cette transition, j'ai orienté ce travail sur la question suivante :

« Quels aménagements mettre en place pour augmenter le sentiment de compétences des élèves via un dispositif de préparation mentale issue du monde sportif, et quel est le rôle de l'enseignant-e spécialisé-e dans la mise en place des aménagements ? »

Pour répondre à cette question, un travail empirique avec une méthodologie mixte va être effectué et abordé par le biais de trois questions de recherche.

1.6.2. Questions et hypothèses de recherche

1.6.2.1. Comment s'y prendre pour être enseignant-e spécialisé-e et prendre le rôle de coach, et comment chercher à motiver ses élèves à s'impliquer ?

Cette question va être traitée également dans les questions 2 (1.6.2.2.) et 3, (1.6.2.3.) car j'endosserai le rôle de chercheuse et de coach. Je vais tendre vers ce rôle et mobiliser les outils décrits plus tard. Ce rôle a pour effet de changer de cadre relationnel. Je tâcherai de décrire ce que cela génère dans la relation. L'analyse, comme la prise du rôle de coach, repose sur les connaissances recueillies par la psychologie du sport :

L'un des apports majeurs des recherches en psychologie du sport est d'avoir identifié les caractéristiques mentales du sportif de haut niveau. Entre motivation, capacités à faire face aux situations difficiles, stratégies cognitives ou émotionnelles de régulation de la pression, planification et représentations des situations, il existe un nombre important d'habiletés mentales qui lui sont propres. On sait donc définir précisément les dimensions du mental et on connaît aussi les effets sur la performance d'un entraînement spécifiquement ciblé sur ce mental, tout comme on peut, à l'inverse, diagnostiquer ce qui conduit à la réussite ou à l'échec. (Hauw, 2017, p.1).

1.6.2.2. Les outils, sont-ils transposables d'un domaine à l'autre ?

Pour l'élaboration des gestes professionnels et des outils, je vais chercher à expliciter comment adopter un rôle de coach. Cette posture sera explicitée en annexes 5.1, 5.2, et 5.3, p. I à VII.

Pour expliciter ce rôle, je vais m'inspirer de deux courants. La programmation neurolinguistique (PNL) et l'approche centrée sur la personne. La PNL met en exergue un questionnement entre les personnes arrivant à mobiliser leur potentiel pour des résultats optimaux et les autres.

Un des présupposés de la PNL est que nous avons tous le même système neurologique. Si quelqu'un dans le monde a réussi à faire une chose, vous devez pouvoir en faire autant, à condition d'utiliser votre système nerveux exactement de la même manière. Le processus qui consiste à découvrir exactement ce que font les autres pour obtenir un résultat particulier s'appelle l'« imitation » (Robbins, 1986, p. 43).

Ce présupposé fonctionne comme une croyance facilitant la réussite, dans le système de la motivation autodéterminée (voir plus haut).

1.6.2.3. Peut-on changer le sentiment de compétences de ses élèves, et leur donner envie d'augmenter leur sentiment de compétence par un investissement personnel, à l'aide d'un accompagnement et d'outils ?

Je souhaite observer ce qui se produit lorsqu'on accède à des stratégies pour atténuer un sentiment d'impuissance. Cela, auprès d'élèves vivant des difficultés scolaires et devant se positionner face à des défis professionnels futurs. Je voudrais comprendre comment l'enseignant-e peut outiller ses élèves afin de les aider à augmenter leur sentiment de « pouvoir d'agir » dans des situations sensibles, en les aidant à analyser les situations complexes et en augmentant leur connaissance de soi et l'évaluation de leurs compétences. Je souhaite aussi identifier comment l'enseignant-e doit interagir avec ses élèves pour obtenir ce résultat.

« Se préparer pour les défis futurs » sera le fil rouge. De cette manière, j'aimerais que mes élèves aient le sentiment que mon projet n'a pas pour objectif de compenser leurs difficultés dans une logique déficitaire et compensatoire. J'aimerais qu'ils reçoivent ces outils comme un plus, proposé dans une activité nouvelle. Ceci, afin de les amener à réfléchir à la gestion : de leur engagement (motivation), leur confiance, leur estime, leurs émotions et leur énergie face à des situations de défis.

Compte tenu de ce qui précède, les hypothèses suivantes et relatives aux questions de recherches définies seront testées :

H1 Changer le cadre relationnel en prenant un rôle de coach va permettre aux élèves de s'affirmer.

H2 Les outils transposables sont ceux qui sont maîtrisés par l'enseignante. Les outils non-transposables sont ceux qui ne sont pas maîtrisés.

H3 Le sentiment de maîtrise des élèves est augmenté.

H4 Les élèves feront preuve d'autonomie, et évolueront de façon autonome via leurs propres objectifs.

CHAPITRE 2. METHODOLOGIE

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Type de recherche

Pour répondre aux questions de recherche et tester mes hypothèses, je vais m'orienter sur une approche qualitative. Cette recherche est orientée vers l'intervention, l'approche est pragmatique. Je vais m'inspirer des recherches-action. Saint-Luc (S.D.) présente les bénéfices de la recherche action en citant Eliott (1991), la recherche-action intègre la pensée ainsi que le développement professionnel des enseignants, le développement et l'évaluation du curriculum, la réflexion philosophique, mais également une conception unifiée de la pratique éducative réflexive. La réflexivité et l'évaluation des actions effectuées sont à entreprendre sur le terrain et me semblent essentielles à ma pratique.

Ce qui a motivé mon choix, c'est l'aspect professionnalisant de cette démarche. En termes de compétences, ce type de recherche, permet « au praticien d'apprendre à identifier ses besoins tout en restant en contact avec son terrain d'action et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. » (Catroux 2002, p.3) La réflexion personnelle et son dynamisme induisent un changement et permet d'innover sa pratique. Par le biais de l'analyse, elle favorise une prise de conscience de l'impact des interventions en classe.

La recherche-action est une des modalités de recherche les plus utilisées dans les études empiriques qui visent à la formation des pédagogues. Elle a comme objectif de modifier les relations ou les comportements (Brighton & Moon 2007; Desgagné, Bednaz, Lebus, Poirier & Couture, 2005 ; Perrert, 2003 ; Pelt & Poncelet 2011).

Ayant choisi un angle d'approche qualitatif dans un but de tester des outils pour travailler avec des élèves en difficultés, les questions posées trouveront des réponses qui ne sont pas généralisables et ne cherchent pas à l'être. En effet, l'objectif est d'identifier des outils et d'adopter des nouveaux gestes professionnels tout en questionnant le public concernant son expérience. L'intérêt ne réside pas dans l'élaboration d'une démarche à appliquer pour « réparer » des élèves cabossés par un parcours scolaire difficile, mais dans l'analyse et la mise en réflexion des changements qui vont s'opérer dans ce processus. Ces changements seront pour moi des indicateurs des leviers à actionner ou pas, pour insuffler un changement.

A des fins de clarification, je vais d'abord décrire plus concrètement le dispositif pédagogique avant de présenter la nature du corpus et les techniques de recueil et d'analyse des données.

2.2. La nature du corpus

Pour collecter les données je vais inscrire ma recherche dans un dispositif pédagogique qui se fera durant huit jours.

2.2.1 Dispositif pédagogique

Tableau 4 : Planification des périodes de stage d'escalade

Jour	Périodes avec accompagnant·e	Accompagnants
J1, 8 mars 2021	4 périodes sur 4	Un enseignant spécialisé
J2, 9 mars 2021	1 période sur 2	Un coach d'escalade
J3, 11 mars 2021	2 périodes sur 2	L'enseignante de couture
J4, 12 mars 2021	2 périodes sur 3	Une grimpeuse
J5, 15 mars 2021	4 périodes sur 4 et 2 périodes sur 4	Un enseignant spécialisé et l'enseignant de travaux manuels
J6, 16 mars 2021	1 période sur 2	Une grimpeuse
J7, 18 mars 2021	2 périodes sur 2	L'enseignante de couture et un grimpeur
J8, 19 mars 2021	0 période sur 2	-----

2.2.2. Le choix de l'échantillonnage, le contexte professionnel de l'école obligatoire

Les difficultés rencontrées par les élèves

Dans ma problématique, j'évoque les différentes formes de décrochages (Roubaud & Szetencel, 2012, pp. 21-35) : le décrochage pédagogique, le décrochage scolaire, le décrochage familial et le décrochage social.

Public-cible

Je souhaite effectuer une démarche qualitative en travaillant sur un groupe de 8 élèves ayant entre 13 et 15 ans. Ces élèves fréquentent tous la même classe située en ville de Neuchâtel. Leur point commun c'est qu'ils ont tous des difficultés scolaires.

Leurs difficultés sont de l'ordre de l'organisation, l'autonomie, les capacités métacognitives, la mémorisation, la compréhension écrite et ou orale, les aptitudes rédactionnelles, l'application de stratégies de résolution de problèmes, la mémorisation des logarithmes en mathématiques, etc. Les profils sont divers, mais j'ai constaté qu'ils avaient tous un point commun : ils manquent de confiance en eux. J'ai effectué ce constat durant différentes leçons, où je constatais que plusieurs d'entre eux avaient de la peine à répondre à mes questions. J'ai régulièrement observé une agitation motrice et un besoin de répondre simultanément à ma question sans forcément réfléchir pour certains et pour d'autres un blocage et une incapacité à me répondre. J'ai décidé d'effectuer cette recherche avec les élèves de ma classe uniquement, car je trouve pertinent de travailler avec une population avec laquelle j'ai déjà construit des liens. De plus, le fait de se rencontrer 22 périodes par semaine constitue une réelle chance pour tenter d'identifier si des transferts vont pouvoir s'opérer entre l'activité en salle et les activités en classe.

Classe

Ma classe est composée de 8 élèves ayant entre 13 et 15 ans. Il y a 4 filles et 4 garçons. Deux de mes élèves sont nés en Suisse de parents suisses. Deux filles et un garçon sont originaires d'Albanie, une fille est originaire du Liban, un garçon de Somalie et le dernier de Syrie. Un de mes élèves est arrivé en Suisse il y a 5 ans et a débuté sa scolarité dans les classes d'intégration destinées aux migrants et n'était jamais allé à l'école avant, tandis que mes autres élèves ont tous commencé à suivre un enseignement ordinaire et suite à des redoublements répétés, ils ont été réorientés en classe de formation spécialisée. Comme le relève Piquet (2018), les enseignants sont régulièrement confrontés à des injonctions paradoxales. Il leur est demandé d'accueillir et d'assurer un projet personnel

d'orientation à tous les élèves présentant des difficultés d'apprentissages importantes en utilisant les mêmes outils qui n'ont pas permis d'amener une résolution satisfaisante auparavant. On demande aux enseignants d'être des personnes plus motivantes que la moyenne de leurs collègues avec des élèves *a priori* démotivés. C'est en partant de ce questionnement : « Comment motiver lorsque plus rien ne semble les motiver ? » que l'idée de cette recherche est venue.

L'objectif va être de construire un étayage en réponse aux concepts traités dans le cadre théorique. Mon but est d'explicitier certains gestes à mobiliser pour pouvoir jouer ce rôle de coach. Pour ce faire, je vais extraire des outils proposés en PNL, en préparation mentale ainsi qu'en coaching.

2.2.3. Quels sont les outils et les gestes professionnels à favoriser pour passer du rôle d'enseignant·e à celui de coach ?

Dans le cadre de ce travail, je souhaite expliciter les gestes qui me permettront de prendre le rôle de coach. De cette manière, je souhaite non seulement développer des outils permettant de travailler avec les élèves sur leur motivation, leur gestion de l'énergie et leurs capacités d'analyse, mais également faire évoluer ma posture d'accompagnement en développant de nouveaux gestes professionnels. Je pars du postulat que mes élèves ont des difficultés, mais que le problème peut aussi être appréhendé en dehors des apprentissages scolaires. Ceci, pour prendre de la distance avec le sentiment d'impuissance qui peut être présent dans le domaine scolaire. La finalité sera de réfléchir aux apports prioritaires pouvant faciliter une intégration professionnelle future.

L'objectif est sur trois niveaux :

Le premier niveau consiste à déterminer le rôle de l'enseignant·e en tant que coach et d'identifier quelle posture prendre.

Le second niveau vient enrichir la présentation du coach par la description de gestes professionnels à mobiliser. Ces gestes professionnels ont pour objectif de faciliter l'émergence d'une image de soi positive chez l'élève. Pour finir, le troisième niveau présente des outils. Parmi ces outils, il y a des histoires, des exercices, des mind maps et des pistes sélectionnées pour étayer « le coach en devenir ». Mon but est de proposer **des leviers au changement**.

Les objectifs des classes de formation spécialisée au cycle 3

La raison d'être des classes de formation spécialisée au cycle 3 anciennement nommées classes « Terminales » est explicitée dans **le règlement**.

Ainsi, ces classes ont pour objectifs de

- réconcilier l'élève avec le système scolaire (amener le jeune à retrouver du plaisir à l'école),
- augmenter et renforcer les compétences scolaires des élèves (amener le jeune à développer un sentiment de maîtrise),
- accompagner le jeune dans un projet professionnel (favoriser une intégration socio-professionnelle future).

Le rôle « traditionnel » de l'enseignant-e

Pour atteindre les objectifs demandés dans le règlement décrit dans le cadre théorique, l'intervention d'un-e enseignant-e spécialisé-e doit être multidimensionnelle : enseigner, diriger, orienter, conseiller, rassurer, écouter, encourager, etc. Cependant, dès mes premières expériences dans cette profession, j'ai senti un certain flou quant à mon rôle. Comment gérer ces différentes injonctions, ces différents rôles ?

Si je veux aider mes élèves à avoir une posture plus affirmative, je me dois d'être au clair dans ma posture. C'est pourquoi, afin de mieux définir mon rôle, je souhaite renforcer mes compétences et mes connaissances par le biais de ce travail.

Le rôle de coach

Plutôt que de passer d'un rôle à l'autre (directeur, enseignant, psychologue, conseiller, ...), j'ai cherché un rôle me permettant de les rassembler tous. Le coach sportif me semble pouvoir jouer ce rôle. Le coach est à la fois celui qui dirige et oriente la carrière du sportif, celui qui le prépare physiquement et mentalement à l'effort, qui lui enseigne à se fixer des buts et à analyser ses résultats, qui le motive, le corrige et le félicite, qui l'encourage et lui donne les outils pour réussir. L'explicitation du rôle et des gestes professionnels que je souhaite développer est décrite en annexes : 5.1, 5.2 et 5.3, p. I à VII.

Les outils sélectionnés pour mener le projet pédagogique

Je vais à présent décrire brièvement les différents outils.

1. Les mind maps

Ils auront pour fonction d'expliciter les comportements attendus en tant que grimpeur et observateur (annexes 5.5.23 à 5.5.31 p. XXXV à XLI). Le but est de rendre explicite les rôles attendus. Comme j'ai décidé de travailler sur ce support, j'ai profité d'homogénéiser et j'ai également utilisé ces cartes pour présenter « l'objectif », « les croyances positives et négatives » et « les croyances des champions ».

2. L'ange gardien, la valorisation des élèves

Il est inspiré de l'annexe 5.5, p. IX. Mon postulat a été le suivant, j'ai huit élèves et je souhaite tous les valoriser de la même manière, mais il va être complexe de prendre un moment pour effectuer le feed-back individuel, (proposé par Larabi 2015), pour chaque élève à la fin de chaque leçon d'escalade. C'est pourquoi, je préfère déléguer, je vais responsabiliser les élèves en expliquant que j'ai **besoin de leur aide** pour effectuer ce travail adéquatement. Cela va me permettre d'horizontaliser les rôles entre les élèves et mon rôle d'enseignante. J'ai donc explicité l'outil 5.5 sur l'annexe 5.5.35, p. XLVI, « un petit mot d'encouragement ». En effectuant cette démarche j'espère consolider le sentiment d'appartenance à « la communauté d'apprentissage ».

3. Les croyances

Il s'agit d'un outil qui a pour fonction d'inviter les élèves à entrer dans une démarche de gestion mentale. Deux histoires peuvent être utilisées pour expliciter ce concept, l'histoire du marin, annexe 5.5.12, p. XXIII, raconte la portée des croyances négatives qui peuvent influencer une vie. Un questionnaire a été imaginé pour créer une discussion avec les élèves autour de ce texte. L'histoire du musicien, annexe 5.5.13, p. XXV, propose une histoire qui raconte l'effet des croyances positives. Certaines réponses tirées du livre de Robbins (1989)

sont proposées. Enfin, l'annexe 5.5.14, p. XXVII, présente la réflexion de Robbins autour de ce concept ainsi que des croyances sélectionnées pour « mobiliser les élèves ». J'ai choisi d'utiliser des mind maps (5.5.28 et 5.5.29) pour présenter l'outil aux élèves. L'outil en annexe 5.5.29, p. XXXIX, « dans la tête d'un champion », va être proposé dans le cadre de trois activités. Une activité de mémorisation et de retranscription en classe et en salle d'escalade puis une activité d'écriture où les élèves devront présenter une croyance de façon épistolaire.

4. Les cubes, la boussole le cocher ivre

Les cubes sont utilisés de différentes manières. Le but est de rendre accessible la notion de gestion mentale. Celle-ci concerne l'énergie, les émotions, l'estime, la motivation et la confiance. Il y a les annexes 5.5.3 et 5.5.4, p. XI et XII, qui présentent le concept. Les cubes sont à présenter aux élèves en explicitant chaque élément. La difficulté réside dans la distinction de l'estime et de la confiance. Pour faciliter la compréhension, la figure 4, le schéma de l'estime de soi peut être donné aux élèves.

L'histoire le cocher ivre, proposé en annexe 5.5.7, XVII, doit être explicité avec des exemples concrets. L'histoire explique qu'il y a plusieurs éléments qui influencent le comportement humain, les émotions, le mental, le corps et les valeurs. L'objectif est de faire comprendre à l'élève qu'il est le cocher et qu'il peut avoir une influence sur chaque élément. L'annexe 5.5.38, p. XLIX, présente un exercice pour vérifier le niveau de compréhension des élèves. Pour finir, l'annexe 5.5.36, p. XLVII, est l'outil à mobiliser quotidiennement. Il se nomme la boussole, c'est une auto-évaluation de la gestion mentale. Le but est de rendre l'élève critique face à ses performances et développer un sentiment de maîtrise en lui faisant prendre conscience de la gestion possible. La boussole a été pensée pour travailler la gestion mentale dans le cadre de l'activité sportive et pour les recherches de stages professionnels.

5. Les causes internes et externes

Cet outil est expliqué en détail en annexe 5.5.5, p. XIV, Il a pour mission d'inviter l'élève à réfléchir à une objectivation de la réalité lorsqu'il rencontre des difficultés. Cela en étant accompagné par l'enseignant-e. Le but est de requestionner la gestion mentale. L'élève, a-t-il pu développer un sentiment de maîtrise ? Quels ont été les freins ? L'élève est ensuite interrogé sur les causes internes ou externes et si celles-ci peuvent être modifiées ou contrôlées.

6. Le PAD

Le profil d'aptitude au défi, est présenté dans le cadre théorique en figure 7, p.39, il a pour objectif d'encourager l'élève à être critique lorsqu'il se pose des objectifs. Le but est qu'il cherche à rejoindre la zone de maîtrise. Cette figure est à imprimer et à transmettre aux élèves avec une explicitation.

7. Le recadrage

En cas de difficulté, cet outil permet d'accueillir dans le cadre d'une discussion (annexe 5.5.10, p.XXI) le sentiment, le besoin et le souhait de l'élève tout en l'accompagnant à reconsidérer la situation. La réflexion doit être menée par le biais de questions qui permettent d'interpréter différemment une situation désagréable. Cet outil a pour objectif d'encourager les élèves à chercher à nuancer leurs perceptions. Il est explicité en annexe 5.5.9, p. XX. Cet outil va être utilisé de manière plus engageante durant le conseil de classe. L'idée est de faire discuter les élèves qui auront rencontré des difficultés relationnelles en utilisant cet outil. Ceci, pour

favoriser le sentiment *d'être écouté* chez l'élève qui dit être victime et *chercher à développer de l'empathie* chez celui qui est jugé coupable par « la victime » dans une logique de justice restaurative. Mon but est de sortir de la dynamique qui cherche à savoir, **qui a raison ?**

8. La restructuration

Cet outil est à mobiliser si une situation dérangeante se répète. Le but est de rendre l'élève acteur d'un changement en réfléchissant avec lui aux bénéfices secondaires et de les relier au comportement dérangeant. L'idée est de mobiliser la partie responsable à la partie créative pour trouver d'autres manières de réagir et identifier les nouveaux bénéfices secondaires qui seraient liés au nouveau comportement. L'annexe 5.5.21, p.XXXII, explicite le procédé.

9. L'imitation

Après avoir travaillé sur les croyances positives au niveau de la vision de soi et de la gestion mentale, on va pouvoir travailler sur l'imitation. Le but est d'accompagner l'élève à visualiser concrètement les gestes à adopter pour progresser et de les relier au kinesthésique interne en cherchant à ressentir ces sensations, puis au kinesthésique externe en cherchant à reproduire les gestes. Cet outil est présenté en annexe 5.5.22, p. XXXIII.

10. La recherche d'objectivité, le tableau de l'investissement personnel

Cet outil est un support de discussion pour parler avec l'élève de son investissement à la suite de la leçon. Il est présenté en annexe 5.5.32, p.XLII, « Le tableau d'observation de l'engagement ». Il a été développé à partir de l'annexe 5.5.20 p.XXI. L'annexe 5.5.19, p. XXX. « Apprendre à identifier une motivation optimale » est un support pour l'enseignant pour avoir en tête les comportements attendus. En fin de projet, il sera utilisé pour effectuer un transfert et comprendre les comportements qui sont attendus durant les stages professionnels.

2.2.4. Dispositif d'enquête

Le choix d'une méthode qualitative a du sens par l'angle d'approche de cette recherche qui est orientée vers une dynamique interactionnelle. L'activité sur le terrain va se faire pendant deux semaines, plus précisément, huit leçons. Là, je vais me rendre quotidiennement à la salle d'escalade et j'effectuerai ma récolte de données pour l'analyse. Cette recherche s'inscrit dans un projet pédagogique qui continuera jusqu'en juin. Les méthodes 1 et 2 concernent une recherche dans la littérature pour extraire les composantes nécessaires, ainsi qu'une analyse de celle-ci.

Les tableaux 5, 6, 7, et 8, p. 53, 55, 57 et 59, présentent le thème spécifique de l'axe, l'hypothèse, les instruments sélectionnés pour récolter les informations, les indicateurs que je vais chercher à identifier et, pour terminer, l'output. L'output décrit les paramètres identifiés durant l'analyse des données.

Démarche de recherche

Je récapitule ci-dessous les divers éléments nécessaires à l'exposition de mes résultats :

1. les divers moyens pédagogiques utilisés, y compris l'adoption par l'enseignante d'un rôle de coach, ont été nommés *outils* (la liste complète se trouve dans la section 2.2.3 aux pages 49 à 51 Le rôle de coach est décrit en annexes aux pages I à IV) ;

2. les instruments spécifiquement prévus pour l'observation des élèves et pour le recueil de données sont présentés à la section 2.3 et 2.3.1 (p.60 à 61) ;
3. une série d'indicateurs a été définie pour chaque hypothèse, dans le but d'un codage des comportements des élèves à partir des enregistrements, et sont présentés dans les tableaux 10, 11, 12 et 16 (p.64, p.74 p.85, p.107) ;
4. les éléments psychologiques et relationnels dont la pertinence émerge des observations effectuées, sont listés selon les hypothèses sous le terme *paramètre* et identifiés en fonction des modèles théoriques présentés dans la problématique.

La première étape, consiste à prendre le rôle de coach via une explicitation des gestes professionnels à mobiliser pour y arriver. Je vais m'intéresser au rôle de l'enseignant·e au sens de Jouffroy (2006), en essayant de déterminer comment il peut endosser le rôle d'un coach. L'objectif est sur deux niveaux, le premier consiste à déterminer le rôle de l'enseignant·e en tant que coach et deuxièmement d'identifier quelles sont les composantes présentes dans la relation qui facilitent l'émergence d'une image de soi positive chez l'élève. Pour ce faire, ce travail sera enrichi par la présentation de gestes professionnels à mobiliser. Ces gestes professionnels seront présentés dans le corpus littéraire qui est développé en annexe, il présente également en détail les outils pédagogiques. Il est organisé en trois parties. Chaque partie est reliée aux questions de recherche et va permettre de comprendre les outils pédagogiques développés dans l'expérience de terrain.

Tableau 5 : H1, axe de recherche

Questions Thèmes	Hypothèses	Instruments de récolte de données	Indicateurs	Output
Rôle de coach	H1 Changer le cadre relationnel en prenant un rôle de coach va permettre aux élèves de s'affirmer.	L'entretien informel : les perceptions des élèves, qu'est-ce que ça leur fait d'être coachés ?	Les élèves effectuent les tâches de façon autonome et font preuve d'initiative. Ils reprennent des outils de coaching et les mobilisent entre eux. Le climat est non compétitif.	Paramètre 1 : Recherche d'adhésion Paramètre 2 : Ecouter les ressentis Paramètre 3 : Valoriser l'intention même si l'action ne suit pas Paramètre 4 : Responsabiliser Discussion 1 : Accepter un feed-back, c'est comment ? Discussion 2 : La manière d'enseigner Discussion 3 : Le contenu de la leçon Discussion 4 : Le sentiment de valorisation
		La création d'une analyse du corpus littéraire	Les élèves assument des responsabilités et participent au bon déroulement de la leçon. Elèves : sentiment d'être valorisés : -apprentissage. -progrès personnel. - le travail. - les efforts.	
		L'observation participante : via le cahier de terrain dans lequel je vais décrire les faits observés	Les élèves observent un camarade et le valorisent en citant 3 points positifs, une piste d'amélioration et un message d'encouragement.	

Deuxièmement, un ensemble d'outils pédagogiques sera sélectionné. Ceux-ci peuvent être mobilisés pour effectuer une médiation entre la posture de coach et l'élève. Ils seront sélectionnés pour répondre aux objectifs de la posture de coach (outil 1), de l'observation et de l'accompagnement à l'usage des attributions causales (outil 3).

Le but sera de modifier, si nécessaire, la posture des élèves via des activités. Je vais donc réunir différents outils provenant de la gestion mentale proposés dans le domaine sportif et dans le domaine de la PNL et je vais les adapter à une activité pour mes élèves. Je pense que le travail effectué auprès des sportifs d'élite sur le développement d'un mental de gagnant et une attention particulière à la gestion de l'énergie pour ne pas se démotiver et abandonner peut être très bénéfique auprès d'élèves cherchant une place d'apprentissage. Ces outils seront reliés et enrichis par des concepts tels que la métacognition. En effet, comme le relève Marschark (2007) pour appliquer des connaissances ou développer des hypothèses, les enfants doivent avoir accès à leurs propres processus cognitifs. En se fixant un but et en considérant plusieurs façons de l'atteindre tout en identifiant les potentiels obstacles, l'élève développe une meilleure compréhension de la situation. Via l'observation participante, je vais tenter d'observer ce qui se passe dans la relation auprès des élèves.

Tableau 6 : H2, axe de recherche

Questions Thèmes	Hypothèses	Instruments de récolte de données	Indicateurs	Output
Transposition des outils	H2 Les outils transposables sont ceux qui sont maîtrisés par la coach. Les outils non-transposables sont ceux qui ne sont pas maîtrisés par la coach.	la création d'une analyse du corpus littéraire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les mind maps : <ul style="list-style-type: none"> • Aident à comprendre les différentes dimensions de l'activité. • Permettent aux élèves de comprendre leurs rôles. • Aident à définir un objectif. • Permettent de travailler sur les croyances positives et négatives. 2. « Entraîner l'objectivité et l'affirmation de soi » facilite l'accès à une posture d'écoute active chez l'enseignant. 3. Evaluer la capacité à s'affirmer via le questionnaire donne des pistes pour mesurer l'évolution. 4. Les histoires : le cocher, le marin et le musicien sont utiles pour mener une réflexion avec les élèves. 5. L'outil des croyances est transposable. Il permet de prendre du recul face à un défi. 6. Dans la tête d'un champion, les nouvelles croyances font écho aux élèves, ils se positionnent face à elles. 7. Les cubes Target favorisent un cadre de réflexion introspectif. 8. Le tableau concernant les causes internes et externes aide l'enseignante à aller plus loin dans la prise de distance des élèves. 9. Le profil d'aptitude au défi permet de prendre de la distance face aux défis. 10. Le recadrage permet à l'enseignante d'inviter l'élève à sortir d'un état d'impuissance. 11. L'outil de « restructuration » impacte la confiance. 12. L'outil, observer et chercher à imiter les meilleures stratégies permet de diversifier l'action. 13. Le tableau d'observation de l'investissement permet à l'enseignante de questionner les élèves et de mesurer leur implication. 	Discussion 5 : Confronter l'élève aux attentes pédagogiques et au travail à fournir
		l'observation participante via le cahier de terrain dans lequel je vais décrire les faits observés		Discussion 6 : Occuper un rôle à partir de son identité perçue dans la classe, difficultés observées
		l'entretien informel : les perceptions des élèves (transposition et surtout le sentiment de compétence)		Discussion 7 : Prendre de la distance avec ses croyances négatives Discussion 8 : Chercher à être « positive » Discussion 9 : Réécrire les croyances « des champions » Discussion 10 : Distinguer les difficultés de la tâche de sa performance Discussion 11 : Enumérer des stratégies pour réussir Discussion 12 : Reconsidérer la situation

Troisièmement (outil 3), je vais tenter d'observer les effets de l'attribution causale, je demanderai aux élèves de répondre à mes questions pour que je puisse remplir le tableau développé à partir de l'outil d'attribution causale et des cubes de la méthode Target. **Le but étant de donner l'intention à l'élève de retrouver un sentiment de maîtrise.** Pour bénéficier d'une observation continue, je vais utiliser un tableau dans lequel j'indiquerai le degré de participation des élèves.

Tableau 7 : H3, axe de recherche

Questions Thèmes	Hypothèses	Instruments de récolte de données	Indicateurs	Output
Sentiment de compétences	H3 Le sentiment de maîtrise est augmenté.	La création d'une analyse du corpus littéraire L'observation participante : via le cahier de terrain dans lequel je vais décrire les faits observés Questionnaire à remplir : Affirmation de soi Sentiment de maîtrise	Climat de maîtrise, non compétitif, les élèves s'entraident. les élèves : - répondent de façon concrète à « qu'est-ce que je change demain... » ? -valorisent leurs compétences présumées. -prennent de la distance face à leurs croyances. -développent des croyances d'efficacité. -citent leurs qualités. -Identifient ce qu'ils maîtrisent. -effectuent des recadrages sur l'environnement.	Paramètre 5 : La relation entre l'affirmation de soi et le sentiment de maîtrise Paramètre 6 : Se sentir estimé au sein d'un groupe Paramètre 7 : Accompagner et expliciter une progression possible Paramètre 8 : Entraîner la gestion mentale Paramètre 9 : Responsabiliser l'élève en lui demandant de se positionner face à ses objectifs Discussion 13 : La prise de conscience des petits pas et la prise de confiance Discussion 14 : Lorsqu'on ne connaît pas ses ressources ni l'objectif : l'appréhension Discussion 15 : La prise de conscience des petits pas et la prise de confiance Discussion 16 : C'est comment quand je te dis que tu es capable, Simone? Discussion 17 : C'est comment quand je te dis que tu es capable, Marianne? Paramètre 10 : Expliciter l'exigence Discussion 18 : Se poser des objectifs, c'est comment ? Discussion 19 : Que vas-tu améliorer ? Paramètre 11 : Être une ressource pour le groupe Discussion 20 : en tant qu'observateur, quel sentiment de maîtrise ? Discussion 21 : Qu'est-ce que l'observateur peut t'apporter ? Discussion 22 : Après avoir été accompagné par un étayage des gestes attendus Discussion 23 : C'est comment de s'affirmer pour un ange gardien ? Discussion 24 : Comment Marianne a vécu ce point ? Paramètre 12 : L'auto-évaluation par l'élève Paramètre 13 : Le sentiment de compétence Paramètre 14 : Les freins au sentiment de maîtrise

Enfin l'H4 qui ne vise pas une opérationnalisation mais une évaluation. Il s'agira ici d'observer **comment l'élève va pouvoir entrer dans une démarche d'appropriation par le biais de son autonomie et de son investissement**. Comment va-t-il pouvoir s'affirmer au sein du groupe et prendre une place significative et active durant la leçon.

Tableau 8 : H4, axe de recherche

Questions Thèmes	Hypothèses	Instruments de récolte de données	Indicateurs	Output
Investissement personnel	H4 L'élève fera preuve d'autonomie, il évoluera de façon autonome via son objectif.	Observation participante	<p>L'élève impliqué va pouvoir identifier la valeur du but fixé par lui-même. Il va pouvoir identifier ses ressources et ses compétences.</p> <p>Il va pouvoir identifier ce qu'il gère : énergie, émotions, estime, motivation, confiance.</p> <p>Il va faire des propositions personnelles.</p> <p>Il va persévérer pour atteindre son but.</p> <p>Il va pouvoir citer son objectif avant l'activité.</p> <p>Il mettra de l'intensité dans la réalisation des activités.</p>	<p>Paramètre 12 : Susciter l'investissement personnel</p> <p>Paramètre 13 : Réorienter « l'intention de... » pour que l'élève adapte son comportement à l'objectif</p> <p>Paramètre 14 : définir ce qu'est l'investissement</p> <p>Paramètre 15 : susciter l'investissement personnel en étant ouverte aux propositions</p> <p>Paramètre 16 : Reconnaître positivement l'intention de l'élève quel que soit le résultat</p> <p>Paramètre 17 : L'objectif personnel, les moments individuels, un moteur</p> <p>Paramètre 18 : la motivation continuée et la motivation optimale</p> <p>Paramètre 19 : Un but commun autour duquel on s'engage !</p> <p>Discussion 25 : Se mettre en retrait et observer, leçon 8</p> <p>Discussion 26 : Poser son objectif, l'effet des propositions sur l'investissement personnel</p> <p>Discussion 27 : Revenir sur ses objectifs après l'activité</p> <p>Discussion 28 : Prendre du recul sur les difficultés perçues</p> <p>Discussion 29 : Chercher la zone de maîtrise</p> <p>Discussion 30 : L'évaluation des objectifs.</p> <p>Discussion 31 : Feed-back au vestiaire, quand c'est difficile</p> <p>Discussion 32 : Quand c'est difficile, on aide l'élève à nuancer</p> <p>Discussion 33 : Les élèves s'impliquent dans le contenu des leçons</p> <p>Discussion 34 : Les changements notables, le positionnement</p> <p>Discussion 35 : Les changements notables, l'engagement scolaire</p> <p>Discussion 36 : Comment maintenir l'engagement scolaire ?</p> <p>Discussion 37 : Les victoires en escalade</p>

2.3. Les méthodes et/ ou technique de recueil et d'analyse des données

Dans ce mémoire, le but est de comprendre, comment l'enseignant, peut-il endosser un rôle de coach, quels outils peut-il mobiliser et est-ce que ces outils influencent-ils le sentiment de maîtrise de l'élève. Comme développé ci-dessus, les instruments de récolte de données vont se faire par le biais de l'observation participante, des entretiens informels et l'élaboration d'un corpus littéraire. Il me semble indiqué d'explicitier mes choix. Lorsqu'Alain Blanchet et Anne Gotman (1992) comparent la méthode de l'observation à celle de l'entretien, ils mettent en exergue que la méthode de l'interview fait sens lorsqu'on cherche à identifier et comprendre une expérience ou des motivations (modèle émotionnaliste). Par opposition au questionnaire, l'entretien permet des réajustements en cours de route, ce qui donne plus de flexibilité. Quant à **l'observation participante**, elle suppose que le chercheur prendra part aux activités des enquêtés. Cette technique semble tout à fait indiquée, car je vais devoir également questionner la pertinence des outils, lorsque je prendrai le rôle de coach. Dans ce contexte, il y a cependant certains biais qui seront développés plus tard.

L'entretien renvoie à une production, la parole sociale, celle-ci n'est pas une simple description et une reproduction de ce qui est. Il est plus précis de relever qu'il précise le devoir-être des choses et un moyen d'échange entre les individus (Blanchet et Gotman, 1992). Cette méthode peut être considérée comme l'instrument privilégié de l'exploration des faits. La parole étant son vecteur principal. « Les faits recueillis lors de l'entretien concernent les systèmes de représentation (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés) » (Blanchet & Gotman, 1992 pp.22-23). L'usage de l'enquête par entretien est particulièrement pertinente si l'on veut analyser « le sens que les acteurs donnent (...) aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 24). L'objectif n'est pas la prise en charge des questions causales, mais une mise au jour du processus. L'observation participante est une technique qui a été élaborée par les ethnologues (Malinowski), et qui a été reprise par des sociologues (Park, Becker). « Elle repose sur un mode de présence de l'enquêteur, qui, au lieu de rester à l'extérieur à ce qu'il observe, s'implique et entre en relation avec la population étudiée. » (*Ibidem*) Ce type de méthode s'accommode mal à l'usage d'une grille d'observation préétablie, elle suppose un questionnement qui se construit au fur et à mesure des situations sur le terrain. Cette pratique auprès d'un public jeune doit être adaptée. Il s'agit de réduire le fossé qui sépare le chercheur avant tout constitué par la différence d'âge, mais aussi le fossé social et culturel. Ces éléments constituent des biais. Danic, Delalande et Rayou, (2006) expliquent que chercheur, n'est pas uniquement un spectateur, mais participe à l'interaction en prenant un rôle au sein du groupe. Il doit dans ce contexte trouver une attitude intermédiaire entre l'étranger et le familier.

La recherche va se faire sur un groupe d'élèves restreint et sur une courte durée.

Seuls les rats de laboratoire apprennent vite des choses simples. Ici, la durée est nécessaire pour que, peu à peu, des chemins personnels se fassent, s'inscrivent dans de nouvelles habitudes, prenant sens pour les personnes. Certes, une activité éphémère, parfois surmédiatisée, fera rêver ; mais au mieux elle ne laissera que de beaux souvenirs d'un impossible trop brièvement côtoyé. (ChobEAU & Segrestan, 2013, p.130).

Cette recherche est organisée sur une durée limitée, mais elle s’inscrit dans un projet pédagogique que je souhaite mener sur deux ans avec ma classe. Plus concrètement, la récolte de données se fera dans le cadre d’un atelier de huit jours avec des entretiens organisés pendant et après les leçons d’escalade. Ils seront effectués par le biais d’enregistrements audio. Pour construire mes entretiens informels reliés à la 3^{ème} question, je m’appuierai sur les annexes: traitant du développement de maîtrise. En ce qui concerne l’analyse des questions 1 et 2, je m’appuierai sur un cahier de terrain. Une description sommaire du cahier de terrain semble indiquée et la mise à l’écrit de l’observation est un moment clé qui doit avoir pour ambition l’objectivité, bien que le chercheur sélectionne l’information, car il ne peut pas tout noter (Danic, Delalande & Rayou, 2006). Sur le cahier on peut voir apparaître différents types de données comme la description des lieux, des personnes, leurs actions et paroles. Après l’observation, il est possible de compléter ce qui n’a pas été écrit sur place et ce qui semble important d’observer la prochaine fois, par exemple, les questions à poser à tel élève, les observations à faire sur telle activité ou encore évaluer le poids de certains mots partagés. Le but est de voir apparaître petit à petit un guide d’observation qui ne suppose pas une grille de cadrage, mais plutôt un aide-mémoire qui permet une mise au point du fil de l’enquête. Après quelques leçons, des thèmes porteurs devraient apparaître qui se révéleront pertinents ou pas pour la phase d’analyse. Danic, Delalande et Rayou (2006) suggèrent une approche qui peut se résumer à une compréhension progressive selon un principe cumulatif. « C’est en accumulant des données sur un thème que le sens s’en dégage » (*Idem*, p. 129).

2.3.1. L’analyse des données et l’interprétation des résultats

Lors de la collecte de données, les différents indicateurs cités dans les tableaux 4, 5, 6 et 7 sont repris. Durant les huit jours de recherche, je vais indiquer quotidiennement les indicateurs qui apparaissaient. Les élèves vont également recevoir des documents sur lesquels je leur demanderai de s’auto-évaluer. Les leçons vont être ponctuées par des temps de travail et des temps d’échanges durant lesquels je vais effectuer des enregistrements audio. Ces enregistrements auront pour but d’identifier le ressenti des élèves durant l’activité qui leur sera présentée comme « un stage d’escalade ». Pour effectuer cette analyse, il me faudra effectuer des choix pour gérer et sélectionner les informations.

A la fin des 8 jours, mon inventaire a été le suivant :

Tableau 9 : Inventaire des données récoltées

Supports	Quantité
Enregistrements audio	77 enregistrements
Cahier de terrain	33 pages
Documents complétés par les élèves	193 pages

Pour analyser ces ressources, je vais chercher à extraire les paramètres qui peuvent soutenir. Ces paramètres sont compris comme des dimensions clés, ils sont ressortis lors de l’analyse des différentes données collectées. Ces paramètres seront identifiés pour répondre à la question de recherche et aux hypothèses. Ils viendront compléter la réflexion menée à partir des indicateurs sélectionnés. Je vais chercher à identifier la capacité, la motivation (l’intention, l’effort) et l’effet du climat de classe.

Mon travail sur le terrain aura également été influencé par la présence de ressources humaines supplémentaires. J’ai demandé à notre enseignant de soutien de nous

accompagner. Je trouvais bénéfique de pouvoir m'appuyer sur une deuxième personne pour expliquer les règles de sécurité le premier jour. Ainsi, les élèves et moi-même sommes au même niveau et devons travailler ensemble pour faire respecter les règles de ce lieu. D'autres personnes sont aussi intervenues. Mon but était de pouvoir montrer aux élèves comment être observateur sans devoir exiger qu'on me regarde avec attention. Pour les jours qui ont suivi, j'ai proposé à mes collègues présents à l'horaire et à des amis grimpeurs de venir pour soutenir mes élèves. Le rôle attendu pour les grimpeurs-accompagnants est d'encourager, conseiller, lorsque les élèves rencontreront des difficultés, garantir la sécurité durant des activités spéciales et faciliter la gestion émotionnelle face à la peur du vide.

2.3.2. Limites de la démarche choisie et des outils préparés

Comme cité plus haut, je vais endosser en même temps le rôle de chercheuse et d'enseignante, ce qui va générer une double casquette. Dans le domaine de la recherche, on évoque l'importance d'avoir un regard objectif sur les situations analysées et je pense que ma double casquette va générer une faiblesse. Néanmoins, comme le citent Giglio et Perret-Clermont (2012), la posture « neutre » et « au-dessus » des observations du chercheur n'est pas réaliste. Ceci, car le chercheur est de toute manière influencé par les connaissances et les représentations qu'il possède. Ces éléments, considérés dans un premier temps comme une faiblesse, peuvent être considérés comme une ressource pour autant qu'ils soient présentés explicitement comme « une compréhension de départ ». Il est toutefois important d'avoir une posture réflexive afin d'identifier des *a priori* et des préjugés non fondés qui pourraient à l'inverse constituer des obstacles pour la recherche.

L'analyse est un point que j'appréhende. Je crains que mon observation ne me donne pas accès à quelque chose de suffisamment précis pour rendre compte de l'expérience. De plus, je constate que cette recherche répond à différents objectifs qui me semblent vraiment complexes à évaluer de façon objective. Pour avoir une vision réelle de l'impact positif de cette démarche, il faudrait que je puisse suivre davantage d'élèves et sur une durée plus longue, via une étude longitudinale. Mes résultats seront donc à considérer dans le cadre d'une recherche qualitative qui nous donnera des indications concernant la mise en place d'un outil auprès d'un public restreint, il ne sera donc pas généralisable.

Il est aussi important de rappeler certains principes de la recherche orientée vers l'intervention d'un point de vue déontologique.

Poncelet et Voz reprennent les points de vue déontologiques de Landsheere (1976). « La recherche doit se faire avec l'accord de toutes les parties concernées. » (Poncelet & Voz, 2004, p. 161). Je ne pense pas rencontrer de difficultés au départ pour obtenir cet accord, mais il est possible que quelques problèmes surgissent dans le cadre pédagogique selon les difficultés vécues par mes élèves. Cela pourrait générer des difficultés en vue du pouvoir que j'attribuerai à mes élèves : pouvoir de décider sur l'aboutissement ou non de ma recherche. Ce point m'interpelle, car cela pourrait péjorer la relation pédagogique, élément qui est éthiquement prioritaire à ce projet de recherche. Pour des questions d'ordre déontologique, les parents de mes élèves ont signé un formulaire m'autorisant à enregistrer les propos de leur enfant afin de faciliter la phase d'analyse.

Ma posture est également remise en question, vais-je arriver à me positionner dans cette double casquette : « chercheuse » dans la problématisation, la conception et l'après, l'analyse, et « enseignante » pendant le terrain?

CHAPITRE 3. ANALYSE

La structure de l'analyse reposera sur les hypothèses qui seront à nouveau explicitées. J'expliquerai ce que je souhaite analyser, puis à l'aide de la méthode du corpus littéraire je décrirai les résultats escomptés. La partie traitant de l'observation s'appuie sur les indicateurs que j'ai souhaité voir apparaître. Ayant déjà bien utilisé les annexes pour présenter et décrire les gestes professionnels et les outils, je fais le choix d'intégrer mes dialogues, mes tableaux et les données recueillies dans ce chapitre. Ceci pour des questions pragmatiques, pour rendre la lecture plus fluide bien qu'étoffée. Il est plus aisé de survoler des pages que de multiplier les va-et-vient dans un document.

3.1. Le rôle de coach

H1 Changer le cadre relationnel en prenant un rôle de coach va permettre aux élèves de s'affirmer.

Dans ce chapitre, je vais analyser comment l'enseignant·e peut occuper un rôle de coach et évaluer si cela permet à l'élève de s'affirmer. Pour observer ce qui se produit, je vais observer le comportement de mes élèves et je vais les questionner sur leurs ressentis lorsque j'utiliserai différents outils.

3.1.1. Résultats escomptés selon la littérature

Sur la base des conclusions de la recherche littéraire, je souhaite voir apparaître, dans un premier temps, un climat de confiance qui va s'instaurer en installant un champ relationnel empathique. De cette manière, l'élève arrivera à communiquer sur ses ressentis. Comme cité dans le cadre théorique, c'est en **identifiant ses réactions face au stress** que l'élève pourra faire la différence entre l'affirmation de soi, la soumission et l'agressivité. Une affirmation de soi saine va faciliter l'instauration d'une posture pour se préparer à des situations de défi. Le but commun est que l'enseignant·e et l'élève puissent réfléchir ensemble à des manières de faire autrement. Pour accéder à cette part de réflexivité, le lien de confiance est central. Ce lien pourra être évalué selon les dispositions de l'élève à entrer dans cette démarche de réflexion. Au besoin, le coach enseignant·e pourra interroger l'élève sur les obstacles éventuels.

Chez les élèves j'aimerais voir apparaître une motivation autodéterminée. Les conséquences observables seront les suivantes : **attention, plaisir dans l'apprentissage et persistance élevés**. Pour y arriver, je vais devoir impliquer mes élèves et développer autour d'eux un climat de maîtrise qui sera non compétitif. Pour que cela fonctionne, mes interventions devront être orientées vers la valorisation des apprentissages, des progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts.

En termes de faisabilité, je vais devoir trouver un équilibre entre la mise en place d'un objectif commun et un espace de liberté pour les aider à s'affirmer. Mon rôle sera de faciliter la mise

en place d'un environnement d'acceptation et de valorisation en encourageant les valeurs humaines au sein du groupe.

La littérature permet d'identifier des critères observables qui témoignent de l'acquisition du sentiment de maîtrise. Le sentiment de bien-être sera perceptible, je vais observer chaque élève définir puis se mesurer à son propre défi. Les élèves chercheront à progresser sur les composantes telles que la durée, l'intensité et la qualité. Au-delà des résultats, chacun se sentira valorisé et actif dans le rôle de « valorisateur ». Ils auront l'impression d'avoir un niveau de maîtrise qui leur permettra d'identifier des pistes d'amélioration chez leur camarade, mais également de réussir à s'auto-évaluer. La finalité est d'arriver à comprendre que l'échec fait partie de la réussite.

3.1.2. Résultats de mes observations

Afin de structurer ce chapitre, j'ai identifié les différents paramètres qui ont facilité la mise en place d'une posture plus affirmative chez mes élèves. Pour répondre à l'hypothèse 1, j'avais défini des indicateurs, le tableau ci-dessous les reprend et indique leur fréquence.

Tableau 10 : H1, apparition des indicateurs

Jours	Les indicateurs									totaux
	I1	I2	I3	I4	I5a	I5b	I5c	I5d	I6	
Jour 1						X			---	1
Jour 2					X	X	X	X	X	5
Jour 3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Jour 4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Jour 5	X			X	X	X	X	X	X	6
Jour 6	X	X	X						X	3
Jour 7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Jour 8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Décompte	6	5	4	5	5	7	6	6	7	51

I1 Les élèves effectuent les tâches de façon autonome et font preuve d'initiative.

I2 Ils reprennent des outils de coaching et les mobilisent entre eux.

I3 Le climat est non compétitif.

I4 Les élèves assument des responsabilités et participent au bon déroulement de la leçon.

I5 Elèves : sentiment d'être valorisés :

I5a-apprentissage

I5b-progrès personnel

I5c- le travail

I5d- les efforts.

I6 Les élèves observent un camarade et le valorisent en citant 3 points positifs, une piste d'amélioration et un message d'encouragement

Ce tableau permet d'entrevoir les variations. Les deux premiers jours sont à considérer comme une initiation, où les élèves ont dû comprendre le cadre de l'activité, les attentes pédagogiques, le rôle attendu et découvrir leurs forces et faiblesses dans ce contexte. Les valeurs ont été explicitées par le biais des mind maps. Un étayage conséquent sur la fonction et le rôle des participants m'a demandé d'intervenir de façon presque permanente les premiers jours. Cette recherche de contrôle n'a pas laissé beaucoup de place aux élèves,

cependant ils respectaient « leur cahier des charges ». L'augmentation des indicateurs en fin de semaine démontre que je m'efface un peu. Les élèves ont compris ce qui était attendu d'eux et je prends confiance. Pour débiter cette analyse, je relève qu'il n'est pas aisé de séparer les différentes dimensions : le rôle de l'enseignant, les outils pédagogiques, le sentiment de compétence et l'investissement des élèves.

Ci-dessous, je liste quatre premiers paramètres dont il m'est apparu qu'ils ont eu un effet important relativement à l'hypothèse 1, c'est-à-dire pour l'adoption d'un rôle de coach par l'enseignante.

Paramètre 1 : Recherche d'adhésion versus sanctions éducatives

Ce paramètre a facilité l'adoption d'une posture affirmative. Comme je recherchais davantage l'adhésion, j'ai travaillé de façon plus horizontale afin que les élèves portent les règles et les valeurs. Cette responsabilisation les a mobilisés. Les règles, les valeurs et les rôles ont dû être explicités à plusieurs reprises, mais au-delà de la compréhension une adhésion aux valeurs reliées à ces rôles a été essentielle.

Cette recherche d'adhésion a généré une modification de ma posture. J'ai constaté qu'on adopte des gestes professionnels différents lorsqu'on attend un engagement personnel de l'élève. Pour expliciter mon propos, je trouve pertinent de prendre l'exemple de la règle. Si j'exige un comportement, je vais agir sur le cadre, et, si besoin, formuler une sanction si la règle n'est pas respectée. Durant cette semaine de stage d'escalade, je n'ai pas pu prendre les agendas pour y mettre des annotations durant les retards et les comportements inadéquats. Simone a certainement eu une influence sur mon positionnement : *« J'aurai pu lui dire des méchancetés, mais après moi je sais que je peux aussi avoir des annotations alors, déjà plusieurs fois on s'est engueulés avec Alain que j'ai eu des annotations alors je décide de pas réagir. »*. Ces propos recueillis durant la première heure de stage m'ont directement fait penser qu'il fallait que je profite de l'activité « hors contexte scolaire » pour travailler différemment. Mon but étant de les amener à réfléchir à ce qu'est une attitude mature et autonome et les aiguiller pour qu'ils progressent. Ces termes sont régulièrement utilisés par les employeurs durant les stages professionnels et les élèves sont volontaires à progresser sur ces points.

Dans le cadre de la recherche d'adhésion à une valeur j'ai tout de suite identifié que la force ne servait à rien, car pour avoir l'effet escompté, l'enseignant·e doit bénéficier d'un investissement personnel de la part de l'élève. Or, pour générer cet investissement, j'ai cherché à créer un climat motivationnel autour d'un but. Ce but a eu du sens pour les élèves et était en cohérence avec mon projet. Ceci a éveillé la motivation des élèves. C'est de cette manière, que j'ai pu voir apparaître une dynamique coopérative qui a pris place à la salle d'escalade, mais également en classe. De par mon expérience, j'ai observé que cette recherche d'adhésion modifiait le cadre relationnel qui devenait moins asymétrique. Enseignant·e·s et élèves se retrouvaient au même niveau avec un objectif coopératif. **Notre but commun est de nous préparer à une sortie en falaise.**

Paramètre 2 : Ecouter les ressentis

Cahier de terrain, 10 mars 2021,

Les deux premiers jours ont été une période de transition. Il a été complexe d'instaurer une dynamique de travail. Les élèves étaient très agités. Ils ne tenaient pas compte des consignes et étaient peu impliqués. Plusieurs élèves ont refusé de grimper durant la première partie de la leçon du lundi.

L'extrait ci-dessous donne une image du climat le premier jour de la séquence. Il a été expliqué aux élèves qu'il était attendu qu'ils prennent le rôle de grimpeur et le rôle d'observateur. Cependant les élèves n'adhèrent pas au projet. L'encouragement est relevé négativement et devient un prétexte aux stratégies d'évitements de la tâche :

Enseignante : « (...) Qu'est-ce qui te décourage quand on t'encourage ? »

Bastien : « J'aime pas quand les gens, ils m'encouragent. (...) J'aime pas, Madame, j'aime pas ! »

Enseignante : « Qu'est-ce que tu n'aimes pas là-dedans ? »

Bastien : « Ben, je sais pas, j'aime pas, je sais pas comment dire, j'aime pas qu'on me... »

Patti : « Moi aussi, j'aime rester concentrée. »

Enseignante : « Oui ? »

Marion : « Je sais pas, j'aime paaaas ! »

Enseignante : « Et toi Patti, tu me disais ? Ça m'intéresse... »

Patti et Marion

ensemble : « Moi ça me déconcentre, moi j'ai besoin d'être seule, toute seule ça va, j'aime pas qu'on me regarde ».

[...]

En tant que « coach enseignante » je me suis sentie inquiète à la suite de ces propos, car cela m'a fait saisir le travail que je demandais à mes élèves. Des tâches, qui me semblaient jusque-là accessibles, ont alors pris une ampleur différente. Bien que j'aie étudié le sujet, j'avais des préjugés positifs à l'égard de mon groupe classe et j'imaginai que le climat présent me permettrait d'accéder à une posture plus affirmée. Ce point ne peut pas être travaillé par le biais d'une injonction passant par le cadre. C'est pourquoi, j'accueille uniquement leurs propos. Ce passage sera rediscuté plus précisément dans le chapitre traitant de l'investissement personnel.

Paramètre 3 : Valoriser l'intention même si l'action ne suit pas

Cahier de terrain, 9 mars 2021,

*Le mardi, il fallait faire un appel nominatif pour qu'ils grimpent durant l'activité collective avec le coach. Parmi les huit élèves, deux étaient très à l'aise physiquement, ils mettaient toute leur énergie dans l'activité, mais n'écoutaient pas les consignes. Le reste du groupe semblait inhibé. Durant la leçon, j'ai eu l'impression que les élèves s'engageaient et persévéraient. A la fin, j'ai demandé au coach d'escalade qui m'accompagnait durant une leçon comment il avait perçu la leçon. Il était vraiment étonné par le désengagement des filles. Je n'avais pas observé ce fait, car dans la relation et dans les échanges le non-verbal et le verbal n'étaient pas congruents. **Toutes mes élèves relevaient que tout était parfait et que cela se passait bien.** J'ai été très surprise de constater que les capacités à verbaliser positivement les performances par mes élèves avaient sur le moment inhibé les faits que j'observais. Au milieu de la deuxième période, je leur ai donné un moment « libre », souhaitant les voir grimper de façon autonome. Les élèves ont commencé à courir dans toute la salle, faire des roulades, des pompes, des sauts périlleux et des squats. Ils utilisent les coussins pour se vautrer. Ceux qui croisent mon regard, me sourient en me disant « Regardez, on fait du sport ! ».*

Cette deuxième journée m'a mise dans un profond état d'impuissance en tant que coach. J'ai constaté que mes élèves voulaient me faire plaisir, ils me disaient gérer tout ce que je leur proposais. Dans les propos ils répondaient à mes attentes, mais leurs gestes n'étaient pas engagés. J'ai cherché à ne pas montrer mes inquiétudes et j'ai valorisé les intentions. Ce paramètre a permis de mettre en exergue ce qui était attendu. Nous avons construit une vision commune à partir de « cette intention de faire ». Mes élèves avaient effectué un petit pas depuis la veille, ils acceptaient (lorsque je les désignais) de grimper sous le regard du groupe. Cette étape n'était pas possible la veille. Nous progressions.

Paramètre 4 : Responsabilisation

La prise de distance concernant les règles et la mise en place de valeurs communes a généré un cadre favorisant la responsabilité partagée. Celui-ci a favorisé l'affirmation de soi. J'ai quitté une partie de « mon rôle de directrice » pour m'appuyer davantage sur leurs compétences. Cela a généré une dynamique d'autorégulation.

Durant la première partie, mes élèves ont dû se familiariser avec un nouveau cadre en acceptant le regard des autres portés sur leurs actions, en découvrant comment occuper un rôle dans ce cadre, en identifiant l'importance de la qualité de la communication et de la confiance au sein de cette activité (potentiellement assurer la vie de quelqu'un en falaise). Ces jalons m'ont permis de changer et d'encourager la réflexion sur les bases de « cause et de l'effet ». Cela m'a permis de sortir du rôle de juge pour endosser le rôle d'observatrice. Mes élèves m'ont dit dès le premier jour qu'ils appréciaient mon nouveau rôle et que, selon eux, je les écoutais différemment et les questionnais davantage sur ce qu'ils ressentaient. Ils m'ont dit qu'ils trouvaient cela agréable le lundi après-midi. J'ai observé qu'ils se sentaient valorisés par cette attention et ce niveau d'écoute. Le lendemain, lorsque je les ai enregistrés, ils n'identifiaient plus de changement dans mon rôle. J'é mets l'hypothèse que mon rôle les a d'abord surpris et que comme celui-ci était relié au contexte, cela semblait normal le lendemain.

Les 4 paramètres présentés ci-dessus donnent un aperçu des lignes directrices du projet. Le projet s'appuie sur ces bases qui génèrent un lien de confiance sécurisant et qui ont facilité la remise en question de chaque membre du groupe. Comme les élèves se sont sentis écoutés et acceptés selon leurs intentions et non sur leurs implications, cela a facilité une dynamique coopérative.

3.1.3. Résultats des entretiens informels

Ce dialogue donne un aperçu de la dynamique de groupe au sein des échanges. Il laisse entrevoir comment les élèves se sentaient durant la première partie du projet. Pour rappel, mon objectif était de créer un climat de confiance empathique, où chacun se sentait considéré et écouté. J'ai l'impression que le cadre pédagogique est clair et que les élèves interviennent comme des modérateurs.

Discussion 1 : accepter un feed-back, c'est comment ?

Enseignante : « Comment c'est pour vous de faire des commentaires en tant qu'anges gardiens ? (...) »

Tous : « Moi... Très bien, moi j'aime bien, très, très bien, trop cool. »

Enseignante : « Et le fait de recevoir des commentaires ? »

Tous : « Brouhaha. »

Marianne : « Pas trop, pas trop. »

Bastien : « Parlez pas tous en même temps ! »

Bastien rappelle le cadre pour que les élèves parlent chacun leur tour, il prend un rôle de modérateur.

Marianne : « En fait, j'aime pas trop quand quelqu'un me commente, ça c'est un truc qui m'énerve. »

Patti : « Et si c'est quelque chose de positif ? »

Marion : « Ouais ! »

Marion et Patti interviennent et engagent la réflexion en interrogeant Marianne.

Marianne : « Ah non, si c'est quelque chose de positif, c'est autre chose. »

Enseignante : « (...) La voie d'amélioration, c'est comment pour vous ? »

Marion : « Ben, c'est bien, mais ça dépend comment on dit. »

Marion relève un point important dans la posture attendue par l'ange gardien. Pour faire passer un message, il faut soigner la manière de le dire. Il s'agit ici d'une des valeurs qui est défendue au sein de notre classe et qui est portée par le groupe durant les conseils de classe. C'est intéressant de voir ce transfert s'opérer ici. « On peut tout dire, mais il faut soigner la manière et adopter « la communication non-violente »

Marianne : « C'est quoi la voie d'amélioration là ? »

Enseignante : « Ah, ça peut être accepté, mais ça dépend comment on dit qu'il faut s'améliorer ? »

Marion, Patti,

Marianne : « Ouais, oui, ouais. »

Enseignante : « Et pour vous, c'est facile de trouver des pistes d'amélioration pour les camarades ? ».

Lucien, Alain,

Bastien : « Oui, ouais. »

Ce passage permet de présenter un des aspects de la dynamique de classe. Les rôles implicites de l'enseignante et des élèves. Mon rôle est d'être garante des valeurs du groupe et du cadre de l'échange, je structure l'espace-temps. Je gère le début et la fin de l'échange. Mon but est néanmoins de les laisser s'exprimer, c'est pour cette raison que je n'interviens pas en tant que modératrice. Je prends ce rôle si c'est vraiment nécessaire forme d'expression irrespectueuse (contenu insultant ou dévalorisant) ou répartition du temps de parole pour inviter les timides à participer. On peut observer que la dynamique communicationnelle est portée par le groupe.

Le deuxième passage sélectionné donne un aperçu d'une marge de liberté laissée aux élèves. Durant les feed-backs, je les ai régulièrement invités à se positionner face au contexte pédagogique. Je leur ai aussi proposé d'évaluer mon accompagnement. Mon but était d'accueillir leurs ressentis et ajuster mes gestes à leurs besoins. En termes de valeurs, je voulais leur démontrer qu'on peut tous chercher à s'améliorer et que la critique est positive si on l'utilise de façon constructive. C'est pourquoi, je les ai invités à participer à la critique de mon intervention. Je souhaitais leur montrer quelle posture permettait d'accepter des remarques positivement. Le but était de dissocier « amélioration » et « difficultés », on peut

toujours chercher à s'améliorer. **La capacité à s'améliorer n'appartient pas uniquement aux personnes ayant des difficultés.**

Discussion 2 : La manière d'enseigner

- Enseignante :** « Comment vous-vous êtes sentis par rapport à l'accompagnement ? »
Marion: « Bien. »
Enseignante : « Par rapport à comment c'est en classe et comment c'est à la salle d'escalade ? Comment est-ce que vous vous sentez dans la relation ? »
Marianne : « C'est hyper changé... »
Lucien : « Ben, bien. »
Enseignante : « Quand « je joue » à la coach, par rapport à l'enseignante, est-ce qu'il y a des changements pour vous ? »

Le terme « jouer » peut surprendre ici, mais il s'agit d'un mot couramment utilisé dans notre classe pour distinguer le rôle de l'élève et le rôle du stagiaire intégré sur un lieu de travail. Il était initialement utilisé pour « jouer » au stagiaire idéal durant des saynètes. En début de projet, il m'a semblé naturel de le reprendre pour leur expliquer que nous allions apprendre à jouer les rôles de « coach, grimpeur et observateur ».

- Marion :** « Non, vous êtes normale, comme toujours. »
Alain : « C'est comme toujours, Madame. »
Enseignante : « Pour vous c'est la même chose ? »
Patti : « Ouais »
Marianne : « Il faut juste que vous stressez pas, quand vous-vous vous stressez, nous ça nous stresse ».

A ce stade, on voit que Marianne se permet d'exprimer son état émotionnel en le reliant au mien. Elle arrive à identifier ses émotions et les partage de manière acceptable. Cela démontre qu'il y a un lien de confiance et cela permet de supposer qu'une relation empathique existe. A ce stade, il est possible de chercher des pistes d'amélioration ensemble.

- Enseignante :** « Est-ce que vous, vous êtes sentis stressés ce matin par mon stress ? »
Marion, Patti: « Non, pas du... »
Marianne : « Moi, oui ! »
Marion : « Moi, je pense que ça m'a fait tout du bien parce que ... »
Patti : « Ouais ! »
Marion : « Tout le temps on est, ouais, tranquilles, il faut un peu de, de... »

On peut constater qu'il y a différentes manières d'accueillir un enseignement plus énergique. Dans ma perception, c'est l'enseignement qui était plus rythmé, mais en vue du contexte de recherche, je n'exclus pas que j'aie été plus stressée par le contexte de la recherche. Marianne s'est sentie stressée, mais Marion et Patti ont apprécié que la leçon soit plus dynamique.

- Enseignante :** « Avez-vous perçu un changement de rythme entre lundi et aujourd'hui ? C'est plus stressant aujourd'hui ? »
Patti : « C'était plus stressant. »
Marion : « Mais c'était mieux, je trouve que c'est mieux d'être stressant. »
Marianne : « Oui, parce qu'on avait pas eu le temps de faire de l'escalade libre comme on a fait les autres jours, euh (...) »
Bastien : « Mais elle dit n'importe quoi pour l'autre jour ! »

C'est intéressant, car dans ce premier passage, les élèves évoquent spontanément la question du sens. Quel avantage y-a-t-il à ressentir un peu de stress ? Est-ce réellement du stress ou s'agit-il de dynamisme ? Quel avantage si l'enseignant met plus de rythme ? Je rebondis sur ce thème. A ce stade, on peut identifier qu'ils se positionnent et expriment la posture qui leur est le plus profitable.

Enseignante : « *Quand est-ce qu'on a le plus grimpé, aujourd'hui ou mardi ?* »

Marion, Patti : « *Mardi* »

Marianne : « *Lundi et mardi.* »

Simone : « *Tu n'es pas d'accord ? Lundi, moi, je trouve qu'on a beaucoup grimpé. On était pas mal libres.* »

Enseignant : « *Lundi, on avait 4 périodes, hein... et ce matin vous n'étiez pas libres quand vous étiez en deux groupes ?* »

Marianne : « *Noon !* »

Marion : « *Si ! Moi, j'ai.* »

Bastien : « *Non !* »

Alain : « *Y avait dix minutes de libres (tous les élèves parlent en même temps)... On avait 10 minutes de libres où on pouvait faire ce qu'on veut, on pouvait grimper et où* »

Marianne : « *Oui et aujourd'hui on n'a pas eu !* »

Marion : « *Pas tous en même temps.* »

Enseignante : « *Ah, d'accord, donc je pourrais instaurer demain qu'il y ait dix minutes, mais je dis que vous devez grimper, mais dix minutes de grimpe, libre ?* »

Alain, Marion

Bastien : « *Ouais !* »

Enseignante : « *Ça vous auriez envie ?* »

Marianne : « *Oui ! Dix à quinze, ouais !* »

Enseignante : « *Peut-être quelque petits moments, où je vous dis, là, vous êtes libres, vous ne devez pas observer, mais vous devez grimper.* »

Cette partie met en exergue le fait que je ne tiens pas seule les commandes. Les élèves ont leur mot à dire et sont invités à commenter. Cependant, ces commentaires sont liés à mon rôle et aux activités proposées. Ma personnalité n'est pas associée à cela. La distance professionnelle a une place importante à ce niveau. Je vais chercher leur droit de regard concernant mes choix pédagogiques. Cette posture m'aide à fédérer le groupe et à amener une implication plus profonde. Si le contexte pédagogique est porté par le groupe, l'adhésion est plus forte que s'il s'agit uniquement du travail de l'enseignant.

Cette posture a été aussi perçue en classe. Les élèves demandent, par exemple, de prolonger une leçon de mathématiques au détriment d'un cours d'histoire ou de sciences, car ils estiment que la notion n'est pas encore acquise. La modalité de travail est aussi souvent négociée, mes élèves adorent travailler collectivement au tableau. Un élève essaye pendant que les autres travaillent sur des feuilles, ensuite ils comparent. Durant ces moments, je peux m'extraire du groupe. Il m'est arrivé de pouvoir effectuer du coaching professionnel en individuel pendant que le groupe animait seul ma leçon.

Discussion 3 : Le contenu de la leçon

Simone : « *Mais aussi, je trouve que c'est chouette quand on fait des petits jeux comme ce matin.* »

Enseignante : « *Vous avez aimé* » *papier cailloux ciseaux* » ? »

Marianne : « *Non, j'ai pas aimé !* »

Alain : « *Moi, j'ai bien aimé !* »

Lucien : « *Ouais.* »

Bastien : « *Moi, j'ai bien aimé avec Alain. J'ai fait beaucoup de travail.* »

Alain : « C'est trop bien ! »

A cette première étape du projet, la discussion est ouverte sur les outils pédagogiques et parfois, je les implique dans la manière d'utiliser les outils pédagogiques.

Enseignante : « Où est-ce qu'on pourrait mettre la feuille pour que vous alliez récolter les données ? »

Simone : « Au milieu »

Enseignante : « Il faut que ce soit un peu un challenge ! » Quel mur on devrait escalader ? Comment est-ce que ça devrait se passer ? »

Patti : « Ben, on le met tout en haut.-«

Simone : « Moi, je sais, Madame... »

Bastien : « Moi, je dis, une là-bas et une là. »

Alain : « Ouais, ah oui. »

Marianne : « Noon ! »

Bastien : « Ah non, ouais ya pas ouais, ya pas. »

Simone : « Non, madame, une où il a dit Bastien et une où on a fait les... »

Marion : « Où, il y a les roses. »

Patti : « Ouais, où, il y a les roses. »

Enseignante : « Où, il y a les roses, parce que moi je vous avais dit ... j'ai pas forcément envie de grimper et de scotcher mes feuilles. Donc on disait que le plus simple, c'était par exemple qu'on mette la feuille en haut de l'escalier coussin, vous courez, vous grimpez la voie en ayant la phrase dans votre tête et vous revenez l'écrire. »

Cette manière de procéder prend parfois du temps avant la mise en place des activités, mais me fait gagner du temps, car il n'y a pas de sentiment d'injustice vécu à cause d'une proposition de l'enseignante perçue comme « arbitraire ». Les élèves sont invités à participer avant, ce qui entraîne l'affirmation de soi et le dialogue. En termes de valeur, j'ai l'impression de reconnaître l'intelligence collective.

Discussion 4 : Le sentiment de valorisation

Enseignante: « Est-ce que vous avez l'impression d'être valorisés par rapport à vos progrès? »

Patti : « Un peu, ouais. »

Marianne : « Euh non ! »

Marion, Simone : « Un peu valorisés, ouais. »

Enseignante : « Est-ce qu'on reconnaît que vous avez progressé ? »

Marianne : « Non ! Non ! Non ! »

Alain : « Oui. »

Pierre : « Oui. »

Enseignante : « D'accord et par rapport à vos efforts, est-ce que vous avez l'impression qu'ils sont reconnus vos efforts ? »

Marianne : « Ça veut dire quoi ? »

Enseignante : « Ça veut dire que vous vous investissez. Est-ce qu'on reconnaît que vous mettez de l'énergie, que vous mettez de l'intensité ?... »

Marion et Patti : « Oui ben oui, moi j'essaye, on fait de notre mieux ! »

Enseignante : « Mais est-ce qu'on reconnaît que vous le faites ? »

Marianne, Patti : « Oui ! Oui je crois. »

Bastien : « Ouais. »

A ce stade, on peut constater qu'il est plus facile pour les élèves d'identifier qu'on reconnaît leurs efforts que leurs progrès.

[...]

- Enseignante :** « Est-ce que vous avez envie de commenter quelque chose sur le projet ? »
Marianne : « On a envie qu'on fasse ça l'année prochaine. »
Enseignante : « Pour toi, c'est bien ? »
Patti : « Ouais, moi aussi, c'est un truc, ça me plaît beaucoup. »
Marion : « C'est bien, ça change de tous les jours. Ouais, ça vous fait du bien d'avoir ce moment ? »
Patti : « Ouais, on est plus en groupe. »

Malgré les avis négatifs de Marianne, elle vient avec la demande de refaire ce projet l'année prochaine. Cette question est revenue à plusieurs reprises durant le stage. Cela démontre que, malgré les difficultés perçues, les élèves trouvent du sens.

Les quatre discussions présentées ci-dessous permettent d'observer en contexte les paramètres présentés. Ils ont été sélectionnés, car ils donnent beaucoup d'indications sur la dynamique de groupe et des capacités et difficultés à communiquer. Les élèves ne sont pas égaux à ce niveau, car ils n'ont pas les mêmes facultés. C'est à ce stade que l'observation est essentielle dans le rôle du coach pour tenter de comprendre le langage non-verbal.

3.1.4. Points de convergences ou de divergences

Ce chapitre constitue le squelette de cette recherche. Est-ce que changer le cadre relationnel en prenant un rôle de coach va permettre aux élèves de s'affirmer ? Oui, un climat de confiance est instauré au sein du groupe, les élèves s'expriment volontiers et acceptent d'évoluer sous le regard de leurs camarades, malgré une première réticence à être observé-e-s. Les personnalités plus timides restent en retrait durant les échanges et, selon les sujets de discussion, les élèves n'ont pas la même capacité d'expression. J'ai pu identifier à différentes étapes qu'ils arrivaient à exprimer leurs souhaits de façon affirmée et adéquate. En leur laissant cette espace, j'observe une augmentation de leur confiance en soi de par le fait qu'ils se permettent de s'exprimer pour émettre des suggestions en adéquation avec le contexte. Lorsque l'espace d'expression n'est pas disponible, j'observe davantage de comportements inadéquats. L'absence de ces comportements est un indicateur. A travers ce projet, j'ai pu voir apparaître un sentiment de bien-être chez mes élèves et une aptitude à se poser des défis et à se mesurer à eux. Les chapitres suivants développeront davantage les questions liées au sentiment de compétences et à leur investissement personnel. Comme tous ces paramètres sont liés, il a été parfois complexe de séparer les chapitres.

En guise de synthèse, différentes étapes significatives sont identifiables, elles ont permis de construire le contexte pédagogique de ce stage d'escalade :

1. Explications et étayage des valeurs, des rôles, des règles et des attentes reliés à un but commun.
2. Cadre clair, espaces de liberté explicités durant des temps définis.
3. Invitation à négocier le cadre de liberté, invitation au positionnement et à la réflexion.

4. Responsabilisation, le cadre est porté par le groupe, l'enseignant peut déléguer certaines tâches et activités, les élèves s'engagent au bon déroulement de l'activité sous le regard de l'enseignante et des autres élèves.

3.2. La transposition des outils pédagogiques

H2 Les outils transposables sont ceux qui sont maîtrisés par la coach. Les outils non-transposables sont ceux qui ne sont pas maîtrisés par la coach.

Ce chapitre va se focaliser sur les outils que j'ai sélectionnés pour constituer le canevas de mes huit leçons en salle d'escalade. Je vais analyser si ceux-ci sont transposables à la séquence pédagogique. Par transposabilité, je pense au transfert et à l'adéquation. Ces outils sont-ils transposables de façon efficace ? Sont-ils adaptés à mon rôle d'enseignante-coach ? Ces outils pensés et choisis dans la démarche de recherche vont être testés et évalués. Mon objectif est de présenter comment ils ont été utilisés, et s'ils ont eu des effets sur le sentiment de maîtrise et l'investissement personnel des élèves.

3.2.1. Résultats escomptés selon la littérature

Afin de débiter cette réflexion, il semble indiqué de mettre en exergue certains outils et d'identifier ce que j'attends de leur mise en application. L'objectif est de développer chez l'élève un sentiment de maîtrise et une prise de position sur ses compétences imaginées. Si l'élève arrive à surévaluer un petit peu ses capacités, il aura une posture affirmée dans ce qu'il entreprend et il pourra mobiliser toutes les ressources qu'il a en lui. Pour ce faire, j'ai identifié :

- qu'il faut qu'il y ait un climat de maîtrise qui ne vise pas la compétition (communauté d'apprentissage),
- que les élèves imaginent eux-mêmes leurs objectifs (motivation autodéterminée),
- qu'ils identifient leurs croyances limitantes et les croyances positives pour travailler la gestion mentale,
- qu'ils apprennent à auto évaluer leur gestion : émotionnel, estime, énergie, motivation et confiance,
- qu'ils quittent quotidiennement la salle avec un futur objectif pour la leçon suivante,
- qu'ils identifient les causes internes et externes, pour se focaliser sur les attributions internes et ainsi augmenter leur pouvoir d'agir.

3.2.2. Résultats de mes observations et résultats des entretiens informels

Voici une présentation des outils utilisés durant la semaine et un aperçu de mes impressions les concernant.

Tableau 11 : H2, transposition des outils

Outils	Transposable Fréquence d'utilisation		Engagement des élèves			Remobilisation par les élèves		Impact visible sur l'affirmation de soi		
	oui	non	fort	faible	?	oui	non	fort	faible	?
1. Les mind maps	3/8			X			X	X		
2. L'ange gardien valorisation des élèves	8/8		X			X		X		
3. Les croyances	6/8		X			X		X		
4. Les cubes, la boussole	8/8		X			X		X		
5. Les causes int. et ext.	1/8			X			X	X		
6. Le PAD	4/8				X		X			X
7. Le recadrage	4/8				X					
8. La restructuration	0/8				X		X			X
9. L'imitation	0/8				X		X			X
10. La recherche d'objectivité- tableau investissement personnel	8/8		X			X		X		

L'analyse **des outils** est différente des autres parties, car je n'ai pas cherché à identifier des paramètres, mais à expliciter mes observations pour identifier s'ils sont transposables ou pas à cette activité. Les titres vont donc être différents, on ne parlera pas de paramètres, mais d'outils afin de les placer au centre de la réflexion.

Outil 1 : Les mind maps

Il a été un outil efficace pour instaurer un cadre autour des valeurs au sein du groupe. Il est transposable et maîtrisé. Il a été utilisé 3 fois de façon collective, par la suite il était utile pour effectuer des réajustements entre le rôle attendu et le rôle occupé. Cela n'a pas toujours été aisé, mais j'ai trouvé très appréciable de pouvoir parler à mes élèves en termes de « cahier des charges ». Plusieurs élèves étaient peu intégrés en début de stage. Marianne, qui s'isole régulièrement, venait régulièrement se plaindre de ne pas s'intégrer et paradoxalement ignorait ses camarades. C'est la première fois que j'ai pu mettre des mots sur son comportement et la rendre actrice en lui donnant sa part de responsabilités au sein du groupe. En classe, il y a peu de leviers pour dire à un élève qu'il ne s'intéresse pas aux autres et qu'on attend une implication face au groupe. Comme une partie de ce projet reposait sur le rôle d'observateur cette fonction a pu être étayée pour les élèves qui ont de la peine à se situer dans un groupe et des pistes d'améliorations ont pu être évoquées.

L'entretien ci-dessous concerne Marianne qui a de grandes difficultés sociales. Bien qu'elle soit l'élève la plus âgée de la classe, elle fait preuve d'une grande immaturité. Son attitude génère beaucoup de conflits dans la classe. Elle se plaint, car elle se sent rejetée et peu intégrée. Durant cette semaine d'escalade, j'ai constaté qu'elle n'arrivait jamais à prendre sa place, physiquement, soit elle se met au centre des cercles de discussions, soit elle est complètement en retrait. De même sur le plan du respect des horaires : elle arrive un jour sur deux en retard et s'impose sans tenir compte des contextes. Durant les exercices elle s'absentait et après prenait la place de ceux qui attendaient. **Par le biais de cet entretien, je cherche à la mettre face à ses responsabilités en travaillant sur le rôle de l'observateur et j'utilise des faits observés.** Mon rôle ici est celui du coach qui pose le cadre et qui nomme les points sur lesquels travailler. C'est la partie que j'ai trouvé difficile. Le but est de relever, puis de chercher des leviers de changements pour travailler sur les objectifs attendus.

Discussion 5 : Confronter l'élève aux attentes pédagogiques et au travail à fournir

Marianne : (...) « Je n'ai pas confiance en ce groupe, ce groupe de classe (...) même si vous me mettez avec je sais pas qui, je sais pas moi, du tout, j'ai pas confiance en les filles et les garçons. C'est pour ça que j'ai des difficultés d'être en groupe par rapport à l'escalade donc si je suis individuelle ou sous l'eau c'est mieux. »

Enseignante : « Ok, mais ça ne va pas être possible, car c'est un travail d'équipe, mais j'entends ton envie, mais moi, j'ai noté une chose au niveau de l'observatrice, pour le moment ça ne va pas encore parce que tu penses pas aux autres et tu es dans « ton petit monde » et à l'escalade on ne peut pas être dans « son petit monde. » »

Marianne : « C'est juste que moi j'aime plus, je suis plus à faire qu'à observer. »

Enseignante : « Oui sauf que quand on ira en falaise, tu vas grimper sans ficelle et tu vas être toute seule ? Quand on aura les cordes, on ira en falaise, on aura besoin d'avoir des élèves qui sont capables d'observer, donc, c'est pour ça que vous devez entraîner vos capacités à être autant sur le mur qu'à être en bas. »

Simone : « Mais en falaise, dehors ? »

Enseignante : « Huhumm... »

Marianne : « Mais c'est au mois de juin donc euh... »

Enseignante : « Oui, au mois de mai-juin mais en attendant moi, j'attends de chacun qu'il persévère et qu'il soit bon autant en observateur qu'en grimpeur, y a pas le choix donc là j'aimerais que tu penses plus aux autres ! »

Marianne : « Huhumm. »

Enseignante : « Car aujourd'hui tu étais dans ton petit monde d'accord, ça marche ? »

Marianne : « Mmhu »

Enseignante : « Si tu donnes de l'importance aux autres, ils vont t'en donner aussi, mais si tu ne leur donnes pas d'importance, ils ne vont pas t'en donner. »

Marianne : « Mais en fait la seule personne qui me donne de l'importance pour moi, c'est Marion. »

Enseignante : « Oui, mais tu ne donnes pas de l'importance au groupe, Marianne, j'ai vu ce matin. Marianne, elle ne regarde pas ses camarades, elle regarde Louise, elle regarde Mme Tissot, elle les appelle : « Regardez ce que je fais...! » ça c'est les enfants de 10 ans, ils appellent et ils veulent qu'on les regarde toujours d'accord ? Là, quand on devient grand, on doit apprendre à regarder un peu les autres. (...) »

Marianne : « Mais après, ça dépend des gens... »

Enseignante : *« C'est égal, tu dois être capable de le faire avec n'importe qui, tu dois valoriser ce qui se fait, tu es une grimpeuse, c'est comme si tu étais une vendeuse dans un magasin d'habits, si tu es une vendeuse, tu ne vas pas choisir à qui tu vends les habits. »*

Marianne : *« Oui, mais... »*

Enseignante : *« T'es une grimpeuse, tu ne vas pas choisir qui tu observes, on ne te demande pas d'aimer, on te demande de faire ton travail, ton travail à la salle de grimpe, ton job c'est d'observer et de valoriser, ok ? »*

Dans cette interaction, je souhaite expliquer à Marianne que je ne la critique pas personnellement, mais que je critique son rôle d'observatrice qui n'est pas rempli. Il s'agit ici de la partie de recadrage. La difficulté se situe au niveau du mandat d'enseignante spécialisée. D'un côté je veux effectuer de l'enseignement différencié pour que mes élèves soient bien, de l'autre la société ne fonctionne pas de cette manière. Elle compense pour fournir certaines aides, mais une personne qui ne sait pas se comporter socialement, n'arrivera pas à construire des liens adéquats dans le monde du travail. La construction de liens d'amitié sera aussi complexe. Les conséquences de cette inadaptation sont de taille. C'est pourquoi, je fais le choix d'être à mon sens plus dure, car je pense que le lien est suffisamment solide pour que je la confronte au travail à fournir.

Outil 1 : Les mind maps (suite)

Je ne veux pas donner de place à ses stratégies d'évitement qui sont utilisées et acceptées quotidiennement et lui donnent différents privilèges: activités particulières et individuelles dans toutes les activités sportives scolaires, accès aux corridors du collège afin d'éviter les récréations, non-respect des horaires d'école, ... Sous couvert du handicap qu'elle nomme régulièrement, elle demande sans cesse des ajustements, ce qui la désinvestit. Quand on demande un avis médical à son médecin pour ses problèmes de santé, il n'y a pas de contre-indication et aucun diagnostic ne stipule qu'elle doit éviter de développer ses compétences sociales.

Marianne *« Je m'aime pas (...) j'ai beaucoup, beaucoup, beaucoup de difficultés, j'ai peur, pas confiance... je n'ai pas confiance en ce groupe du coup, même si vous me mettez avec jsais pas qui (...), c'est pour ça que j'ai des difficultés d'être en groupe par rapport à l'escalade, donc si je suis individuelle ou sous l'eau c'est mieux ».*

Marianne met en exergue l'une des difficultés du coach et de l'enseignant spécialisé. **A quel moment s'adapter et à quel moment insister pour sortir l'élève de sa zone de confort et l'inviter à progresser ?** La connaissant depuis plus d'une année, j'ai découvert des ressources insoupçonnées au niveau de l'assiduité scolaire et j'essaye de ne rien lâcher pour l'encourager à s'investir et à progresser. Durant la semaine, je suis revenue régulièrement sur le cahier des charges de l'observateur via le mind map en donnant des pistes d'étayage pour y arriver. Marianne a essayé de prendre le rôle parfois adéquatement parfois de manière trop insistante et s'est mise à donner des ordres à ses camarades. L'outil du mind map m'a permis de travailler pour la première fois en 2 ans avec elle sur une de ses difficultés majeures que je rencontre avec elle et mes groupes classes : la responsabilisation de Marianne face à sa non considération des autres. Le sentiment d'exclusion reste présent, mais j'ai l'impression qu'on a pu trouver des leviers de changement « en jouant avec les différents rôles ».

La seconde partie aborde également le rôle de l'observateur, mais met en exergue que l'exercice ne va pas de soi. Un élève qui s'engage dans ce rôle intervient avec ses ressources, sa manière d'être, mais aussi avec sa réputation au sein du groupe. J'ai observé que les élèves qui avaient des compétences sociales reconnues au sein du groupe, avaient plus de facilité à « faire accepter leurs commentaires ».

Discussion 6 : Occuper un rôle à partir de son identité perçue dans la classe, difficultés observées

- Enseignante :** « Alors Bastien, comment tu t'es senti ce matin ? »
- Bastien :** « Ben je me suis senti un petit peu inutile on va dire. »
- Enseignante :** « Inutile ? »
- Bastien :** « Non, en vrai on va dire que je voulais plus faire de l'escalade que le travail. »
- Enseignante :** « Huhum. »
- Bastien :** « Mais sinon euh, je trouvais ça bien euh c'était cool et je trouve ça amusant, sympa. » [...]
- Enseignante :** « Mais tu restes euh motivé en tout cas pour ce qui est escalade, mais ce qui est d'être observateur ? »
- Bastien :** « Observateur ? Ben... »
- Enseignante :** « Au niveau de ta motivation ? »
- Bastien :** « J'aime bien aider, mais... quand on me dit genre euh, je sais pas...dégage ou chut, comme ça, ben, à la fin, j'aide pas ou quoi. Ça se voit que la personne... »
- Enseignante :** « Tu te braques parce que tu ne te sens pas respecté ? »
- Bastien :** « Ouais. »
- Enseignante :** « Ca se tient ! Mais est-ce que tout le monde t'a dit dans le groupe, dégage et chut ? »
- Bastien :** « Euh ben, un moment euh... »(rire gêné...)
- Enseignante :** « Les deux filles... un moment il y a eu des frictions, mais... Pierre, est-ce qu'il t'a dit : dégage ou chut ? »
- Bastien :** « Non, Pierre, il est sympa. » [...]
- Enseignante :** « Tu vois finalement, les deux filles elles se sont un peu énervées de leur côté, mais Pierre, c'était un peu la victime dans tout ça. Il aurait pu avoir des gens pour l'aider et le conseiller et toi, tu es parti je sais pas dans quoi et tu voulais plus forcément participer alors qu'on a besoin de toi en tant qu'observateur. »
- Bastien :** « (...) Mmm ouais »
- Enseignante :** « Je vais te demander quelque chose demain, je vais te demander d'être plus précis au niveau de l'observation, tu vas devoir prendre un cahier et noter ce qui peut être observé. (...) »

Ce passage met en évidence qu'il ne suffit pas de demander à un élève d'observer pour que son rôle fonctionne. Bastien a une réputation d'élève « plutôt critique » pour Marianne et Simone car il est taquin. Il arrive régulièrement qu'elles se sentent agressées par ses remarques. Elles n'ont pas accepté qu'il commente quand elles grimpaient. Le tableau utilisé par Bastien dans un deuxième temps m'a fait prendre conscience **qu'il y avait un décalage entre les valeurs que je souhaitais instaurer dans le groupe et les valeurs qu'il transmettait aux élèves observées**. Par exemple, il a dit à Simone qu'elle ne se donnait pas de peine. Bastien ne voulait pas lui faire de mal, mais a expliqué que c'est ainsi qu'on coachait durant ses cours de boxe. La question des valeurs dans le cadre du stage d'escalade a pu être ainsi abordée et le mind map a été utilisé pour clarifier le rôle. Il a été expliqué aux élèves grimpeurs que Bastien devait s'entraîner à commenter adéquatement et qu'il pouvait être aidé. En ce qui concerne le fait de se donner ou pas de la peine, ce propos a été explicité de la manière suivante. Dire à quelqu'un qu'il ne se donne pas de peine, ne donne pas de pistes pour

s'améliorer. Il a donc été expliqué aux élèves qu'on pouvait parler de l'intensité du temps passé sur la voie ou de la qualité des mouvements (fluidité, enchaînement, souplesse, utilisation de tout son corps). « La boussole » a été un support pour approfondir ces points. L'avantage de cet outil est que tout le monde peut expérimenter un nouveau rôle au sein d'un groupe avec des compétences valorisées socialement.

L'outil 2 : les anges gardiens

Cet outil me permet de disposer d'un outil complémentaire au rôle de l'observateur. Il a pu inquiéter les élèves, car certains appréhendaient qu'il soit perçu comme un outil permettant de juger impunément les autres. En effet, c'est un levier vers la bienveillance, mais il pourrait être mal utilisé si les valeurs ne sont pas portées par l'enseignante et respectées par le groupe. Il a été convenu dès le départ, qu'il fallait qu'ils me montrent le document avant de le transmettre à leurs camarades. Les anges gardiens ont porté un regard sur un participant durant chaque leçon. Le but était de rendre à la portée des élèves le concept du « feed-back sandwich » proposé en annexe (5.5.1, p. IX). Il a été expliqué aux élèves que je souhaitais prendre ce rôle de « coach qui valorise » chaque élève, mais qu'il m'était difficile de le faire de façon précise et détaillée à chaque leçon pour huit élèves. C'est pour cette raison que je leur déléguais cette tâche importante. Les élèves étaient satisfaits de prendre ce rôle. Cet outil a généré un sentiment de confiance au sein du groupe. J'ai observé que le fait de devoir s'affirmer via ce document permettait de préparer les élèves à prendre confiance pour occuper le rôle d'observateur. **Ce premier pas a été un générateur de changement pour expérimenter de nouveaux rôles sociaux valorisés. Les outils 1 et 2 ont aidé les élèves à se sentir socialement compétents. J'ai observé que ce sentiment de compétence les a aidés à persévérer vers d'autres objectifs.**

L'outil 3 : Les croyances

Cet outil a été transposable et maîtrisé. Il a été régulièrement cité par les élèves. Il leur a permis de prendre de la distance avec leurs propres croyances. L'explicitation des croyances négatives personnelles n'a pas pu être abordée de façon générale. Les élèves ont pu nommer les croyances négatives en situation d'escalade, cela leur a permis de parler de la peur, le passage ci-dessous le démontre.

Discussion 7 : Prendre de la distance avec ses croyances négatives

Enseignante : « Tu disais : ça faisait écho les croyances négatives ? »

Marion : « Oui, parce que hier j'étais là-bas, et en fait j'avais peur d'essayer parce que je trouvais que c'était vraiment trop penché et en fait, je me dis c'est dans la tête parce qu'après ben, j'ai essayé et ça, ça allait bien. »

Enseignante : « Ah t'as pensé que ça marcherait et après ça marchait. »

Marion : « Ouais, en fait parce que dans ma tête je me disais en fait ouais, je vais tomber, je vais tomber il faut toujours essayer pour euh pour au final... euuuh.. » [...]

Marion explique que le fait d'associer des pensées négatives aux croyances lui a permis d'être critique et de se positionner face à elles. Cette discussion a pu être reprise à d'autres moments avec les élèves en reprenant l'histoire du cocher, du marin et du musicien. Les élèves ont réussi à comprendre qu'ils n'étaient pas leurs croyances, ni leurs émotions. Ils ont pu imaginer un

individu fictif qui gère tout cela. L'exemple ci-dessous démontre qu'il y a un équilibre à trouver entre le contrôle et « le lâcher-prise ».

Simone : *« Hier j'ai réussi et « M. Guinchard » m'a fait remarquer que j'avais réussi du premier coup, parce que je n'avais pas réfléchi où je posais mes pieds et du coup j'ai compris le truc et j'ai mis les pieds pour arriver à atteindre là où il fallait. Pis ben, il a dit que c'était bien mentalement parce que j'ai pas réfléchi où je mettais les pieds, c'est venu... instinctif. » [...]*

Simone relève que le « lâcher prise » peut permettre de remobiliser ses compétences en faisant confiance à ses ressources personnelles. Ce type d'événement redonne confiance, Simone a constaté qu'elle n'avait pas toujours besoin de faire des efforts pour réussir et elle a exprimé un sentiment d'autosatisfaction.

Simone est également venue le 5^{ème} jour ravie, car elle s'était « soignée », elle attribuait une part de son rétablissement aux pensées positives, comme en atteste l'extrait ci-dessous.

Discussion 8 : Chercher à être « positive »

Simone : *« Ben, vendredi je toussais encore beaucoup comme vous l'aviez remarqué, et ben, samedi encore beaucoup. Pis ben, samedi soir avant de me coucher j'en avais marre et puis ben je me suis dit ben pour lundi ça sera passé, j'aimerais vraiment et puis ben le dimanche je me suis réveillée, j'avais plus de toux. Le samedi soir, la toux elle ne m'a plus embêtée, ben dimanche j'ai toussé à peine deux fois. »*

Enseignante : *« Ok. »*

Simone : *« Ça m'a fait plaisir, aujourd'hui, j'ai rien. »*

Enseignante : *« Et là, tu parlais de tes pensées négatives, t'as fait quelque chose avec ton mental ? »*

Simone : *« Ben je me suis dit, il faut que je pense positif et peut-être ça ira mieux. (...) Du coup ma maman, elle a dit que si je continuais à ne pas trop tousser, on attend pour appeler le médecin. »*

Cette élève explique qu'elle a « pensé positif » pour ne plus être malade. Je pense qu'il est nécessaire de prendre avec des pincettes les effets magiques des pensées positives. Cependant, dans mon contexte professionnel, j'ai régulièrement des élèves qui sont absents. Je me questionne régulièrement sur la part virale et la part de somatisation. Cet outil peut redonner une force aux élèves pour se distancer des petits maux et peut-être limiter les absences. Cependant, le pas qu'il ne faut jamais franchir, c'est de dire à un malade « c'est de ta faute si tu es malade ». On ne peut pas inverser l'attribution causale du lien psychosomatique.

La première étape a été de chercher à identifier les croyances positives et négatives. Les croyances négatives ont été difficiles à explorer et à expliciter. J'observe que le contexte de travail en groupe a un effet ainsi que le moment choisi, deuxième jour de stage.

Les croyances « dans la tête d'un champion » ont été utilisées le jeudi après-midi en classe. Les élèves ont mémorisé les phrases, effectué un parcours en courant et ont dû les réécrire. Le lendemain, l'exercice se faisant en effectuant un parcours d'escalade.

Discussion 9 : Réécrire les croyances « des champions »

Enseignante : « Si on compare l'activité à hier, qu'est-ce que cela implique de la faire dans le cadre d'une activité qu'on découvre ? »

Marianne : « C'est un peu dur ! »

Simone : « C'est plus sympa de le faire à l'escalade parce que on doit retenir le mot, mais en même temps on peut grimper, c'est tout une activité psychologique et en même temps, on fait du sport enfin, c'est drôle parce qu'en même temps, on doit se dépêcher, on doit grimper, retenir le mot, l'écrire, reprendre un autre, moi, j'aime beaucoup cette idée.»

Marianne : « Moi, je trouvais que celle de l'école, euh, courir dans les couloirs c'était beaucoup plus facile, parce qu'on devait retenir et on avait pas besoin de grimper puis après d'oublier de re-aller... pour regrimper et...»

J'observe que Marianne et Simone ont de bonnes facultés à expliciter leurs stratégies. Elles semblent arriver à « se regarder penser » et semblent analyser la situation avec facilité. La question qui suit a pour but d'amener les élèves à se positionner face à la difficulté nouvelle.

Discussion 10 : distinguer les difficultés de la tâche de sa performance

Enseignante : « Entre courir et grimper « en mémorisant » quelle difficulté en plus ? »

Bastien : « C'était dur.

Alain : « En grim pant. »

Marianne : « En fait, en grim pant on oublie, on est beaucoup plus concentré pour ne pas tomber et concentrer, on doit retenir le mot, donc, c'est un peu plus dur que courir juste rattraper... euh genre euh se concentrer avec le mot et venir l'écrire, c'était beaucoup plus facile, on avait pas beaucoup de trucs à penser.»

Le but est de les inviter à être critiques en comparant les tâches et leurs difficultés. En ajoutant la difficulté de l'escalade, c'est devenu difficile. Cette difficulté survient, car l'escalade n'est pas automatisée. Mon but est de leur faire prendre conscience que la nouveauté et la double-tâche crée la difficulté. On peut donc évaluer un exercice par rapport à ses ressources, par rapport à la tâche, mais aussi par rapport au contexte d'apprentissage. Il est ensuite demandé aux élèves de proposer des astuces pour réussir l'exercice.

Discussion 11 : Enumérer des stratégies pour réussir

Simone: « Moi, mon astuce c'est, je prends mon mot, je le lis une fois à voix haute et plusieurs fois dans ma tête donc d'abord dans ma tête au moment de partir je le lis à voix haute, après, je me le répète à voix basse comme ça ne déconcentre pas tout le monde, mais moi, ça me permet de bien me concentrer, j'arrive à penser à l'escalade tout en pensant à mon mot et quand j'arrive, j'ai toujours mon mot dans la tête. »

Marianne : « Moi j'ai un truc aussi, moi, ce que j'ai fait pour savoir deux mots en même temps, c'est qu'en fait, au premier je l'ai mis dans ma tête, je me suis dit ça c'est une bulle, où il y a ce mot et j'ai mis une autre bulle, où il y a l'autre mot et j'ai commencé à faire trois fois le premier mot et trois fois le deuxième mot et j'ai réussi à faire deux cases en une seule escalade. »

Bastien :

« Je grimpais et je sautais... et je mettais les mots au cerveau comme tout le monde, je prenais la moitié de la phrase et je la mettais dans le cerveau et des fois j'avais toute la phrase dans le cerveau. »

On peut observer que les élèves disent avoir plus ou moins des stratégies élaborées. Bastien a dû, durant cette activité, plusieurs fois effectuer des allers retours, car ils oubliaient ces phrases. Les deux filles avaient des résultats plus satisfaisants.

L'outil 4 : La boussole

Cet outil a permis d'identifier où se situaient les élèves entre le sentiment de compétence et la vision de soi. Cet outil m'a permis de réfléchir avec les élèves sur les objectifs qu'ils se fixaient et sur la notion de mesurabilité. Cette notion a été utile pour étayer le sentiment de compétences et faire comprendre aux élèves que, quel que soit leur niveau, il y avait toujours un point à améliorer. Cet outil a facilité l'accès au sentiment de maîtrise et à l'investissement personnel. C'est pourquoi, je n'en dis pas plus dans ce chapitre, il sera développé plus tard. Cette posture a permis de favoriser un climat de maîtrise à un climat compétitif. Afin d'aider les élèves à s'auto-évaluer, j'ai sollicité leurs camarades par le biais de l'outil qui suit.

L'outil 5 : Les causes internes, les causes externes

Cet outil a été utilisé pour réfléchir avec Marianne durant une situation, où elle se sent invisible au sein du groupe. Je ne lui donne aucun conseil dans ce passage, je l'écoute et je l'aide à identifier, ce qui fait partie des causes internes et ce qui fait partie des causes externes. Le but est d'écouter sa souffrance, juste accueillir et lui demander quel serait le levier de changement.

L'outil 6 : Le profil d'aptitude au défi (PAD)

Il a été mobilisé pour demander aux élèves de se positionner face aux objectifs. Je les ai encouragés à se questionner sur l'objectif et le niveau d'exigence attendu afin d'essayer de sortir de leur zone de confort, zone de routine présenté dans le schéma du PAD. Il a été très utile comme outil complémentaire à la boussole.

L'outil 7 : Le recadrage

Il a été utilisé de façon complémentaire à l'outil 5, il a pour objectif de reconsidérer les situations. Il a été donné aux élèves pour répondre à l'objectif de l'enseignement de la nuance. Celui-ci a servi de support pour engager la réflexion au conseil de classe, suite aux difficultés rencontrées au sein du groupe le jour 6. J'ai repris « la boussole » du J6 de Marianne pour engager la discussion. Cela a permis d'éclaircir les choses.

Discussion 12 : Reconsidérer la situation

Enseignante :

« Pour Marianne, on était à 4 en estime disons, d'accord ? 4 en estime, on a repris ça ensemble, elle m'a dit que c'est parce qu'elle ne s'était pas sentie écoutée. Donc, Marianne, le groupe, on va regarder ce document qui donne des idées pour reconsidérer des situations quand il y a des problèmes, donc, il y a des questions qu'on peut poser (...) question pour réinterpréter une

situation, vous savez quand il y a un problème c'est toujours qu'on interprète chacun, ça marche ? Merci ! »

Simone : *« L'état interne, que voudrais-tu ressentir à la place ? »*

Marianne : *« Ben, qu'en fait, euh, je sais pas comment dire, mais euh de pas penser comme si j'étais pas là ou comme si je servais à rien. Je sais pas comment dire... »*

Enseignante : *« Ok, t'aimerais ne pas te sentir, euh, invisible ? »*

Marianne : *« Voilà. »*

Enseignante : *« Ok, Simone tu peux poser la deuxième question. »*

Simone : *« Que se passerait-il, si tu ressentais autre chose ? »*

Marianne : *« Autre chose, que quoi ? »*

Enseignante : *« Si tu ressentais autre chose que de te sentir invisible, qu'est ce qui se passerait ? »*

Marianne : *« Ah ben euh, je serais plus contente que comme si je me sentais invisible... »
[...]*

Simone : *« Y-a-t-il d'autres fois, où tu as ressenti la même chose dans des situations ? »*

Marianne : *(Elle grimace et ne semble pas comprendre) « [...] »*

Simone : *« Qu'est-ce qui te permettrait de ressentir autre chose ? » [...] »*

Marianne : *« Euh ben... que les gens à qui je parle, ils m'écoutent, ils font le truc que je leur dis pour leur bien. » [...] »*

Enseignante : *« Ok, mais là, qu'est-ce qui pourrait te permettre de ressentir autre chose ? Il y avait Alain et Simone qui étaient occupés à faire des téléphones, qu'est-ce qui auraient pu se passer ? Est-ce qu'ils voulaient forcément ignorer Marianne les autres ? »*

Lucien : *« Non. Ben si Alain il faisait les téléphones peut-être que Simone, elle l'aidait. »*

Enseignante : *« Ils étaient occupés à faire autre chose en fait, ils n'avaient pas le temps de t'écouter. « (...) Qu'est-ce qui te permettrait de ressentir autre chose. On essaye de se poser cette question, Marianne, si tu te disais que Simone et Alain, ils faisaient autre chose, ils étaient occupés et c'est pas qu'ils voulaient t'ignorer est-ce que ça pourrait te permettre de ressentir autre chose ? »*

Marianne : *« Ah oui. Ah ben, ça c'est autre chose que pour un truc, où je dois être avec eux pour les aider, qu'ils m'écoutent pas, ça ça, m'a énervée »*

Enseignante : *« Oui, mais tu te rends compte que t'es arrivée après ? T'es arrivée en retard et t'es arrivée après vers eux. »*

Marianne : *« Ah, oui. »*

Enseignante : *« Donc, tu te rends compte que l'activité, elle, avait déjà commencé, ils avaient trouvé déjà une dynamique entre les deux et toi t'es arrivée après, donc est-ce que dans cette situation, si tu te dis que.. en fait t'arrives en retard donc c'est une faute, t'arrives en retard, il y a déjà une dynamique de groupe, où ils sont en train de travailler ensemble. Ils ne t'écoutent pas tout de suite. Est-ce que le fait de te dire ah ben, ils sont occupés, ils se débrouillent déjà bien sans moi, j'attends est-ce que ça pourrait te permettre de ressentir autre chose que de te sentir invisible ? »*

Marianne : *« Ben, si j'aurais pensé de cette manière, oui ! »*

Enseignante : *« Ok, intéressant, et est-ce qu'il y a un avantage à ressentir ce que tu as ressenti toi à la place de ce que tu aurais pu ressentir là ? Est-ce qu'il y avait un avantage à te sentir invisible ? »*

Marianne : *« Comment ça ? »*

Enseignante : *« Excuse-moi Simone, je t'ai volé le rôle. »*

Simone : *« Y-a-t-il un avantage à ressentir ce que tu ressens ? » [...] »*

Marianne : *« Euh, enfin ça va, de me sentir invisible ? Non. »*

Enseignante : *« Est-ce qu'il y aurait un avantage de considérer les choses différemment ? »*

Enseignante : « Tu as pensé quoi de cet outil, de ces questions, Marianne ? »
Marianne : « Euh, ça m'a donné une autre vue, en fait, je pensais à un truc et puis ces questions, ça m'a donné envie de penser à un truc plus positif. » [...] »
Enseignante : « Est-ce qu'il y a d'autres avis par rapport à cet outil ? »
Bastien : « Ouais, moi, les feuilles ça aide pas, Madame. »
Enseignante : « Ça t'aide pas ces feuilles ? »
Alain : « Moi, ça m'aide en fait, moi, ça m'aide ben de dire aux autres, genre euh comment ils se sont sentis du genre comment c'est...moi, je trouve ça intéressant. »

La discussion continue. Alain et Bastien s'ouvrent, ils présentent le conflit qui les sépare depuis le week-end. La souffrance de Bastien remonte à plusieurs semaines. Les garçons se placent mutuellement dans des conflits de loyauté au nom de l'amitié. Alain ne veut plus entendre parler de son ami et dit « abandonner ». L'outil a permis d'orienter la discussion sur les ressentis et les émotions de chacun. Le groupe a été actif et a cherché à questionner pour essayer d'y voir plus clair. Les élèves ont contribué à la réflexion en partageant leurs valeurs et leurs points de vue. Les thèmes de l'amour, la religion, la loi, les valeurs, l'amitié, la loyauté et le chantage ont été discutés. Le degré d'intimité du partage donne le sentiment que les élèves se sentent en confiance au sein du groupe classe. L'enregistrement de cette discussion, a quant à lui, causé des inquiétudes une semaine plus tard, mais je leur ai certifié que leurs propos ne seraient pas développés explicitement. En ce qui concerne Marianne, cet outil lui a permis d'accéder à une nouvelle lecture de la situation. Elle a peu accès aux nuances et ce décentrage lui a fait découvrir une réalité qui pourrait être plus agréable. L'accueil des émotions et des ressentis a été très important, car il a permis d'apprendre aux élèves qu'un ressenti n'est jamais faux. Il a permis de partir d'un état de fait pour construire, à partir du point de vue de chacun, **une réalité commune**.

En termes de transposabilité, je cherchais à savoir si ces outils étaient mobilisables dans le cadre de l'atelier d'escalade et dans mon contexte de travail. Dans le cadre de l'outil 7, le manque de maîtrise me met au centre de la discussion. Comme je ne le maîtrise pas, il est difficile de coacher Simone, mais, avec de la pratique, ils pourraient apprendre à mener ces discussions et rebondir aux moments opportuns. Marianne met, quant à elle, beaucoup de temps à répondre et comme je connais la ponctuation des échanges, j'utilise très souvent la reformulation. Cela l'aide. Simone n'a naturellement pas ce réflexe. En termes de bénéfices, j'observe que donner la parole « pour questionner » à l'élève qui est accusé d'avoir causé du tort, offre des bénéfices :

- Il est acteur et tient la discussion, donc il ne cherche pas à intervenir pour donner **sa vraie version des faits**, il a la parole.
- Pour l'élève qui se sent lésé, il a accès à un niveau d'écoute complet de la part de l'élève qui lui a fait du tort. J'ai observé que de cette manière, la souffrance est reconnue.
- Pour les élèves actifs dans le groupe, le sentiment de compétences sociales est augmenté et ils sont valorisés par leurs pairs.

Il est également pertinent de préciser que les élèves ont été informés avant l'activité qu'ils devraient coopérer avec leurs camarades à la salle d'escalade. Partant du postulat que si nous partons en falaise, il peut y avoir également des conflits, il leur est demandé de participer activement à la recherche d'une solution pour pouvoir travailler ensemble.

L'outil 8 : La restructuration et L'outil 9 : l'imitation

Ils n'ont pas été mobilisés. Je me suspecte de peu maîtriser ces outils. Néanmoins, j'ai l'impression que les occasions ne se sont pas présentées, mais si j'avais su tout maîtriser j'aurais certainement pu identifier des moments adéquats pour les intégrer.

Je trouvais pertinent de les identifier et de les avoir à disposition, mais je n'ai pas ressenti le besoin d'accompagner mes élèves jusqu'à l'imitation de grimpeur. Peut-être qu'il s'agit d'une étape supérieure une fois que les compétences proposées sont acquises.

En ce qui concerne le recadrage, je n'ai pas observé de comportement récurrent. Soit, il s'agit d'un manque d'aisance et une stratégie d'évitement de ma part, soit, cet outil n'était en effet pas utile sur ce laps de temps.

L'outil 10 : la recherche d'objectivité, le tableau d'investissement personnel

Je l'ai utilisé quotidiennement. Il m'a permis de prendre conscience des rôles occupés par les élèves et il m'a aidé à identifier leur investissement personnel. Je l'ai beaucoup utilisé comme base durant les entretiens informels. Ce support m'a aussi fait réaliser que certains élèves s'effaçaient complètement. J'avais de la peine à décrire ce que j'avais perçu, tant ils étaient en retrait. (Annexe 5.5.32, p. LII)

3.2.3. Points de convergences ou de divergences

La plupart de ces outils ont été transposables. Ils m'ont aidé à prendre mon rôle de coach en me permettant d'avoir une vision plus objective de l'implication des élèves. Cela m'a aidée à situer les élèves dans la marge de progression attendue. J'ai aussi pu comprendre les causes de certaines difficultés ce qui a facilité le dialogue. Pour finir, j'ai pu prendre de la distance face à mon regard et à mes *a priori*.

3.3. Le sentiment de compétence

H3 Le sentiment de maîtrise est augmenté.

Ce chapitre se penche sur le sentiment de compétences. Je me questionne sur les facteurs qui l'augmentent ou l'inhibent. Il sera relié aux deux chapitres précédents. Je vais chercher à savoir si un sentiment de maîtrise plus élevé, augmenterait la motivation des élèves au bloc d'escalade.

3.3.1. Résultats escomptés selon la littérature

Au-delà des compétences elles-mêmes, ce sont les croyances d'efficacité qui ont un effet non négligeable sur l'engagement et les performances. Ce ne sont pas les capacités réelles de l'élève qui agissent comme un moteur et activent la motivation, mais la perception qu'il a de celles-ci. La perception de la réussite chez l'élève sera plus accessible s'il exerce un contrôle efficace sur son activité cognitive. Pour développer ce sentiment de maîtrise, il semble indiqué de travailler sur le sentiment d'estime de soi, le sentiment de contrôle et le sentiment de maîtrise de son environnement. Les ressources interpersonnelles sont aussi pleinement à valoriser par le biais du soutien cognitif et émotionnel.

3.3.2. Résultats de mes observations

H3. Le sentiment de maîtrise est augmenté.

La recherche d'un sentiment de maîtrise sur l'environnement a été explorée par le biais du feed-back renvoyé par le paramètre 5, mais également à l'aide de l'outil la boussole (outil 4) et du tableau concernant l'investissement personnel (outil 10). La finalité était la reconnaissance des ressources par le biais d'un soutien cognitif et émotionnel. Le suivi était néanmoins différent, car il était demandé aux élèves d'apprendre à s'affirmer en prenant position.

Pour intervenir sur ces différents indicateurs, j'ai cherché des réponses concrètes. Le tableau suivant donne des informations concernant leur apparition.

Tableau 12 : H3, apparition des indicateurs

Jours	Les indicateurs							
	I 1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8
Jour 1								
Jour 2			X		X		X	
Jour 3		X				X		
Jour 4	X	X	X		X	X	X	
Jour 5	X		X	X	X	X	X	
Jour 6	X		X		X	X	X	
Jour 7	X	X	X		X	X	X	
Jour 8	X	X	X	X	X	X	X	X
Décompte	5	4	6	2	6	6	6	1

I1 Climat de maîtrise, non compétitif, les élèves s'entraident.

Les élèves :

I2 - répondent de façon concrète à « Qu'est-ce que je change demain... ? ».

I3- valorisent leurs compétences présumées.

I4- prennent de la distance face à leurs croyances.

I5- développent des croyances d'efficacité.

I6- citent leurs qualités.

I7- identifient ce qu'ils maîtrisent.

I8- effectuent des recadrages sur l'environnement.

Paramètre 5 : la relation entre l'affirmation de soi et le sentiment de maîtrise

L'affirmation de soi facilite l'augmentation du sentiment de maîtrise. Les élèves qui ont su prendre position au sein du groupe, ont pu augmenter la confiance en leurs compétences sociales. Cela les a aidés à oser davantage, ils ont osé essayer. Or c'est précisément à ce moment qu'ils se sont mis en position d'apprenants.

Les 4 paramètres cités dans le H1, 3.1. (1 : Recherche d'adhésion versus sanctions éducatives, 2 : Ecouter les ressentis, 3 : Valoriser l'intention même si l'action ne suit pas, 4 : Responsabilisation) mettent en évidence des éléments soutenant l'affirmation de soi. Finalement, le rôle joué par chaque participant a eu une influence non négligeable sur

l'affirmation de soi de chaque élève. Le tableau ci-dessous documente le changement de la perception du sentiment de compétences des élèves.

Les questionnaires recueillant les réponses des élèves reportées dans le tableau ont été donnés le lundi avant de débiter le projet (« début », 08.03.21) et le vendredi avant de se rendre à la dernière leçon d'escalade (« fin », 19.03.21). Le cadre était le même : les questionnaires ont été distribués en classe, les énoncés étaient lus par l'enseignante et le document était complété individuellement.

Le tableau 13 (ci-dessous) a été conçu pour répondre à la question de Larabi (2011) : « Comment est-ce que je m'affirme ? »

Tableau 13 : Evolution du sentiment d'affirmation de soi

Est-ce que :	Total début 08.03.21			Total fin 19.03.21		
	rouge	orange	vert	rouge	orange	vert
R : absente O : en voie d'acquisition- V : parfaitement						
j'exprime régulièrement mes émotions ?	1	7	-	-	3	5
j'identifie et j'exprime clairement mes besoins ?	2	1	5	-	4	4
je suis fier (e) de mon apparence physique ?	-	5	3	1	1	6
je suis fier (e) de mes performances physiques ou sportives ?	2	4	2	-	-	8
je suis fier (e) de mes résultats scolaires ?	-	1	7	-	-	8
j'envisage les changements avec confiance ?	-	2	6	-	1	7
je négocie les conflits avec le dialogue ?	-	3	5	1	-	8
je respecte les règles établies ?	-	2	6	-	-	8
je respecte les règles après les avoir négociées ?	1	2	5	-		8
je suis capable de m'autoévaluer ?	-	4	4	-	1	7
je suis capable de m'autodiscipliner ?	-	2	6	-	1	7
je reconnais mes forces et mes limites ?	-	2	6	-	-	8
je suis capable de reconnaître et d'apprécier mes succès ?	1	3	4	-	-	8
je suis capable d'anticiper les étapes menant au succès ?	-	4	4	1	-	7
je suis capable de me faire des amis ?	1	1	6	-	1	7
je fais confiance aux adultes ?	-	3	5	-	1	7
je suis curieux et je réagis de façon positive devant l'imprévu ?	-	3	5	-	1	7
je tolère les frustrations ?	-	4	4	-	-	8
je tolère les changements dans les délais ?	1	2	5	-	1	7
je réagis de façon positive après une erreur ou un échec ?	-	8	-	-	-	8
je suis capable de me débrouiller seul ?	-	3	5	-	1	7
je suis capable de prendre des initiatives personnelles ?	-	4	4	-		8
j'exprime mes opinions et je les soutiens ?	-	3	5	-	2	6
je suis capable de me détendre et de me calmer ?	1	2	5	-	1	7
je suis capable de prendre soin de moi ?	2	-	6	-	1	7
je suis capable de manifester des gestes de tendresse et d'affection ?	1	2	5	-	-	8
Moyenne	13	77	118	3	20	185
Pourcentage	6%	37%	57%	1%	10%	89%

Accueille-t-on les propositions avec bienveillance ? Va-t-on garder une part de flexibilité pour que la leçon soit « nôtre » ? Un des défis de ce projet consiste à ce qu'il appartienne à la classe, malgré le fait qu'il a été pensé et organisé par l'enseignante. La médiation effectuée par l'escalade et les outils sélectionnés ont offert un espace nouveau pour que chaque membre du groupe se révèle aux autres.

Le tableau 13 (ci-dessus) montre une augmentation du sentiment d'affirmation de soi de 32%. Je pense que ce changement est lié au fait que les élèves arrivaient à progresser en s'appuyant sur leurs ressources. On a cessé de leur dire quoi faire on leur a juste donné une direction sur ce qui pouvait être changé. Je n'ai pas transmis mon savoir, je leur ai donné des pistes de réflexions et des idées pour procéder et ils ont cherché leurs solutions. Je pense que le cadre pédagogique proposé facilite ce processus. Par exemple, le rôle de l'observateur qui conseille et valorise, chaque élève a pu être expérimenté en vivant l'expérience d'énoncer des propos significatifs pour l'autre et d'essayer de participer à sa progression.

De plus, le rôle de l'ange gardien a aussi donné de la valeur à leurs observations et d'un point de vue plus formel, ils ont pu partager leurs observations. Ces deux supports ont permis de faciliter l'accès à une forme de confiance en soi, car ils ont pu s'exprimer et directement recevoir en retour une réponse de l'effet de leurs feed-backs. J'ai observé des sourires, des remerciements, des mots gentils, mais surtout de la reconnaissance. *A contrario* de cette impression générale, certaines évaluations ont changé de l'orange au rouge entre la première et la deuxième auto-évaluation. Il s'agit uniquement des appréciations de Marianne. Il est difficile de les interpréter, car ces feuilles sont raturées et passent de l'orange au rouge ou vice-versa. L'évolution du climat de classe vers cette reconnaissance ne signifie pas que c'est un processus linéaire d'amélioration pour tous les élèves : des incidents sont apparus au cours des 8 jours, et c'est à travers l'accompagnement de ces moments conflictuels ou teintés de ressentis négatif que la reconnaissance se construit, collectivement. Cependant, même pour Marianne, on peut constater une réelle progression dans son appréciation, puisqu'elle passe de 3 items complètement verts à 13.

Paramètre 6 : Se sentir estimé au sein d'un groupe

Le sentiment d'être estimé au sein du groupe est un point qui a nourri le besoin de reconnaissance et a augmenté le sentiment de maîtrise. Les élèves ont même pu, à l'occasion, prendre conscience de ce paramètre et s'exprimer sur le sujet :

Patti : « *Ça me fait plaisir, ça me fait avoir confiance en moi, envie que les autres soient fiers de moi.* »

Ce point a permis de valoriser le développement d'une recherche de maîtrise plutôt qu'une recherche de résultats. Les camarades relevaient les efforts et le travail de leurs pairs principalement. Les différents rôles occupés ont facilité cette posture. A travers la diversité des objectifs, le but était de démontrer aux élèves qu'il y avait plusieurs manières de se révéler positivement et qu'ils étaient tous capables d'occuper de nouveaux rôles. Les habilités motrices, les capacités réflexives, la gestion mentale, l'intelligence sociale et l'intelligence émotionnelle ont pu être valorisées par le groupe.

En tant que coach, j'ai cherché à reconnaître l'élève par le biais d'une **posture empathique**, où je cherchais à reconnaître ses ressources et ses qualités, **une posture de recadrage** comme présenté dans le H1, où je cherchais à être objective et j'expliquais l'écart entre le travail perçu

et les attentes pédagogiques et **une posture valorisante**, où je reconnaissais les efforts et les progrès de mes élèves. La finalité était la reconnaissance des ressources par le biais d'un soutien cognitif et émotionnel.

Paramètre 7 : Accompagner et expliciter une progression possible

Ce paramètre est apparu comme un moyen, pour les élèves, d'accéder à un plus grand sentiment de maîtrise. L'évolution est visible. Les premiers jours ont été difficiles. Les élèves ne voulaient pas participer si leurs camarades les regardaient, comme expliqué à 3.1.2 paramètre 2. Deux de mes élèves, très à l'aise physiquement se sont rapidement démarqués, ils n'écoutaient pas les consignes, voulaient faire des démonstrations sans laisser le moniteur montrer l'exemple. Il y avait un de climat de compétition. Durant les moments d'escalade « en collectif », je leur ai volontairement imposé leur groupe, j'ai séparé les élèves, selon leurs aptitudes, pour avoir deux groupes avec des profils diversifiés. Cela a tout de suite stoppé cette dynamique naissante. Les habiles sont devenus très habiles, mais n'avaient plus leur concurrent direct pour « se mesurer », les élèves ayant de la facilité à s'exprimer avaient une place valorisée et importante dans leur groupe. Chacun avait quelque chose à apprendre de l'autre. **Il a fallu reconnaître positivement l'envie de s'impliquer, valoriser les efforts et expliciter ce qui était attendu en termes d'engagement. C'est en partant de cette reconnaissance qu'une explicitation de la marge de progression a pu se faire.** Dès le 3^{ème} jour, il leur a été demandé de participer au stage en devenant des grimpeurs et des observateurs. L'initiation était terminée.

Le 4^{ème}, le 5^{ème}, le 7^{ème} et le 8^{ème} jour, il y a eu une évolution positive, car les élèves ont compris ce qui était attendu. Ils ont pu répéter des gestes, une routine s'est installée. Dans cette routine, les gestes à favoriser étaient explicités durant chaque feed-back. Lorsque les élèves ne prenaient pas les rôles attendus explicitement, des pistes d'amélioration étaient formulées. La routine les a sécurisés.

A contrario, le 6^{ème} jour, il y avait des tensions et j'avais planifié une activité de transfert liée à la recherche de stage. Le fait de travailler autour de la recherche de stage dans le cadre de la salle d'escalade a modifié le rythme de la leçon. De plus, Marianne est arrivée très en retard et a fait preuve d'aucune autonomie. J'ai donc dû m'occuper d'elle et j'ai laissé le groupe débiter l'échauffement sans ma présence.

Le 5^{ème} jour, **j'ai tenté un transfert de « la boussole » dans les activités en classe de préparation à la recherche de stage.** Celui-ci était très positif, les élèves se sont engagés devant la classe à effectuer des téléphones professionnels. Le but était de trouver des pistes d'amélioration. Le groupe a été présenté comme une ressource pour identifier les pistes d'amélioration. Cette fonction était déjà reconnue. A la question, c'est comment de recevoir un feed-back ? Lucien répond positivement :

Lucien

« Uuu mmh c'est bien parce que, c'est bien parce que... elle met ce que tu dois améliorer, mais ce que toi, tu sais pas. »

La routine autour du feed-back a démontré ses effets positifs. Il y avait de la prévisibilité, orientée sur des faits observés et toujours accompagnée d'un message d'encouragement. Dans l'ensemble, les élèves ont trouvé positif les feed-backs et les ont appréciés, car ils se sont sentis valorisés. Cela montre qu'ils avaient développé un sentiment de maîtrise pour accepter

la validation, mais aussi la remise en question. Il n'y a que Marianne qui dit que cela dépend de qui va écrire le message. Je l'expliciterai un peu plus loin dans la discussion 24.

Cahier de terrain, 15 mars 21,

Les téléphones, observations de l'activité de transfert

Durant l'activité des téléphones, tous les élèves ont joué le jeu et disaient avoir vécu l'expérience positivement. J'ai observé des commentaires concrets, des pistes d'amélioration utiles et j'ai vu des élèves qui gagnaient en confiance. Excepté Marianne, qui disait avoir baissé dans son estime, qu'elle a noté 4. Durant le jeu de rôle de l'appel téléphonique, elle a « recadré » l'employeur fictif en lui demandant sèchement : « Vous me demandez les dates de ce stage ou pas ?! ». Ce point a été naturellement repris par le groupe, car ce n'est pas possible de parler à un potentiel employeur sur ce ton. J'ai essayé d'accueillir son commentaire sur le ton de la boutade en affichant l'effet de surprise de sa remarque. Je ne voulais pas être uniquement dans le cadre.

*Bien qu'elle ait évalué la gestion de son estime négativement, j'ai analysé ce fait de façon positive, car elle note le jour de l'événement à côté de son 4 sur sa boussole qu'elle a les ressources et qualités suivantes : « respectueuse, souriante, avoir une voix haute ». Cela démontre qu'elle ne s'associe pas personnellement à sa maladresse et qu'elle reconnaît qu'elle a un sentiment de maîtrise sur la situation. Elle semble mal à l'aise, mais cela ne semble pas insurmontable. Le lendemain, elle nomme un objectif pour dépasser cette difficulté : « **Mon objectif c'est d'améliorer ma manière de parler** ».*

Cet objectif démontre qu'il n'y a pas de fatalité de son point de vue. Sa difficulté lui paraît surmontable.

Durant l'exercice du téléphone, j'observe que chacun « a osé » s'exposer aux critiques et que celles-ci ont toutes été accueillies positivement. Cette démarche leur a permis de construire un tableau définissant « les critères d'un téléphone idéal ». Le but étant de construire un sentiment de maîtrise autour de cette activité qui semble si aléatoire, le téléphone.

Paramètre 8 : Entraîner la gestion mentale

Le tableau ci-dessous donne un aperçu du sentiment de maîtrise vécu par les élèves qui ont utilisé les cubes de la gestion mentale.

Tableau 14 : Auto-évaluation du sentiment de maîtrise de la classe

Totaux de la classe par jour	émotions	énergie	estime	motivation	confiance
J1,	47/48 97%	48/48 100%	48/48 100%	48/48 100%	47/48 97%
J2, avant	48/48 100%	48/48 100%	48/48 100%	48/48 100%	47/48 97%
J2,	48/48 100%	44/48 91%	48/48 100%	48/48 100%	47/48 97%
J3,	40/48 83%	46/48 95%	47/48 97%	48/48 100%	44/48 91%
J4,	47/48 97%	48/48 100%	47/48 97%	47/48 97%	44/48 91%
J5, 2 élèves absents	35/36 97%	36/36 100%	36/36 100%	36/36 100%	33/36 91%
J5, stage appels devant la classe, 2 élèves absents	36/36 100%	36/36 100%	32/36 88%	36/36 100%	36/36 100%
J6, 2 élèves absents	36/36 100%	36/36 100%	36/36 100%	36/36 100%	36/36 100%
J6, stage appels en groupe, 2 élèves absents	32/36 88%	36/36 100%	36/36 100%	36/36 100%	36/36 100%
J7, Comment je me sens dans cette classe ? une élève absente, un élève se met en retrait et ne participe pas, une élève a 20 minutes de retard.	29/30 96%	29/30 96%	27/30 90%	28/30 93%	30/30 100%
J7, après le conseil de classe	30/30 100%	30/30 100%	30/30 100%	30/30 100%	30/30 100%
J7, l'élève en retrait ne rend pas les informations.	38/42 90%	42/42 100%	40/42 95%	42/42 100%	39/42 92%
J7, avant la leçon	30/30 100%	30/30 100%	30/30 100%	30/30 100%	30/30 100%
J7, après la leçon	42/48 87%	45/48 93%	44/48 91%	46/48 95%	42/46 91%
J8 * avant la leçon	24/24 100%	24/24 100%	24/24 100%	24/24 100%	22/24 91%
J8, après la leçon	21/24* 87%	24/24 100%	21/24* 87%	24/24 100%	24/24 100%

- Patti met un astérisque, elle explique que la cause de son auto-évaluation basse est externe, elle s'est sentie stressée par les autres dans la grotte.

Entraîner la gestion mentale augmente le sentiment de maîtrise. Les cubes intégrés dans « la boussole » n'ont pas été utilisés comme je l'imaginai. J'observe qu'il y a sans doute deux causes.

Premièrement, les élèves voulaient se montrer compétents. Il y a un décalage entre l'intention et le ressenti. Ils ont presque tous toujours eu l'intention d'être au top de leur forme. A

l'exception de Marianne, qui est la seule qui s'expose avec des scores très bas. Je pense que cette posture est facilitée par le fait qu'elle se présente régulièrement comme quelqu'un qui ne va pas bien et qui a différents maux. De cette manière, elle a des objectifs différents de ceux de ses camarades dans tous les contextes scolaires, car elle dit d'entrée « qu'elle ne sait pas », « qu'elle n'arrive pas ». Elle ne cherche donc pas à développer une maîtrise sur le contenu de la tâche, mais sur le type de tâche proposée. Néanmoins, quand j'interroge le groupe concernant ce document, c'est la seule qui répond : « J'ai la flemme de répondre donc... ». Elle explique qu'elle ne « maîtrisait pas » cette tâche et qu'il s'agit du fruit du hasard. J'observe cela comme une manière de ne pas s'impliquer à la réflexion « de peur de faire faux ».

Il m'a semblé pertinent de les questionner sur les chiffres liés à la gestion, par exemple en interrogeant les élèves « 6 c'est quoi ? ». Pour les élèves cela signifie, « plus que parfait », « ultra bien ». Je leur ai donc demandé si c'était possible d'être tous les jours, plus que parfait ? Les élèves m'ont répondu que « non, personne n'est parfait », « pas toujours », « jamais de la vie ». Lorsque je les ai questionnés sur la raison de ces 6, Alain m'a expliqué qu'il mettait 6, parce qu'il avait envie d'être dans cet état. J'observe que cet outil a peut-être prédisposé les élèves à se rapprocher de « l'état espéré ». Il n'est donc pas à prendre comme la mesure d'un état de gestion mais plutôt comme « une incitation à un état d'esprit positif. Pour rappel, ce n'est pas les capacités réelles de l'élève qui le motivent, mais la perception qu'il s'en fait.

Deuxièmement, il semble y avoir un problème avec la cotation choisie, car les résultats saturent vers le haut. Peut-être que les repères n'ont pas été explicités clairement. Ceci génère des difficultés à estimer les niveaux de gestion chez des élèves qui n'ont jamais fait l'expérience de les mesurer. En tant que coach, j'ai tout de suite voulu supprimer cet outil en pensant que le niveau d'information était saturé. Etant submergée par la quantité d'informations à traiter, l'adaptation a été faite pour le dernier jour. Les élèves ont défini la cotation ainsi : 3 excellent, 2 bien, 1 ça passe, 0 j'en ai marre, j'abandonne.

Sur le plan pédagogique, cet outil m'a permis néanmoins de montrer aux élèves qu'il y avait plein de paramètres sur lesquels on pouvait développer un sentiment de maîtrise. Les cubes étaient toujours associés à des questions qui demandaient des explicitations. Ces questions évoluaient en fonction des buts que je souhaitais poursuivre. Cela me permettait de donner une direction et de les laisser déterminer sur quoi ils travailleraient spécifiquement. Leurs réponses sont présentées dans l'annexe 5.8, p. LVI. Les questions posées sont présentées ci-dessous.

Paramètre 9 : Responsabiliser l'élève en lui demandant de se positionner face à ses objectifs

L'outil 6, la boussole, m'a servi de support pour accompagner les élèves dans leur progression. Il y avait les cubes de la méthode Target, mais aussi des questions spécifiques aux leçons. Je demandais à chaque fois aux élèves d'estimer leur gestion mentale avant et après l'activité. Les questions ont été proposées de façon progressive pour identifier les points sur lesquels l'élève pouvait peu à peu développer un sentiment de maîtrise.

1 : Au départ, il est demandé aux élèves d'identifier un point sur lequel se concentrer, il est attendu ensuite que l'élève suggère une piste d'amélioration.

L'élève doit analyser l'activité.

2 : L'élève doit identifier en plus la notion des ressources et de ses qualités, il lui est demandé de réfléchir sur quoi il pourrait augmenter son niveau de maîtrise.

Durant cette étape, l'élève doit effectuer une auto-évaluation et se confronter aux difficultés que celle-ci comporte.

3 : L'élève doit intégrer le commentaire de sa coach, définir un défi, identifier ses ressources et demander à son ange gardien sur quoi il peut augmenter son sentiment de maîtrise. *Ici, j'attends que l'élève se décentre et tienne compte de mes commentaires et des commentaires d'un camarade. Le but est de comprendre que le feed-back est utile et de lui donner du sens.*

4 : L'élève identifie un objectif personnel à améliorer, il doit ensuite proposer un défi, puis nommer ses ressources. Son avis est demandé concernant le rôle de l'ange gardien. *Le terme améliorer est important, car de cette manière on ne peut pas dire que c'est ok ou ça ne l'est pas. On doit pouvoir identifier des critères à améliorer. Cela modifie la posture de l'élève. A contrario, le défi est en opposition à quelque chose qu'on peut dire « avoir réussi », les ressources sont au cœur de la réflexion pour servir de support à l'élève. La question concernant le feed-back a pour objectif de faire réfléchir l'élève à une question qui lui sera posée en entretien. De cette manière j'espère voir apparaître une posture plus affirmée.*

5 : Entre le J5 et le J6, les questions restent orientées sur le défi, l'objectif, les qualités, les pistes d'amélioration. *Il n'y a pas de changement, car le thème change, on parle du projet professionnel en parallèle, le but est de transférer ses compétences dans le domaine de la recherche de stages.*

6 : L'objectif est abordé, il est demandé à l'élève de déterminer ce qui lui permettra de dire qu'il est atteint, il doit identifier ses ressources, ses qualités, ce qu'il maîtrise et ce qu'il devra changer à la leçon suivante. *Cette étape concerne la recherche d'un sentiment de maîtrise. Il est demandé à l'élève d'en prendre conscience en donnant des indications permettant de s'évaluer et en explicitant ce qu'il maîtrise.*

J'observe que cet outil a permis aux élèves d'accéder à un certain niveau de réflexivité. Cela leur a permis de porter un regard objectif sur leur progression et il leur a été demandé d'identifier leurs ressources. Cette démarche a augmenté le sentiment de maîtrise des élèves. Ils ont également pu solliciter leur ange gardien pour les aider à identifier des pistes d'amélioration.

Discussion 13 : Augmenter son sentiment de maîtrise en demandant conseil à son ange gardien

- Lucien :** « Les prises. » Conseil donné sur le papier : sur les grosses prises, Patti
- Simone :** « Travail le vertige. » Conseil donné sur le papier : sur le vertige pour pouvoir sauter de la mezzanine, Marion.
- Marianne :** « La concentration. » Conseil donné sur le papier : travaille ta concentration, Alain.
- Alain :** «-» Conseil donné sur le papier : essaye d'utiliser une couleur, Marianne »
- Bastien :** « De pas beaucoup utiliser ma force. » Conseil donné sur le papier : tenir 3 minutes, Pierre.

- Pierre :** « *De mettre plus de force.* » Conseil donné sur le papier : de plus tenir les prises et de plus utiliser ta force, Bastien.
- Marion :** « *Je pourrai monter à la mezzanine sans trembler.* » Conseil donné sur le papier : de moins te crispier, Simone.
- Patti :** « *Les prises et la peur.* » Conseil donné sur le papier : sauter et aller plus haut, Lucien.

Cet exercice répétitif et quotidien a permis aux élèves de développer de réelles capacités à s'auto-évaluer. On s'est d'abord entraînés à identifier les pistes d'amélioration, les ressources et ensuite on a identifié un objectif, on a essayé de le travailler et on s'est évalués et c'est plus tard qu'on s'est questionnés sur le sentiment de maîtrise.

3.3.3. Résultats des entretiens informels

Voici quelques discussions qui permettent d'accroître la compréhension des facilitateurs et des freins au sentiment de maîtrise. Avant tout sentiment de maîtrise, une étape a été de prendre conscience de la peur et d'essayer de rationaliser.

Avant de débiter cette semaine de stage, certains élèves **refusaient de participer**. Ce point est décrit dans l'H1, paramètre 2, écouter les ressentis. Il traite des encouragements et du rôle de l'observateur. Ce point ressort également chez Pierre et Lucien qui refusaient de grimper le premier jour.

Discussion 14 : Lorsqu'on ne connaît pas ses ressources ni l'objectif : l'appréhension

- Pierre :** « *Je ne veux pas grimper parce que j'ai peur de tomber.* »
- Lucien :** « *Je ne veux pas grimper parce que je sais que je ne vais pas y arriver.* »

Leurs propos ont directement été repris le lendemain dans des discussions concernant les croyances. De cette façon, il a été explicité qu'on pouvait prendre du pouvoir en apprenant à gérer ses pensées. L'extrait ci-dessous, présente des *propos recueillis le 3ème jour*.

Discussion 15 : La prise de conscience des petits pas et la prise de confiance

- Enseignante :** « *Pierre, comment c'était pour toi ce matin.* »
- Pierre :** « *Bien.* »
- Enseignante :** « *Par rapport à lundi, mardi ?* »
- Pierre :** « *J'arrive mieux.* »
- Enseignante :** « *C'est quoi arriver mieux ?* »
- Pierre :** « *Tenir plus longtemps.* »
- Enseignante :** « *En tant qu'observateur c'est comment ? Tu arrives à conseiller les autres ?* »
- Pierre :** « *Non.* »
- Enseignante :** « *Tu pourrais te faire plus confiance, c'est comme pour Marion. Marion, je pense qu'elle pourrait plus conseiller ses camarades, mais elle ne se permet pas de dire. Ce n'est pas parce que certains grimpent à toute vitesse qu'ils ont l'air habiles qu'ils ne peuvent pas progresser. Yen a des qui ont plus de force que d'autres, mais ils peuvent améliorer la technique pour être dans l'économie du mouvement et ça quand on est en bas on peut le dire.* »

L'idée est d'accompagner l'élève à identifier son évolution depuis le début du stage. Pierre identifie qu'il progresse.

Discussion 16 : C'est comment quand je te dis que tu es capable, Simone?

- Simone :** « Ben, je me dis que d'un côté je peux le faire, même vous, vous le dites, et de l'autre côté y a la peur qui m'empêche d'y arriver. C'est même pas la peur de tomber, je crois. »
- Enseignante :** « C'est quoi cette peur ? »
- Simone :** « C'est la peur de me faire mal en fait. »
- Enseignante :** « D'accord, qu'est-ce qu'on peut faire avec cette peur ? »
- Simone :** « Ben rien, ben, par exemple, c'était la peur du vide pour la mezzanine. »
- Enseignante :** « Huhu. »
- Simone :** « Et d'ailleurs là, vous voyiez, y a une voie et derrière y a une voie, ça c'est la peur de tomber parce que sais que...si je tombe, y a 10% de risque que je meeeee tape la tête et... Je peux faire confiance à ces 10%, je peux faire partie de ces 10% sur 100... »
- Enseignante :** « Ok, donc les croyances négatives, elles prennent le dessus apparemment avec la peur. »
- Simone :** « Ouais. »

Simone présente ici son dialogue intérieur entre mes propos qui se veulent encourageants et ses croyances négatives qui prennent le dessus. Il y a ses ressources, mais il y a la prise de risque. Sa prise de décision se fait après une estimation personnelle. Quel taux de réussite possible ? Que va-t-elle gagner ? Que peut-elle perdre ?

Discussion 17 : C'est comment quand je te dis que tu es capable, Marianne?

- Marianne :** « Un peu dans l'inquiétude, parce que je suis hyper inquiète, parce que je sais que vous dites ça parce que vous savez que j'arrive, mais moi au fond de moi, je sais, j'arrive pas en fait j'ai, j'ai, je, je panique. »
- Enseignante :** « Mais t'as confiance quand je te dis que tu es capable, tu penses que j'ai raison ? »
- Marianne :** « Ouiiii. Oui, oui. »
- Enseignante :** « Mais au fond de toi ça te stresse. »
- Marianne :** « Oui parce que j'ai deux trucs qui me disent, y a une voix qui me dit euh t'arrives pas, une voix qui me dit t'arrives, j'arrive pas à canaliser. »
- Enseignante :** « Tu te souviens comment on les avait appelé ces voix y'avait les croyances...et croyances...?* »
- Marianne :** « Positives, négatives... »

Marianne exprime ici un stress. Le fait que je lui dise qu'elle est capable, semble associé à une attente qu'elle doit essayer. Je pense que ce stress est relié à la relation pédagogique et est fondé. Marianne pourrait passer ses journées à griffonner et à se balancer sur sa chaise, si je n'étais pas là pour la déranger et exiger une implication dans son travail. Le cadre pédagogique la met au travail. Elle a des raisons de l'appréhender, car je lui demande quotidiennement de se confronter à des petits défis. L'histoire du marin est utilisée pour lui suggérer de prendre de la distance avec ces croyances.

Enseignante : « Donc celles qui te disent que tu n'es pas capable, c'est les mêmes qui ont dit au marin qu'il allait mourir ? »

Marianne : « Ouais. »

Enseignante : « Donc toi, tu dois travailler sur les autres parce que celles qui disent des méchancetés, elles ne nous aident pas dans la vie, non ? »

Marianne : « Non. »

Enseignante : « Donc, là, tu te souviens, c'est toi « le cocher », c'est toi qui gère le mental. Qu'est-ce que tu pourrais lui dire quand il te dit que tu n'es pas capable ? »

Marianne : « Euh, de me dire intérieurement que je suis capable. »

Enseignante : « Uuh c'est de travailler sur ces cubes hein, toi tu gères, tu peux dire, non ça, ça touche à l'estime, moi, je sais que je suis capable parce que j'ai réussi à faire, ça, ça et ça. Donc ces pensées négatives, elles ne servent à rien et après ça on peut essayer de travailler sur les émotions parce que ça nous rend triste quand on se dit qu'on n'est pas capables. On va se dire, non, je vais être capable et je serai contente, et avec ça, on retrouve de l'énergie pour avoir du tonus pour y aller et on se motive...mmmmh ?» (Je lui montre en même temps les cubes de la méthode de Target.)

Durant cette partie, j'essaye de proposer à Marianne une posture critique face à ses croyances négatives. Je lui suggère d'essayer de chercher *ce qui lui fait du bien* plutôt que *ce qui va la rendre triste*. Ce sentiment de maîtrise et de compétence est étroitement lié à l'intentionnalité et la place qu'on donne aux croyances. Plusieurs élèves ont identifié les croyances comme des freins. Exemple de Marion qui expliquait qu'elle se disait qu'elle allait lâcher la prise et son cerveau donnait l'ordre de lâcher. La classe a pu mener des réflexions intéressantes sur la notion de l'intentionnalité. Comment exclure les croyances négatives pour aller de l'avant ? **La prise de distance face à celles-ci apparaît comme une condition pour voir apparaître cette motivation tant recherchée et accéder à un sentiment de maîtrise.**

Paramètre 10 : Expliciter l'exigence

La question de l'objectif pour qui et par qui s'est souvent posée dans ce stage d'escalade. Je souhaitais voir apparaître un investissement personnel, il m'a fallu observer et comprendre qui arrivait à se fixer un objectif correspondant à la zone de maîtrise du PAD et qui avait besoin d'être coaché pour ne pas aller dans la zone de routine ou la zone de panique. Le point central était bien évidemment le critère motivationnel. Qu'est-ce qui aide l'élève à se dépasser ?

Discussion 18 : Se poser des objectifs, c'est comment ?

Enseignante : « Quand je te demande de trouver un objectif c'est comment ? »

Simone : « C'est bien parce que je suis fière de moi. »

Enseignante : « Et quand c'est moi qui te pose un objectif ? »

Simone : « Quand ça vient de moi, je sais que je suis libre, si j'y arrive pas, j'y arriverai à un autre moment, mais quand on me dit, il faut que tu atteignes ça, moi, ça m'envoie comme un signal c'est comme par exemple l'histoire de l'éléphant rose, si je vous dis de pas penser à l'éléphant rose vous allez y penser... »

Enseignante : « Mhumuu ? »

Simone : « Pour euh, si on me donne un objectif, si c'est simple, je vais y arriver, mais si par exemple, j'ai jamais fait la voie ou... alors j'ai fait, mais j'ai échoué, j'aimerais plutôt que ça vienne de moi. Ah et quand on me suture des idées,

comme là avec Patti on était là, on a atteint nos objectifs, moi, j'ai dû trouver un objectif pour Patti et elle pour moi, mais là, on s'est mises d'accord, on en a parlé ensemble donc c'est autre chose. »

Simone relève ici que l'objectif posé par ces pairs est négociable. Elle ressent une pression quand cet objectif vient de moi, car elle pense devoir le réaliser à un moment précis.

Enseignante : « *Mais donc finalement qu'est-ce qui va définir si la voie est facile ou difficile ?* »

Simone : « *Ça dépend si je regarde la voie, si je vous regarde euh suivant quel voie c'est...* »

Enseignante : « *Mmmh ça dépend aussi des perceptions, hein ? Des croyances positives et négatives, hein ?* »

Enseignante : « *Sur quoi tu vas devoir encore travailler ?* »

Simone : « *Je pense que vendredi, j'aurais pu sauter sur la mezzanine, ça c'est encore un de mes projets de fin de semaine avec Patti, on voudrait sauter, mais on voudrait être ensemble parce que on a commencé cette épreuve ensemble, on veut la finir ensemble comme on dit.* »

Simone relève un point très important pour elle, c'est le besoin de lien. Son objectif a du sens, car il s'inscrit dans une dynamique coopérative et valorise les liens sociaux. Cela facilite l'accès à la persévérance.

Discussion 19 : Que vas-tu améliorer ?

Enseignante : « *Sur quoi tu vas devoir encore travailler ?* »

Marianne : « *Quand je grimpe je me dis, je suis très bien, je sais pas, j'ai pas de difficultés en grimpe donc je ne sais pas quels objectifs me mettre sauf que j'ai 2 c'est la confiance et la peur, la confiance aux autres et en moi et la euh, la peur.* »

Il est difficile de comprendre tout ce qui se passe dans la réalité de Marianne, d'un côté elle dit maîtriser l'escalade, de l'autre, elle évoque un manque de confiance de façon répétée. Ce manque de confiance semble lié à sa place au sein du groupe. J'é mets l'hypothèse que l'écart entre ses compétences sociales et les compétences sociales du groupe sont telles que Marianne en perd toute confiance et ressent de la peur face à ses difficultés. **Ces difficultés ne sont pas moindres, elles freinent son intégration professionnelle et les stratégies d'évitement sont telles qu'il m'est difficile de l'aider à progresser.** Bien que nous progressions de mois en mois, je ressens un sentiment de perte de maîtrise dans ce suivi, il est probable qu'il soit partagé par mon élève. Mon rôle d'enseignante ne me permet pas de travailler comme je l'entendrais avec elle, je pense que cette élève aurait besoin d'un soutien éducatif au quotidien en dehors du contexte scolaire.

Paramètre 11 : Être une ressource pour le groupe

Ce paramètre a facilité l'accès à un sentiment de maîtrise pour certains élèves mais pas pour tous. Voici quelques discussions pour illustrer les difficultés rencontrées avec Bastien.

Les élèves ne sont pas égaux face à cet objectif, il est intéressant de se questionner et de chercher une réponse entre le désintéret et les aptitudes de l'élève.

Discussion 20 : en tant qu'observateur, quel sentiment de maîtrise ?

- Enseignante :** « Le feed-back, qu'est-ce que ça apporte, valoriser les autres... »
- Bastien :** « C'est cool, mais après ben c'est pas... je sais pas... Je trouve que, c'est pas trop mon truc, mais après sinon il faut faire. »
- Enseignante :** « C'est pas trop ton truc de valoriser les autres ? »
- Bastien :** « Euh, ben ouais ».
- Enseignante :** « Pourquoi c'est pas trop ton truc, dis-moi tout. »
- Bastien :** « Ben je sais pas, je pense que la personne, elle peut faire euh tout seule. »
- Enseignante :** « Ok, tu penses qu'il n'y a pas forcément besoin d'avoir la reconnaissance des autres ? »
- Bastien :** « Euh, ouais ».
- Enseignante :** « Chacun peut faire ça par soi-même. Toi, c'est pas quelque chose que tu as l'habitude de faire normalement ? »
- Bastien :** « Non... »
- Enseignante :** « Mais tu arrives à le faire ? »
- Bastien :** « Oui, sinon si c'est quelqu'un de ma famille, je lui donne du courage. Je sais pas, jsais pas. »
- Enseignante :** « Mais dans une équipe, non... »
- Bastien :** « Après, j'essaye de faire de mon mieux possible. »
- Enseignante :** « Ouais. Très bien. »

Bastien, qui je pense a déjà de la peine à construire son sentiment de maîtrise, exprime ici un désintérêt pour le rôle de « valorisateur ». De cette manière, il ne s'attribue ni la réussite ni l'échec. Il semble défendre la liberté individuelle et me donne l'impression d'être centré sur lui. J'émetts l'hypothèse que pour réussir à reconnaître les progrès des autres, il faut déjà réussir à reconnaître les siens. J'ai l'impression que cet élève a une carapace qui le protège pour le moment et qui freine ce processus d'apprentissage.

Dans l'extrait ci-dessous, cet élève a un avis aussi critique pour ce qui est de recevoir un feed-back.

Discussion 21 : Qu'est-ce que l'observateur peut t'apporter ?

- Enseignante :** « C'est comment de recevoir un feed-back d'un camarade quand c'est quelqu'un qui dit pour toi ? »
- Bastien :** « Euh Ben, j'aime pas (...) J'arrive pas à me concentrer quand quelqu'un il dit allez, Bastien, ou des trucs comme ça ... »
- Enseignante :** « Mais t'aimes pas quand il y a beaucoup de monde ou quand il y a qu'une personne ? »
- Bastien :** « Les deux parce que... j'aime pas quand on dit : allez... Bastien... »
- Enseignante :** « Mais si on te dit, Bastien, tu mets le pied là, allez courage, il y a encore une prise là... »
- Bastien :** « Ah, ça, oui. »
- Enseignante :** « Ben ça, c'est ça le but. »
- Bastien :** « J'aime pas quand on me dit : Bastien, tu peux... »
- Enseignante :** « Mais si c'est pour te conseiller et t'encourager, c'est bien ? A la personne qui observe, tu peux lui dire, moi, j'ai pas besoin qu'on me dise « allez Bastien » « j'ai besoin de conseils, que tu me dises où il y a des prises. Et là, c'est à toi de guider aussi, c'est toi le chef, quand t'es sur le mur t'es le chef, tu peux dire eh, j'ai besoin d'aide pour ça... »
- Bastien :** « OK... »

Ça été un réel défi de mettre cet élève au travail sur ce point. Il se plaignait dès le départ, voyant cette partie du projet comme un frein à son plaisir, « grimper librement ». Il pensait être suffisamment compétent pour grimper en autonomie et il ne pensait pas avoir pouvoir apprendre de nouvelles choses. J'ai observé qu'il avait une bonne condition physique mais peu de technique. Il avait une haute estime de ses compétences car il faisait une confusion entre le niveau de compétence et la force.

Pour l'aider à prendre le rôle d'observateur, j'ai décidé de grimper avec lui le 6^{ème} jour. **Mon but était de le solliciter pour lui montrer qu'il pouvait être utile et participer à ma progression. En grim pant en duo, j'ai réciproquement joué ce rôle auprès de lui.**

Discussion 22 : Après avoir été accompagné par un étayage des gestes attendus

- Enseignante :** « Pour toi, mardi c'était comment en tant qu'observateur ? »
Bastien : « C'était mieux que les autres jours. »
Enseignante : « On est d'accord, j'ai trouvé que tu étais un très bon conseiller, j'ai beaucoup aimé. »
Bastien : « Euh, ouais. »
Enseignante : « Je te remercie encore. »
Bastien : « J'ai progressé. »

Par le biais de cet entretien, je souhaite valoriser son implication et expliciter le rôle qu'il a joué. Bastien reconnaît qu'il s'est impliqué. Pour rappel, les premiers jours, ce rôle était difficile à occuper, car il a une réputation d'élève taquin, de ce fait, certaines de ses camarades l'avaient rejeté. Mon but était de lui faire vivre une expérience valorisante et de coopération en escalade. On peut identifier que face à une difficulté il y a une multitude de paramètres qui peuvent empêcher le jeune à s'impliquer. Il n'est pas toujours possible de tout comprendre, mais il est possible de chercher à proposer des expériences positives pour remobiliser l'élève.

Discussion 23 : C'est comment de s'affirmer pour un ange gardien ?

- Lucien :** « Ca va, mais quand on leur dit des trucs, peut-être ils le prennent mal. »
Enseignante : « Ouais, pour les pistes d'amélioration ? »
Lucien : « Ouais, comme avec Bastien et Simone. »
Enseignante : « Ils ont mal pris euh...une remarque ? C'était quoi l'exemple ? »
Lucien : « Ouais... Bastien, il a dit, euh, on dirait qu'elle ne se donne pas à fond... Pis elle, elle se donnait à fond. »
Enseignante : « Ouais, donc tu dis des fois c'est pas toujours facile parce que la personne, qui donne son avis, elle se rend pas forcément compte de ce que fait la personne vraiment ? »
Lucien : « Ouais. »
Enseignante : « C'est ça ? Ça peut être un peu dur ? »
Lucien : « Muhuh. »

Ici, Lucien évoque une de ses craintes en tant qu'ange gardien. Il a vu le premier jour une altercation entre Simone et Bastien qui tentait de la conseiller, mais qui n'avait pas le tact attendu. Lucien qui est un élève discret partage ses inquiétudes face aux pistes d'amélioration qu'ils doivent partager avec leurs camarades. J'ai effectué un étayage sur la forme et le fond

du message à plusieurs reprises durant la semaine auprès du groupe. Les élèves se sont appropriés certains concepts et se conseillaient.

Les discussions ci-dessous concernent Marianne qui a davantage de difficultés sociales. Le but est de comprendre si le cadre autour du rôle lui a permis de développer un sentiment de maîtrise.

Discussion 24 : Comment Marianne a vécu ce point ?

Enseignante : « C'est comment d'être un ange gardien ? »
Marianne : « C'est trop bien, mais après je ne sais pas si cette personne ça lui dérange que je lui parle en fait, ça dépend. »

Marianne a encore le sentiment qu'elle sera jugée selon la place qu'elle prend dans le groupe et non selon le rôle occupé. Pourtant, j'ai eu l'impression que le groupe ne faisait pas de distinction. Aucun signe de désapprobation n'était visible durant l'attribution des anges.

Enseignantes : « Et, recevoir un feed-back ? »
Marianne : « C'est un peu plus, euh après ça dépend, c'est qui, si c'est quelqu'un qui me déteste et qui dit, si c'est quelqu'un qui ne m'apprécie pas et qui me dit des méchancetés là, je pourrai dire que ça sert à rien qui me dit parce que je sais très bien ce qu'il pense de moi. »
Enseignante : « Mais par rapport aux feed-backs, c'est en général ce que tu as fait ici ? »
Marianne : « Ah ici ben euh... »
Enseignante : « Tu vois la feuille, c'est pas par rapport à qui tu es, mais par rapport à ce que tu as fait. »
Marianne : « Ah, j'aime bien après si c'est vraiment négatif euh... »
Enseignante : « Mais est-ce qu'on t'a déjà donné des avis négatifs ici ? »
Marianne : « Non, parce que tous les anges gardiens que j'ai eus, ils étaient très gentils. »
Enseignante : « Ok. »

Marianne ne semble pas dissocier la nature de la relation entre elle et ses camarades des messages transmis par les anges gardiens. Que le message soit positif ou pas, elle juge le lien avant d'accepter les conseils. Pourtant, aucun élève n'a pu transmettre de message désobligeant, car j'effectuais un contrôle de chaque document avant qu'ils soient donnés. Ces croyances négatives semblent prendre le dessus sur tout. Elle se définit comme quelqu'un qui n'a pas d'amis. Cette perception, semble l'empêcher de reconstruire des relations positives. Plusieurs de ses camarades qui avaient des difficultés à coopérer, ont pu se rapprocher avec cet outil et se témoigner des gestes d'affection. Malheureusement cet outil ne l'a pas aidée de façon concrète, mais elle a pu prendre conscience que même si ses camarades n'étaient pas « ses amis », ils pouvaient lui communiquer des messages positifs. Le rôle de l'ange gardien a permis à plusieurs élèves d'identifier leurs compétences sociales et leurs aptitudes à communiquer un feed-back. Ils ont pu s'auto-évaluer quotidiennement en observant l'effet de leurs commentaires sur leurs camarades. Parallèlement, les élèves ont apprécié de recevoir ces commentaires.

Paramètre 12 : L'auto-évaluation par l'élève

Patti résume les différentes étapes autour du sentiment de maîtrise.

Patti : « Lundi j'avais peur de monter à 30 cm du coup euh, j'ai commencé à aller plus haut. »

Elle explique ensuite qu'elle arrive à aller sur la mezzanine et arrive à monter à 3 m du sol.

Patti: « Je fais de progrès, je suis contente de venir ici, parce que je sais que je vais faire des progrès et je vais juste être fière de moi »

Elle explique que ces progrès lui ont permis d'identifier ses ressources.

Patti : « Je me dis va, y faut que t'arrives, tout le monde y arrive, pourquoi tu ne pourrais pas réussir, tu dois réussir, t'es pas moins nulle que les autres, au contraire, tu dois essayer !»

Patti relève quand elle parle du projet, que celui-ci lui a permis de prendre conscience de ses progrès. Cela a généré un sentiment de maîtrise, elle sait, quand elle vient à la salle, qu'elle va se confronter à des défis et est prête à chercher à identifier ses progrès. J'ai observé que cette posture occupée par les élèves leur permettait de construire leur sentiment de maîtrise. Au-delà du sentiment de maîtrise, elle devient une coach pour elle-même. Cette coach lui fait prendre de la distance avec ses croyances négatives et cela l'aide à se motiver.

Paramètre 13 : Le sentiment de compétence

L'auto-évaluation a favorisé la construction du sentiment de maîtrise, celui-ci a facilité la prise de conscience des compétences développées. Voici, ci-dessous un tableau représentant l'état du sentiment de compétences des élèves après les 8 jours de stage. Le détail des paramètres évalués par les élèves se trouve dans l'annexe 5.3.39, p.L.

Tableau 15 : Auto-évaluation du sentiment de compétences

Nom	Sentiment de compétences	Pourcentage
Marianne	11/15	73%
Marion	11/15	73%
Patti	15/15	100%
Simone	15/15	100%
Bastien	15/15	100%
Alain	14/15	93%
Lucien	13/15	86%
Pierre	9/15	60%

Avant l'activité, j'avais donné le document d'auto-évaluation avant / après l'activité, annexe 5.5.33, p. XLIII. Je ne pensais pas l'utiliser pour effectuer mon analyse, car il avait une finalité pédagogique. Cette auto-évaluation devait préparer mes élèves à identifier les compétences attendues. C'est pourquoi, ces données manquent de rigueur. Lucien qui était malade l'après-midi et ne m'a pas rendu le document, idem pour Pierre. Je ne m'en suis pas souciée car je voulais voir les informations sur le moment. Certains élèves ont aussi souhaité nuancer en mettant des coches sur plusieurs cases c'est pourquoi il y a des 0.5.

Tableau 16 Auto-évaluation, avant et après l'activité

	Avant la leçon du 8 mars			Après la leçon du 8 mars		
	Non	Pas encore	Oui	Non	Pas encore	Oui
Je pense que je suis capable :						
de monter le long d'une voie.		4/6	2/6	0,5	1,5	4.5
de donner mon attention aux autres pour : les observer, les encourager et les conseiller.	1/6		5/6			6/6
de prendre le risque de me confronter à des difficultés.		1/6	5/6		0.5	5.5/6
d'accepter une réussite différée.			6/6		0.5	5.5/6

On peut voir que la plupart des élèves appréhendaient positivement l'activité en « se sentant capable de... ». Cela donne une indication du point de départ, le défi proposé « devenir un grimpeur », « devenir un observateur » semblait être à leur portée, car en se projetant ils se sentaient capables. Deux élèves indiquent une appréciation moins positive à la suite de l'activité. Il s'agit de Marianne qui met plusieurs croix à la première réponse et Marion qui écrit à côté de ses croix, qu'elle pense pouvoir encore s'améliorer d'où son choix de noter « pas encore » aux deux dernières affirmations. A la fin de ce stage, on peut voir apparaître des pourcentages reliés au sentiment de compétences (tableau 15, p.101). J'ai décidé d'analyser plus spécifiquement les élèves qui se situaient en-dessous et un de mes élèves, qui me semblait chercher constamment, à démontrer un haut niveau de maîtrise. Celui-ci faisait écho avec les élèves qui disaient ne rien maîtriser. Tout maîtriser signifie pour moi, faire l'économie de l'explicitation des compétences. J'observe dans ce cas que les élèves n'identifient pas les différentes étapes menant à l'objectif. Bien qu'ils s'estiment au-dessus de la norme, j'observe qu'ils ont peu de prise sur leurs compétences et leur sentiment de maîtrise. Comme ils ne les identifient pas forcément, la réussite est aléatoire.

Paramètre 14 : Les freins au sentiment de maîtrise

Marion, Marianne et Pierre se situent à peine en-dessous du 80%. Pierre a été absent durant deux jours de stage, j'imagine que cela a un effet sur son sentiment de maîtrise et on peut l'observer sur le document des boussoles. Lorsqu'il revient le jeudi à la 7^{ème} leçon, il y a un décalage entre les objectifs des élèves.

Objectifs des élèves le 7^{ème} jour

Lucien : « Aider les autres. »

Simone : « C'est d'essayer de monter toute seule à la mezzanine. »

Marianne : « La grotte et la mezzanine. »

Alain : « Grimper à la hauteur de l'orange. »

Bastien : « C'est de moins utiliser ma force. »

Pierre : « De tenir 20 secondes. »

Marion : « C'est d'essayer de monter la mezzanine toute seule. »

Patti : « Monter à la mezzanine seule. »

Pierre propose ici un objectif sur lequel il doit tenir 20 secondes sur une prise, il reprend le même objectif que le vendredi précédent. **Il est donc dans la zone de routine et ne vise pas de défi.** Ceci peut s'expliquer, car il met en avant des difficultés de gestion émotionnelle. La peur l'empêche peut-être de prendre le risque de se confronter à la nouveauté après 5 jours de pause. Il est aussi possible qu'il ait identifié un décalage entre sa progression et celle de ses camarades, d'où le score bas dans le tableau ci-dessus.

Marianne **s'évalue négativement sur ses capacités sociales.** Elle reste positive et dit se tenir prête à conseiller et à aider, mais n'estime pas réussir encore à jouer le rôle d'observateur et ne veille pas à prendre soin des autres. Son évaluation correspond aux difficultés que j'ai également observées. Elle est en chemin, mais les compétences ne sont pas encore présentes. **L'identification des compétences à travailler est un petit pas vers un sentiment de maîtrise pour autant que l'objectif reste à la portée des aptitudes de l'élève.**

Marion s'évalue aussi en-dessous, ses difficultés rencontrées le 7^{ème} jour, semblent impacter son auto-évaluation, elle est restée bloquée sur la mezzanine. Elle ne pense pas s'engager dans l'action et estime ne pas réussir à évaluer et à modifier son action si nécessaire. **La gestion de ses émotions et de sa confiance n'est pas acquise selon elle.** Cela donne l'impression qu'elle n'a pas développé une confiance suffisante en ses ressources et son sentiment de maîtrise. Elle a également été absente les deux premiers jours de la semaine, elle a donc aussi fait 5 jours de pause. Il aurait été intéressant d'observer si cette élève s'évalue autant négativement après une difficulté sans avoir vécu une interruption de cinq jours. La cause, est-elle interne (confiance en soi) ? ou externe (difficulté liée au contexte) ?

A l'opposé, Bastien a une posture intéressante, depuis le premier jour, il a de la peine à accepter les conseils et cherche à être reconnu comme « l'élève performant ». Le climat de maîtrise recherché à l'encontre du climat de compétition ne favorise pas cette reconnaissance au sein du groupe. **Dès le premier jour, il voulait faire des courses et montrer aux autres comme il était fort.** Le cadre autour des rôles a constitué un frein. Chacun son tour, chacun sa place. Il ne l'a pas apprécié.

Bastien « *Madame, je pensais qu'on venait ici pour grimper.* »

Les objectifs de ce stage ont dû être rappelés à plusieurs reprises et les rôles explicités. **Les critères valorisés en escalade étaient orientés sur la créativité, la souplesse, la posture, l'équilibre et l'enchaînement des mouvements, il a eu par moment de la peine à se situer.** Les consignes, les conseils, tout ce qui passait par la communication verbale a été rejeté. **Il était intéressant de distinguer que ce n'était pas la relation qui était rejeté, mais toutes les communications.** Lorsque je lui montrais des parcours, il était attentif. Comme cet élève voulait se montrer « super performant », il a été difficile de travailler sur les pistes d'amélioration. En entretien, je constate que j'ai effectué des recadrages assez tard concernant les rôles occupés, je ne le sentais pas prêt. Je proposais, mais je ne recadrais pas. **Le recadrage est à mon sens accessible si l'élève adhère au projet et est prêt à accepter un cadre. Dans le cas de ce stage, où je cherchais l'investissement personnel, le fait d'imposer n'avait aucun sens.**

Le rejet de la communication est lié, à mon avis, à ses difficultés langagières qu'il cache et qu'il occulte sous le couvert d'un manque de concentration. Ce qui a permis un changement dans son implication, c'est l'observation et la comparaison sociale. J'ai pu observer qu'il reprenait l'une des qualités attribuées à Alain comme objectif. Alain était reconnu comme un élève très efficace, car il utilisait peu sa force et grimpait tout en souplesse. Il a donc été complexe dans un premier temps de chercher à travailler avec Bastien sur son sentiment de maîtrise, mais j'ai constaté néanmoins une évolution au fil des jours. Il posait des objectifs et cessait de dire qu'il contrôlait et qu'il maîtrisait tout. Cela met en exergue qu'il y a aussi une importance à avoir dans le groupe un-e partenaire de son niveau pour que le jeu observateur-grimpeur devienne une dialectique motivante.

Voici à titre d'exemple toutes les réponses données par Bastien, tirées de l'annexe 5.8, p. LVI :

J2 Pour cette leçon je me concentre sur...

Bastien : « Tout ».

Qu'est-ce que j'améliore jeudi ?

Bastien : « Rien. »

J3 Pour cette leçon je me concentre sur quoi ?

Bastien : « J'étais concentré. »

Qu'est-ce que je change aujourd'hui ? (Décrire une action concrète)

Bastien : « J'aime pas attendre, j'aime monter, je suis fort, la motivation. »

Sur quoi est-ce que tu peux changer ton niveau de maîtrise ?

Bastien : « Je suis doué, j'améliore la position de mes pieds. »

J4 Avis de ma coach leçon précédente, je travaille :

Bastien : « Tu as réussi ton défi, bravo. »

Qu'est-ce que je vise comme défi ?

Bastien : « De rester accroché 1 minute. »

Quelles sont mes ressources pour ce défi ?

Bastien : « J'ai de la force, je suis motivé »

Sur quoi est-ce que je peux augmenter mon niveau de maîtrise ? (Demande à ton ange gardien)

Bastien : « De pas beaucoup utiliser ma force » Conseil donné sur le papier : Tenir 3 minutes, Pierre.

Mon objectif personnel c'est d'améliorer :

Bastien : « C'est de réussir les prises rouges. »

Ce matin qu'est-ce que je vise comme défi ?

Bastien : « C'est de réussir les prises rouges. »

Quelles sont mes ressources et mes qualités pour réussir ce défi ?

Bastien : « J'ai de la force et je suis motivé. »

J5 Mon objectif personnel pour mon prochain téléphone, c'est d'améliorer ?

Bastien : « de parler moins vite. »

Quelles sont mes ressources et mes qualités pour cette tâche ?

Bastien : « motivé, énergique, la force. »

Mardi 16 mars

Challenge : je me fixe un objectif en tant qu'observateur :

Bastien : « Leur donner du courage. »

Quelles sont mes ressources pour y arriver ?

Bastien : « Regarder, observer. »

Qu'est-ce que je vise comme défi en escalade ?

Bastien : « Moins utiliser ma force. »

Quelles sont mes ressources et mes qualités pour ce défi ?

Bastien : « J'ai de la force je suis motivé et énergique. »

Sur quoi est-ce que je peux augmenter mon niveau de maîtrise ? Demande à ton ange gardien.

Bastien : « Ma posture. »

J7 Mon objectif d'escalade

Bastien : « C'est de moins utiliser ma force. »

Qu'est-ce qui me permettra de dire qu'il est atteint

Bastien : « Que je monte tranquillement. »

Quelles sont mes ressources pour y arriver

Bastien: « De bien me positionner. »

Quelles sont mes qualités pour ce défi

Bastien: « Je suis intelligent. »

Qu'est-ce que je maîtrise ?

Bastien: « de bien positionner mes pieds. »

Demain je change quoi ?

Bastien: « De monter mieux qu'avant. »

Vendredi 19 mars**Mon objectif d'escalade ?**

Bastien: «La grotte, un aller-retour »

Qu'est-ce qui me permettra de dire qu'il est atteint ?

Bastien: « Je me fais confiance. »

Quelles sont mes ressources pour y arriver ?

Bastien: « La force. »

Quelles sont mes qualités pour ce défi ?

Bastien: « La force, la motivation. »

Qu'est-ce que je maîtrise ?

Bastien: « Bien placer mes pieds. »

Lundi, Je change quoi ?

Bastien: « Je vais faire la violette. »

Par le biais de ces réponses, j'identifie un progrès au fil des jours, il reconnaît une difficulté, il met trop de force et cela l'empêche de persévérer sur la durée. La difficulté réside dans l'aptitude à comprendre comment dépasser son problème et identifier un objectif. Il dit qu'il ne doit pas mettre de force, mais a besoin de sa force pour arriver à progresser. La négation montre qu'il n'a pas trouvé d'alternative et n'a pas pu utiliser les conseils. Il était peu ouvert à parler des pistes d'amélioration, la posture était à travailler l'usage de ces jambes pour limiter l'effort des avant-bras. On peut questionner son intention. Bastien, souhaitait-il réellement remettre en question sa manière de grimper ? J'ai l'impression qu'il n'est pas encore prêt. Ceci le freine, mais a sans doute une fonction. Ne pas se confronter, reste à mon avis une manière de se protéger.

3.3.4. Points de convergences ou de divergences

Ce chapitre met en exergue que pour réussir à développer un sentiment de maîtrise, les élèves ont dû s'appuyer sur plusieurs paramètres. Les croyances d'efficacité ont favorisées l'engagement de l'élève. L'identification des ressources, des qualités et des victoires a permis aux élèves d'appréhender positivement l'activité et d'accepter de travailler sur les difficultés rencontrées et de se positionner.

Les élèves ont été invités à augmenter leur niveau d'exigence. J'ai cherché à les rendre critiques durant les feed-backs en les amenant à réfléchir sur les points à travailler. Le but était de réfléchir sur le rôle de grimpeur et d'observateur, ceci en cherchant des pistes d'amélioration sur la qualité, l'intensité et le temps.

La prise de conscience des ressources pourrait être plus approfondie par un meilleur étayage et une meilleure compréhension du vocabulaire par les élèves. Néanmoins, au niveau de ce projet, l'importance réside dans la construction de sens pour l'élève et le développement de son sentiment de maîtrise. Si les ressources qu'il identifie, nourrissent son estime et lui donnent l'impression de développer son sentiment de contrôle et de maîtrise sur l'environnement, le travail me semble adapté.

Les entretiens et l'effet des feed-backs m'ont permis de réaliser qu'il ne suffisait pas de reconnaître des capacités à un moment donné pour que celles-ci soient mobilisées le lendemain et puissent devenir des compétences. A plusieurs reprises, mes élèves étaient satisfaits de la reconnaissance de leurs capacités. Après un feed-back très positif, j'ai constaté un désinvestissement concernant la capacité nommée la veille. Je me questionne si le problème provient de l'émission du message par l'enseignant ou de sa compréhension faite par l'élève. **J'ai l'impression qu'il y a une confusion entre capacité reconnue et compétence maîtrisée. Un travail autour de ces notions pourrait être mené pour travailler la persévérance.**

La diversité des activités a été perçue positivement par les élèves, elle leur a permis à tous les élèves d'être valorisés tour à tour pour leurs caractéristiques personnelles et leurs compétences. J'ai observé une reconnaissance collective et un engagement de chacun pour faciliter la progression. Celle-ci a pu être d'ordre organisationnel, technique, social ou émotionnel.

Les élèves m'ont aidée à la mise en place d'une posture autodéterminée au sein du groupe, celle-ci a favorisée le sentiment de maîtrise. Les évaluations par les paires et les auto-évaluations ont favorisé une posture réflexive. **Elles ont mis en valeur des leviers pour aider les élèves à accéder à un changement de posture.** Mes élèves ont pour la plupart surévalué leurs ressources. Cela est resté positif, car cette surévaluation n'était pas trop éloignée de la réalité et a généré de la motivation. J'ai observé qu'il n'y avait pas de stratégies d'évitement qui les aient paralysés face aux défis reliés. Chacun a pu évoluer à son rythme.

3.4. L'investissement personnel

3.4.1. Résultats escomptés selon la littérature

En mobilisant des outils de coach, en instaurant une communauté d'apprentissages, en démontrant à l'élève qu'il peut développer un sentiment de compétence et en faisant la promotion de l'autonomie et de la responsabilisation, j'espère voir apparaître un investissement personnel de la part des élèves. Celui-ci évolue sur un continuum allant de la participation à l'implication. L'élève impliqué prendra son rôle à cœur et contribuera activement au bon déroulement de la leçon. Pour ce faire, un équilibre doit se trouver entre la place que l'enseignant·e coach va donner, l'explicitation des rôles attendus et la mise en place d'un lien de confiance.

L'investissement personnel est au service d'un résultat que le pratiquant s'est fixé ou qu'on lui a fixé (but). L'élève va chercher à s'investir, soit pour paraître compétent face à la tâche ou, il peut aussi chercher à ne pas paraître ridicule face à celle-ci. En ce qui concerne la partie individuelle, l'élève sera invité à identifier la valeur de l'activité pour lui-même, ses compétences actuelles ainsi que le niveau de contrôlabilité. Ce contrôle se fera en interrogeant l'état dynamique qui correspond à l'engagement et la persévérance. Ces deux points peuvent être pensés en termes de durée, d'intensité et de qualité de l'effort fournis, malgré les difficultés rencontrées. La persistance de l'effort donnera aussi des indications.

3.4.2. Résultats de mes observations

Voici le tableau qui met en exergue les indicateurs que j'avais identifiés.

H4 L'élève fera preuve d'autonomie, il évoluera de façon autonome via son objectif.

Tableau 17 : H4, apparition des indicateurs

Jours	Les indicateurs						
	I 1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
Jour 1							
Jour 2							
Jour 3	X	X	X				
Jour 4		X	X	X	X	X	X
Jour 5			X	X	X	X	
Jour 6	X	X	X	X	X	X	Plaintes courbatures
Jour 7	X	X	X	X	X	X	X
Jour 8	X	X	X	X	X	X	X
Décompte	4	5	6	5	5	5	3

I1 L'élève impliqué va pouvoir identifier la valeur du but fixé par lui-même.

I2 Il va pouvoir identifier ses ressources et ses compétences.

I3 Il va pouvoir identifier ce qu'il gère : énergie, émotions, estime, motivation, confiance.

I4 Il va faire des propositions personnelles.

I5 Il va persévérer pour atteindre son but.

I6 Il va pouvoir citer son objectif avant l'activité.

I7 Il mettra de l'intensité dans la réalisation des activités.

Je souhaitais identifier ces indicateurs afin de percevoir l'investissement personnel de mes élèves. On peut observer que durant les deux premiers jours aucun indicateur n'apparaît. Ils vivent une sensibilisation à l'activité, à travers laquelle, ils prennent leurs marques. Mes élèves vivent une expérience d'exploration. Ils ne connaissent ni le contexte pédagogique, ni les outils ni leurs ressources, ni leurs compétences. Tout est à découvrir.

A partir du 3^{ème} jour, des indicateurs sont présents. Le cadre pédagogique est explicité, les élèves ont des consignes et adaptent leur comportement au contexte en agissant comme de bons élèves. Je perçois un début d'acclimatation à l'activité. Les élèves commencent à comprendre comment leur corps fonctionne. Ils identifient petit à petit ce qu'ils peuvent réussir et construisent un sentiment de maîtrise autour de quelques gestes. Ils sont impliqués et identifient des buts, leurs ressources et leurs compétences. Je leur demande de travailler la persévérance par le biais de la gestion mentale. Ils adoptent la posture attendue. En observant les autres, ils apprennent à calquer certains mouvements.

On aperçoit une différence entre le 4^{ème} jour et le 5^{ème} jour, on peut se demander si le week-end a un impact. Le 4^{ème} jour, j'interviens seule et une accompagnante nous retrouve un peu plus tard. J'offre donc une certaine marge de liberté aux élèves qui se permettent de faire des propositions. Le 5^{ème} jour nous sommes trois enseignants, j'effectue les entretiens individuels, et la leçon est donc très structurée. Celle-ci donne peu de marge de manœuvre aux élèves. Le 7^{ème} et le 8^{ème} jour, les élèves s'impliquent réellement et prennent des initiatives. Il leur a été proposé de coacher une autre classe, ce projet a du sens et les motive.

Le 6^{ème} jour, certaines composantes bénéfiques au groupe manquent. Marion et Pierre sont toujours absents. Marion a un rôle fédérateur au sein du groupe et joue souvent le rôle de médiatrice. Pierre est souvent en retrait au sein du groupe de garçons. Alain et Bastien sont fâchés depuis le week-end, en classe ils s'ignorent, le mardi la tension a monté d'un cran. De plus, la leçon est différente, je leur demande d'effectuer des téléphones professionnels pour remobiliser les compétences travaillées la veille durant l'appel fictif. Ils doivent accompagner un camarade et commenter avec les critères définis. La seule chose qui reste analogue c'est la salle d'escalade, mais celle-ci est peuplée d'agents de police. Ils cherchent des empreintes digitales, car une personne a forcé la porte pour partir avec la caisse durant la nuit. La dynamique est donc très différente à ce que nous avons développé jusque-là.

L'objectif orienté sur l'escalade est orienté sur le rôle d'observateur, je ne définis pas des groupes nominatifs, je vois donc mes élèves se disperser. Les élèves s'isolent en duo, mais s'investissent et persévèrent. Marianne sollicite une amie qui a accepté d'accompagner le groupe, deux duos se forment : Alain et Lucien, Simone et Patti. Bastien s'isole, il est seul. Je profite donc de l'accompagner pour lui proposer un étayage du rôle d'observateur. La police m'interpelle pour me questionner à plusieurs reprises, car j'étais la première arrivée sur les lieux. Le groupe ne supporte pas la moindre inattention de ma part. En l'espace de 40 secondes, c'est l'altercation durant le jeu *papier, caillou, ciseau*. Bien que je ne me sente pas essentielle à la leçon, mes élèves me démontrent que mon regard constant contient le groupe. De mon point de vue je vois cette leçon très négativement, car les valeurs d'entraide et de coopération sont présentes, mais destinées uniquement aux duos. Cela me gêne, mais je n'interviens pas étant donné que j'ai posé ce cadre très ouvert.

Le 7^{ème} et le 8^{ème} jour nous reprenons une dynamique plus positive. Pierre et Marion sont de retour et en vue des conflits, je décide de déplacer le conseil de classe à la première heure le matin en expliquant aux élèves que ce temps est donné pour résoudre les conflits afin de retrouver un climat propice au travail. Je leur expose également le cadre, lorsque nous irons en falaise. Je leur demanderai de collaborer et d'agir comme « une équipe ». L'activité de ce matin est une simulation de la falaise. Il est demandé aux élèves « d'essayer de donner leur confiance à un camarade en déléguant le sens de la vue », les élèves qui étaient en conflit sont appelés à coopérer ensemble. Pour ce faire, l'outil le recadrage est présenté et le conseil de classe est proposé comme ressource de médiation. Ce moment est très fort, car les deux garçons concernés profitent de partager tout ce qu'ils avaient sur le cœur depuis plusieurs mois. Je pense que le cadre strict, de la coopération nominative après la discussion a poussé ces jeunes à en dire davantage. Je pense que l'obligation de restaurer le lien pour l'activité les a sécurisés. Les propos ont été adéquatement partagés. La difficulté a été de proposer des nuances aux réalités qu'ils avaient construites. L'activité qui a suivi, a montré les limites du sentiment de maîtrise, la confiance n'étant pas quelque chose qui se donne, mais qui se construit. Le lendemain, les élèves ont participé à la dernière leçon en anticipant et en nommant les activités à suivre et en prenant ma place pour donner les consignes.

Paramètre 12 : Susciter l'investissement personnel

Avant de développer une maîtrise et un sentiment de compétence, la première pierre à l'édifice est de le vouloir. Ce point est très important pour identifier l'engagement et l'investissement personnel.

Après avoir acquis un sentiment de maîtrise, l'investissement personnel des élèves se base sur « l'intention de... » Le sentiment de compétence est étroitement lié à l'autonomie et à l'investissement personnel. J'ai pu observer que ce sentiment de maîtrise est la première étape pour développer l'autonomie et accéder à une forme d'investissement personnel. Pour suggérer quelque chose qui soit retenu par l'enseignant il y a plusieurs prérequis. Par exemple, il faut avoir compris le contexte de travail et pour oser le faire, il faut avoir confiance en soi, se sentir reconnu, mais aussi penser que sa proposition pourrait être retenue. Pour ce faire, la posture de l'enseignant joue un rôle.

Pour faciliter l'investissement, le cadre a dû être clairement explicité, l'élève a dû trouver du sens à entrer dans la démarche d'apprentissage et identifier ses ressources pour prendre une part active dans ce processus. L'outil 4, « la boussole » a joué un rôle important. Ce qui est parlant dans cet outil, c'est la question de l'intention des élèves, plus que le résultat. Mes élèves ne semblent pas avoir accédé à la part introspective attendue. Lorsque je les interrogeais sur leurs résultats, car ils étaient presque toujours à 100%, ils me expliquaient qu'ils avaient « l'intention de... ».

Paramètre 13 : Réorienter « l'intention de... » pour que l'élève adapte son comportement à l'objectif

Ce paramètre a permis de favoriser l'investissement personnel. Celui-ci a évolué par étapes. Durant l'initiation, la plupart des élèves n'arrivaient pas à grimper au-delà de 30 centimètres du sol. Leurs bras lâchaient les prises. Les filles étaient toutes bloquées et ne décollaient pas au-delà de 30 centimètres du sol. C'était intéressant, car leurs propos ne correspondaient pas aux gestes observés. Il n'y avait pas de congruence. En tant qu'observatrice, je vivais un inconfort, car je voyais qu'ils voulaient correspondre aux attentes pédagogiques, mais que cela ne correspondait pas à ce que j'attendais. **Je ne voulais donc pas juger l'expression de leurs intentions.** Les élèves disaient qu'en termes de gestion, ils géraient tout au plus haut. Ceci, malgré la peur de tomber évoquée qui empêchait plusieurs élèves d'essayer. Dans le rôle d'observateur, ils hurlaient comme durant un match de « Fribourg Gottéron ». **Ils avaient l'intention de s'investir, mais celle-ci ne correspondait pas aux attentes pédagogiques.** Tout était « excellent », selon eux. J'ai pris mon mal en patience en décidant de demander un changement au 3^{ème} jour, pas au niveau du contenu de la leçon, mais au niveau du cadre de l'activité. Ceci, afin de ne froisser personne, j'ai d'abord reconnu positivement leurs intentions car j'avais l'intime conviction qu'ils **avaient tous envie de s'investir adéquatement, mais qu'il y avait quelques problèmes de compréhension.**

Paramètre 14 : définir ce qu'est l'investissement

Dès le 4^{ème} jour, il y a eu un changement, avant d'aller à l'escalade, je leur ai expliqué que j'étais très satisfaite de leur engagement et qu'à présent l'initiation était terminée. La leçon était à présent à nous tous et j'attendais un investissement comme pour une leçon de mathématiques et de français. L'explicitation de ce paramètre a favorisé l'investissement personnel. Il a néanmoins dû être accompagné par un changement de posture de ma part.

Cahier de terrain, 9 mars

*J'attends qu'ils aient les comportements attendus. Comment m'émanciper de mes attentes ?
→ Il faut vraiment leur donner le choix de se prononcer et prendre une posture « méta ».*

On peut demander à un élève de s'investir mais l'investissement personnel découle de la relation. Quelle place va-t-on laisser à l'élève ? Les entretiens individuels et les outils de mesure m'ont permis d'explicitier quotidiennement ce qui était attendu en termes d'intensité, de temps et de qualité. Les élèves ont aussi appris à se situer d'un jour à l'autre.

Les leçons étaient segmentées entre la conception des objectifs, les moments d'auto-évaluation, les moments d'observation, les moments d'escalade individuelle ainsi que les moments de jeux. Les élèves ont bien respecté ces différents rythmes et se sont vite adaptés. Ils avaient plus ou moins d'autonomie selon les étapes.

Paramètre 15 : susciter l'investissement personnel en étant ouverte aux propositions

Dès le début du projet, j'ai cherché à impliquer les élèves pour qu'ils évaluent comment ils se sentaient et comment ils évoluaient. Afin d'être à l'écoute de leurs besoins, je leur proposais régulièrement d'avoir un regard critique sur ma posture, les outils et la structure des leçons. Ce paramètre a encouragé les élèves à s'impliquer et à se positionner. Certains n'ont pas compris tout de suite le niveau sur lequel ils pouvaient négocier et ont cherché à modifier le cadre du projet plutôt que son contenu. Cependant certains ont compris ce qui était négociable et ont fait des propositions adéquates.

Il y a eu un équilibre à trouver entre la liberté et le cadre. J'ai observé que trop de liberté freine l'investissement tout comme trop de cadre. La première fois que je leur ai permis d'accéder à un moment « libre », pensant que ça allait de soi qu'il fassent de l'escalade, les élèves ont fait toutes sortes de figures, mais n'ont pas touché aux prises. Je me suis donc habituée à présenter des espaces de discussion en explicitant le cadre de celui-ci. J'ai observé que mes élèves ont pris une part active aux leçons et se sont investis. Ils savaient sur quels aspects ils pouvaient négocier, ils avaient des idées de ce qu'ils pouvaient proposer. Dès la fin de la première semaine, ils ont pu émettre des demandes pour refaire certains jeux d'escalade, bénéficier de moments d'escalade individuelle pour progresser sans être sous le regard des autres et ont demandé d'inviter les accompagnants aux leçons suivantes. Ces demandes se faisaient durant les activités et à des moments informels.

Paramètre 16 : Reconnaître positivement l'intention de l'élève quel que soit le résultat

Ce point est important pour la notion d'investissement personnel. J'identifie différentes étapes. La première est la question de l'intention. Que l'élève accomplisse la tâche ou pas entièrement, peu importe mais qu'en dit-il ? Je pense que la reconnaissance de cette intention a été importante pour l'investissement personnel qui a suivi. **« En tant qu'élève, je fais des efforts, que j'arrive à réaliser mon objectif ou que je n'y arrive pas, il est important de recevoir une reconnaissance quel que soit le résultat. »** J'ai observé que cette reconnaissance a aidé les élèves à s'investir. Par exemple les élèves ont négocié des moments individuels pour persévérer en solitaire. Cet espace qui a été négocié a été très bien exploité dès le moment où les élèves savaient sur quoi ils allaient travailler. Pour ce faire, il a fallu identifier des leviers.

Quel que soit le niveau de motricité, la gestion mentale a été mobilisée par les élèves pour nommer des points qui pouvaient être travaillés. Celle-ci a facilité la mise en place d'un climat de maîtrise. Les élèves ont cherché à maîtriser des facteurs permettant la réussite plutôt que des défis. L'outil 4 a eu une importance non négligeable, il donne une impression de maîtrise sur un continuum qui va générer une progression. Les élèves se sont appropriés ces critères, par exemple, les documents rédigés par « les anges gardiens ». Les conseils d'amélioration

sont généralement liés à la gestion des émotions, de l'estime, de l'énergie, de la confiance et de la motivation.

Paramètre 17 : L'objectif personnel, les moments individuels, un moteur

Une fois que les rôles étaient explicités, j'ai pu leur donner un espace de travail supplémentaire. Les cadres étaient les suivants : grimper seul ou à deux en évoluant vers son objectif personnel. Pour ce faire, un travail en amont a été nécessaire, il était suivi dans l'élaboration des objectifs. Une recherche de l'effet provoqué par la réussite sur soi était demandée. Je pense que cette démarche a facilité l'accès à l'engagement de par la place donnée à la motivation autodéterminée. Ces moments d'escalade individuels ont été très bénéfiques. J'ai pu observer un investissement de chaque élève durant ces périodes. Ils appréciaient pouvoir essayer de nouvelles choses sans avoir la pression du regard d'autrui. J'ai observé qu'ils prenaient volontiers plus de risques au niveau des défis, ils semblaient apprendre à appréhender leur corps. Cela leur permettait d'affiner leur sentiment de maîtrise.

Une fois que celui-ci était identifié, ils n'avaient pas de problème à s'exposer au regard des autres. Le rôle d'observateur a été également investi petit à petit. Les élèves ont compris que pour réussir en escalade, il était utile de coopérer avec quelqu'un et de se conseiller mutuellement. De plus, humainement je ne pouvais pas occuper ce rôle auprès de 8 personnes qui évoluaient individuellement. Cela allait de soi et chacun était une ressource pour l'autre. Je restais néanmoins garante du cadre, augmentant parfois ce temps de 5 minutes ou enlevant parfois 10 minutes. Mon but était d'obtenir un contexte stimulant sans lassitude. Si je constatais une augmentation de la fatigabilité, je proposais aux élèves une activité afin de modifier le rythme tantôt calme, tantôt dynamisant. De cette manière, j'ai eu la chance de toujours observer des élèves actifs. Je constate que la modification du cadre avait pour objectif de maintenir mes élèves dans une dynamique de réussite. J'étais garante de leur investissement et de leur implication en créant des espaces de réussite. A aucun moment, j'ai dû intervenir pour désapprouver leur implication. Mon objectif était de proposer des contextes adaptés, gérés de manière à ce que je puisse les féliciter quotidiennement.

Paramètre 18 : la motivation continuée et la motivation optimale

Le concept de la motivation continuée n'est pas apparu. Comme certains se disaient parfois frustrés par les moments d'escalade libre qu'ils jugeaient courts, j'ai cherché à observer ce concept en prolongeant mes horaires prétextant que je devais organiser mes données et rester à la salle d'escalade. Ils avaient donc régulièrement accès à des « extra », ils pouvaient rester vingt minutes à la fin des leçons pour grimper en autonomie. Certains élèves ont exprimé leur envie de rester, mais souvent ils disaient qu'ils étaient trop fatigués pour prolonger et partaient. J'é mets l'hypothèse que soit ils voulaient se montrer très compétents et leur plainte permettait de relever qu'ils pouvaient encore s'investir, soit « la communauté d'apprentissage » les motivait à se dépasser dans la dynamique de groupe, mais seuls, cela demandait un investissement personnel plus profond, c'est pourquoi ils se décourageaient et partaient.

Alain a montré un intérêt à adhérer à l'association ASEN pour avoir un accès illimité à la salle. En ce qui concerne la motivation optimale, comme mes élèves, ne connaissaient pas vraiment l'activité, ils avaient peu de connaissances pour identifier s'ils prenaient le « rôle du bon élève » ou pas. Pour imaginer la notion de la motivation optimale dans le cadre de l'escalade, je leur ai donné des devoirs en conséquence. Ils ont dû visionner une vidéo explicative d'escalade

proposée par une championne française, effectuer des devoirs de stretching spéciale escalade, terminer d'élaborer des objectifs, etc. Ces activités leur ont plu et ils en ont reparlé à plusieurs reprises entre eux.

Paramètre 19 : Un but commun autour duquel on s'engage !

Le but commun a été un paramètre important pour favoriser l'investissement personnel. La sortie prévue en extérieur est le but qui a motivé les élèves à s'investir dans les différents rôles établis. Cette sortie a donné du sens aux valeurs partagées. Ces valeurs ont aussi été portées par l'attribution d'une nouvelle identité. Par exemple, le 7^{ème} jour, lorsque la classe était en difficultés relationnelles et que les tensions bloquaient toute la dynamique coopérative, un appel au positionnement leur a permis de clarifier ce qu'ils voulaient ; soit, on essayait de se donner les moyens de collaborer et de travailler sur la dynamique de groupe en vue du projet futur qui était une sortie en falaises ; soit, on cherchait un plan b qui ne demandait pas de travailler sur la dynamique de groupe et nous cherchions quelque chose de plus individuel (marche, course d'orientation, ...). Ce questionnement a permis aux élèves de se recentrer sur le but recherché : travailler ensemble.

Un deuxième but a été proposé à la classe, à la suite de la première semaine, voyant le degré d'autonomie et l'investissement des élèves augmenter, j'avais envie de leur proposer de coacher un groupe. Le but était de valoriser leurs progrès. Par chance, une collègue m'a informé vouloir se rendre à la salle de bloc. En accord avec mes élèves, nous avons convenu d'une date. Mes élèves étaient enthousiastes d'organiser une matinée escalade, ils ont pris ce travail à cœur et ont démontré un bel investissement autant dans la phase préparatoire que dans l'accompagnement.

3.4.3. Résultats des entretiens informels

Ce matin, j'ai invité les élèves à animer la leçon en guise de répétition générale, puisque deux semaines plus tard ils pourraient animer une leçon avec tous les élèves de la classe parallèle. L'idée est de leur faire vivre une première expérience pour qu'ils me disent plus tard, comment ils voudront procéder avec l'autre classe et quel degré d'implication ils attendent de moi.

Dans l'extrait ci-dessous, Marianne explicite qui sont les anges gardiens.

Discussion 25 : Se mettre en retrait et observer, leçon 8

- Marianne :** « Marion elle s'occupe de Simone, Bastien de Pierre, moi d'Alain, Lucien s'occupe de Patti, Simone s'occupe de Marion... »
- Bastien :** « Moi, je m'occupe... ? »
- Lucien :** « Madame, moi, j'ai pas ça ! »
- Alain :** « Je ne vois pas... »
- Enseignante :** « Marianne y a un problème. »
- Marion :** « Pour les anges gardiens du 15 au 19 mars, moi, le 1 je m'occupe du 8, Simone. Bastien : « Tu t'occupes 1, moi, Marianne, tu t'occupes de Bastien, mais écoutez. Pierre du 5. »
- Lucien :** « Moi je dois m'occuper de Marianne ? »
- Marianne :** « Moi je m'occupe de... ? »

Durant cette première partie de leçon, les élèves ont explicité les différentes étapes de la matinée. Marianne essaye d'indiquer ensuite qui fait quoi. C'est un peu compliqué, mais on voit que les élèves sont patients et ne jugent pas. Ensuite, ils participent aux explications concernant les fiches, les élèves sont investis, contrôlent et proposent.

Il s'agit d'un moment de regroupement durant lequel les élèves doivent imaginer et noter leurs objectifs.

Discussion 26 : Poser son objectif, l'effet des propositions sur l'investissement personnel

- Enseignante :** « Les objectifs, vous avez pu tous noter ? On se fixe un objectif ? »
- Marianne :** « Moi, je sais pas Madame, j'ai pas, je sais pas me donner un objectif, moi. »
- Enseignante :** « On pourrait essayer d'aller à la Mezzanine par la voie opposée, celle que tu n'as pas encore faite. »
- Patti:** « Moi ça ! »
- Enseignante :** « Ou alors, y a la grotte on peut imaginer, on fait la traversée complète aussi. »
- Marianne :** « Ah ouais !! »
- Patti :** « Moi je veux faire la traversée de la grotte. »
- Enseignante :** « Complète ? »
- Marion :** « Moi euh ouais. »
- Enseignante :** « Et si on veut aller au niveau en-dessus pour la grotte, on peut aussi imaginer un aller-retour. »

Pour aider les élèves à s'impliquer, je leur propose cette fois des idées afin de les aider à choisir. Je n'ai pas fonctionné de cette manière durant les autres leçons. Ici, je donne des exemples concrets. J'ai repris les « boussoles » de mes élèves, voici l'effet de mes propositions :

- Lucien :** « Traverser la grotte. »
- Simone :** « Sauter de la mezzanine. »
- Marianne :** « La traversée de la grotte. »
- Alain:** « Non rendu (la grotte aller-retour) »
- Bastien:** « La grotte, un aller-retour. »
- Pierre:** « Traverser la grotte. »
- Marion :** « De sauter à la mezzanine. »
- Patti:** « traverser la grotte. »

L'effet de mes propositions est intéressant, les élèves les reprennent à l'unanimité. En termes d'investissement personnels, ils vont s'impliquer mais la tâche vient de moi et la conséquence est visible, ils se sont tous retrouvés à travailler sur le même défi. Ce constat me surprend, j'aurais pensé que l'expérience des 7 jours précédents leur aurait permis de s'émanciper davantage de mes propositions. On pourrait s'interroger et se demander si ma proposition a été reçue comme une injonction pour les élèves distraits.

Je pense que cela a généré davantage de comparaison en termes de performances et l'attroupement a provoqué du stress chez certains. Marianne, quant à elle, n'a pas pu choisir entre mes deux suggestions :

Discussion 26 (suite) : Poser son objectif, l'effet des propositions sur l'investissement personnel

Enseignante : « Marianne c'était quoi l'objectif ? »

Marianne: « C'était mezzanine et grotte. »

Marianne ne semble pas avoir pu choisir entre mes deux suggestions. Est-ce une question d'inattention ? Elle tente de faire tout ce qui a été proposé, car elle n'a pas compris qu'il s'agissait d'un choix, et l'applique comme une injonction? Ou alors, est-ce une envie de répondre aux attentes pédagogiques imaginées ? Ou bien, s'agit-il d'autre chose ? Après l'activité, l'enseignante revient sur ses objectifs :

Discussion 27 : Revenir sur ses objectifs après l'activité

Enseignante : « Et tu as réussi ? »

Marianne: « J'ai réussi à... vu que la dernière fois j'ai déjà fait la mezzanine. »

Enseignante : « Oui. »

Marianne: « Ben, j'ai fait jusqu'à le début de la grotte, j'ai pas vraiment fait complètement la grotte... »

Enseignante : « Muhuun »

Marianne: « Ben, pour demain, je vais essayer de faire complètement la grotte. »

Le temps imparti étant trop court pour travailler sur ces deux objectifs, la cause de non réussite est externe. J'ai l'impression que ces problèmes provenant des causes externes sont des stratégies adaptatives qui permettent à l'élève de se préserver de son auto-évaluation. À l'impossible, nul n'est tenu. Marianne s'implique, elle se projette, l'objectif ainsi que l'évaluation lui appartiennent. J'observe un investissement et une implication. L'apprentissage appartient à l'élève et le cadre pédagogique est porté par le coach. Cette dynamique me semble très intéressante pour le développement de la confiance chez l'élève.

Dans l'extrait ci-dessous, Patti partage son ressenti : elle s'estime sur l'échelle de gestion des émotions, à « 2 », puis à « 1 » avec l'aide de l'enseignante.

Discussion 28 : Prendre du recul sur les difficultés perçues

Enseignante : « Patti, ton objectif, c'était quoi ? »

Patti : « C'était de traverser la laa truc »

Bastien : « Lamalikummmm. »

Patti : « (Rires) le truc la, la grotte, après je suis allée à la moitié, mais j'ai pas réussi. »

- Enseignante :** « Ok. Donc la moitié... l'objectif est déjà atteint à moitié, c'est bien. Tu mets 50%, c'est bien. C'est déjà un bon début. Qu'est-ce qui t'a manqué pour faire au complet ? »
- Patti :** « En fait j'étais déconcentrée, il y avait tout le monde derrière et moi ça m'a, ça m'a déconcentrée, ça m'a un peu stressée. »
- Enseignante :** « Donc... C'est la gestion émotionnelle qui n'a pas fonctionné ? Tu n'as pas réussi à rester zen c'est ça ? »
- Patti :** « Ouais. »
- Enseignante :** « T'étais à combien, si géré c'était à 3 ? »
- Patti :** « Ben à 2 peut-être parce que j'étais stressée y avait tout le monde qui avançait et je je je j'arrivais pas. »
- Enseignante :** « Mais est-ce que tu penses que tu étais bien si du coup t'arrivais ... ça t'a stressé ? »
- Patti :** « Je pense, ouais. »
- Enseignante :** « Tu penses pas que c'était un peu plus compliqué ? 2, ça veut dire que c'était bien, donc ça ne te touche pas. »
- Patti :** « 1 »
- Enseignante :** « 1 plutôt hein, c'est moyen, on avait dit hein. »
- Alain :** « Non, 1 c'est moyen. »
- Marion :** « 1, c'est moyen. »
- Lucien :** « Moyen, moyen. »
- Marion :** « Mais 1, c'est euh »
- Alain :** « 1 c'est moyen »

Sur cette partie de l'entretien, on peut voir que le groupe essaye de suivre et de participer à la réflexion. J'interviens pour la première fois concernant les cotations bien que durant les 7 autres jours, je ne voulais pas me positionner. Un ressenti appartient à la personne qui le donne et ne doit pas être jugé. Je fais cela parce que nous venons d'avoir une discussion avec les élèves pour modifier les chiffres et leur donner un autre sens. Il me semble pertinent de rappeler ce qui a été décidé pour amener plus de nuances.

- Enseignante :** « 1 c'est moyen. »
- Patti :** « 1 c'est moyen »
- Enseignante :** « Et 0 c'est... ça va pas, j'abandonne, mais du coup je pense qu'on est plutôt à 1. »
- Patti :** « ZEROOO parce que après j'ai abandonné! »

On peut observer ici le changement de la cotation qui semble plus explicite pour les élèves. J'abandonne étant le 0, c'est plus facile d'estimer son état. De mon côté, je ne veux pas m'exprimer à sa place durant cet échange. L'objectif pédagogique est lié à l'affirmation de soi et à l'auto-évaluation.

- Enseignante :** « Ah ouais alors 0 par rapport à ça, mais tu peux mettre entre parenthèse, gestion émotionnelle, stress, tu peux mettre la pression des autres ça fait 0. »
- Lucien :** « Derrière »
- Marianne :** « On va faire le jeu ou quoi ? »
- Marion :** « Moi, j'ai mis une croix partout. »
- Enseignante :** « Tu peux mettre stress avec les autres... Alain, comment c'était pour toi ? »
- Alain :** « Ah euh ah de quoi ? »
- Enseignante :** « Ton objectif, c'était quoi ? »

Alain : « Ah ouais de... »
 Lucien : « Traverser. »
 Alain : « Ouais traverseuh »
 Lucien : « La grotte.. »
 Alain : « La grotte. »
 Enseignante : « La grotte, ok, donc tu étais lié à la situation. »
 Alain : « Ouais »
 Enseignante : « Qu'est-ce qu'on peut faire quand on est dans le cas de Patti, on est euh, stressée parce qu'il y a des gens derrière et du coup on abandonne? Qu'est-ce qu'on peut faire pour reprendre du pouvoir sur la situation ? »
 Marion : « Ben, se concentrer plus. »
 Enseignante : « Oui, se concentrer plus et ne pas se laisser influencer plus par l'extérieur ? »
 Patti : « Mais je me concentrais euh »
 Enseignante : « Muhuh. »
 Marianne : « C'est vrai ! »
 Enseignante : « Mais qu'est-ce que tu aurais pu faire d'autre, tu penses ? Qu'est-ce que tu te dis quand les autres arrivent derrière Patti ? »
 Patti : « Il faut que je continue, mais après c'est que je ne sais pas y avait dee, devant y avait quelqu'un, derrière y avait quelqu'un, j'étais coincée. »
 Enseignante : « Ok, tu avais l'impression de plus pouvoir avancer. »
 Patti : « Oui. »
 Enseignante : « Bon. D'accord. »

Alain avait aussi pour objectif de traverser la grotte. Sur 8 élèves, 6 se retrouvent avec le même projet. En termes de dynamique, on peut penser que ce serait positif, car ils seront dynamiques, mais cette cohue éloigne les élèves de leurs objectifs. Cela génère des difficultés, au lieu de penser à leurs objectifs, ils doivent éviter leurs camarades.

Mon rôle pédagogique est d'orienter les élèves pour qu'ils aient tous une direction à suivre pendant le moment d'escalade individuel. Mon but est que ce moment soit investi par les élèves, mais la rédaction doit être relativement courte. Ceci, pour maintenir une dynamique motivationnelle optimale. J'ai pu observer que les leçons qui prenaient trop de temps au démarrage, dissipait le groupe et limitait l'investissement.

Discussion 29 : Chercher la zone de maîtrise

Alain : « Madame, j'ai, Madame. Vous savez, j'ai pas compris là. »
 Simone : « Madame. »
 Enseignant : « Tu avais quoi comme objectif, ça, tu arrivais déjà ? »

Les élèves, vous vous souvenez tous de ce schéma ? (Je montre le PAD) Ce matin, j'aimerais tous qu'on vise, **la maîtrise**. On ne reste pas dans la routine pour les objectifs, tenir 3 minutes si on a déjà tenu 3 minutes tous les jours sur une prise, et bien on vise un autre objectif plus difficile. Alain on vise plus difficile !»

Alain : « Alors je vise 40 minutes ? »
 Enseignante : « Tenir 40 minutes ?? Non, mais on peut envisager par exemple la grotte un aller-retour ou tu peux imaginer faire plusieurs fois la même voie sans t'arrêter, tu montes, tu descends, tu montes, tu descends, sans t'arrêter. »

Un accompagnement est nécessaire pour aider les élèves à se situer. Ils ont pu découvrir comment leur corps réagissait dans ce contexte, mais l'objectif doit être adapté. Ils ont encore de la peine à trouver un objectif. Alain reste souvent évasif concernant ses projets. Dans cette situation, il provoque un peu en proposant ces 40 minutes, c'est pourquoi je ne réponds pas sérieusement. Néanmoins, un élève qui proposerait cela sérieusement, devrait retravailler sur le PAD, car il se situerait dans la zone de panique.

- Patti :** « Madame, les prises grises me permettront de dire qu'il y a... »
Enseignante : « Comment est-ce que tu vas... Mhh ! C'est quoi ton objectif ? »
Patti : « Ben traverser la grotte. »
Enseignante : « Ok. »
Marianne : (Crie joyeusement) « Moi, c'est sauter de la mezzanine !! »
Enseignante : « Qu'est-ce qui va te permettre de dire que tu as atteint ton objectif ? »
Patti : « Ben... »
Enseignante : « C'est ne pas toucher le sol du tout ? C'est quoi ? »
Marianne : « Ben, moi... »

La dernière partie concernant l'élaboration est de réfléchir à la mesurabilité. Qu'est-ce qui va permettre aux élèves de dire que l'objectif est atteint. Le but est de signifier à quel moment ils peuvent se dire : « C'est réussi ! », cela en identifiant des critères. J'ai observé que ce point était déterminant pour développer un sentiment de maîtrise et les amener à s'investir.

Discussion 30 : L'évaluation des objectifs.

- Enseignante :** « Vous aviez chacun un objectif, comment ça s'est passé ? Qui a envie de s'exprimer ? »
Marion : « Moi, mes objectifs c'était de monter un peu en hauteur petit à petit et puis de resauter et puis ça c'est bien passé et j'ai réussi. »
Simone : « Moi, j'avais le même objectif que Marion, sauter de la mezzanine et je suis restée un moment dessus, mais je ne me sentais pas encore de sauter. Alors du coup j'ai désescaladé de 2, 3 prises et j'ai après 2,3 peut-être 5 prises, j'ai sauté. C'était quand même assez haut. »
Enseignante : « Bravo, vous avez pu évoluer sur l'objectif. »

Pour contextualiser, ces deux élèves étaient coincées la veille sur cette même mezzanine. On peut donc observer ici un choix de persévérer. Pour rappel, la veille à la même heure...

Cahier de terrain, jeudi, 18 mars 2021

Ce matin, deux de mes élèves se sont retrouvées coincées sur la mezzanine. Nous étions 3 encadrants. Les élèves avaient reçu pour consigne de grimper de façon individuelle durant le dernier quart d'heure de la leçon. Afin de répartir les ressources, j'ai demandé à une collègue d'aller en haut de la mezzanine pour rassurer les élèves et leur tendre la main si besoin. Un ami grimpeur donnait des conseils aux élèves qui grimpaient, je faisais de même. Durant ce laps de temps, j'ai vu que Patti était montée sur la mezzanine et faisait mine de s'installer sur les coussins. Je suis donc montée la rechercher et je lui ai demandé de me rejoindre pour continuer à grimper en bas. Après cette intervention, je me suis dit qu'il me fallait lâcher prise et laisser ma collègue qui était à l'étage s'occuper de cet espace qui lui était dédié. J'ai donc laissé les élèves suivants grimper et rester en haut de la mezzanine sans poser de cadre.

Cinq minutes avant la fin de la leçon, j'ai demandé aux élèves de venir me rejoindre pour remplir les documents habituels : la boussole et les anges gardiens.

La semaine précédente, ce cas de figure c'était aussi présenté, des élèves étaient sur la mezzanine à la fin de l'heure. Le fait de voir et d'entendre que nous commençons la clôture de la leçon les avait motivés à descendre rapidement. J'ai donc décidé de commencer sans attendre ceux qui discutaient précédemment en hauteur.

Mes deux collègues sont restés auprès des deux élèves qui devaient descendre pendant que je débriévais avec le groupe.

Ces élèves ont été confrontées à « la zone de panique ». Elles avaient pu mener le même défi la semaine d'avant avec une amie grimpeuse. De ce fait, je les ai laissées se poser des défis analogues, pensant qu'ils étaient accessibles. Lorsque Patti est montée, je suis allée la rechercher rapidement pour qu'elle reste active durant la leçon. Elle était un peu stressée de descendre, mais ça allait bien. A la suite de cette intervention, je me suis jugée trop cadrante et je me suis dit que je devais laisser mes collègues gérer la désescalade des deux autres filles comme convenu au départ. Ainsi, je m'occupais des autres élèves. Je n'avais pas pensé que le temps passé en haut de la mezzanine à discuter allait finir par bloquer Simone et Marion. L'objectif semblait adéquat, mais il aurait dû être mené plus rapidement. Voici comment Simone évalue le paramètre concernant les objectifs.

Discussion 31 : Feed-back au vestiaire, quand c'est difficile

Les élèves sont partis dîner, c'est l'heure. Deux de mes collègues qui s'occupaient des filles qui montaient sur la mezzanine, sont restés avec Simone et Marion. Au départ, tout allait bien, les élèves discutaient à l'étage, mais le temps passé en hauteur les a empêchées de redescendre aisément. Simone arrive en bas, nous débriévisions, pendant que Marion est encore en haut de la mezzanine.

- Simone :** « (Voix tremblante) Hein... Uuhhh »
Enseignante : « Au niveau des émotions, tu es à combien ? »
Simone : « (voix tremblante) à 4... »
Enseignante : « Mais tu es en panique complète ?? »
Simone : « L'estime c'est ? »
Enseignante : « Comment est-ce qu'on se sent, par rapport à soi... Qu'est-ce qui s'est passé Simone ? »
Simone : « Je sais pas, j'ai eu peur à cause du trou qu'y avait. »
Enseignante : « Ouais, tu as eu peur du trou ? Comment tu expliques cela ? Du coup, tu ne pouvais plus sauter ? »
Marion : « (Crie depuis la mezzanine) Ici aussi j'ai peeeeur ! »
Enseignante : (Je me déplace en courant) « Marion, ça va !?! »
Marion : « J'ai peur Madame ! »
Un accompagnant: « On y travaille, on y travaille, elle a peur de rien. »
Enseignante : « Mais tu veux sauter? »
Marion : « Mais j'aimerais, mais j'ai peeeeur. »
Enseignante : « Qu'est-ce que tu penses si on saute côte-à côte sur un tapis ? »
Marion : « Non, je peux pas, non ! »
Enseignante : « Est-ce que tu veux vraiment sauter aujourd'hui du coup ? »
Marion : « J'aimerais bien, j'ai réussi l'autre fois »

Ce qui est intéressant c'est l'engagement de ces élèves. Marion relève qu'elle veut arriver au bout de son objectif malgré sa peur. J'essaye de lui proposer des objectifs intermédiaires, mais je veux la laisser choisir.

Discussion 32 : Quand c'est difficile, on aide l'élève à nuancer

- Enseignante :** « Comment c'était alors ? »
Marion : « J'ai eu très peur, oui, très, très peur. »
Enseignante : « Tu as dû désescalader alors... ok »
Marion : « Oui, j'ai peur. »
Enseignante : « C'est comment la peur pour toi ? »
Marion : « Je sais pas. »
Enseignante : « Tu tremblotes, c'est comment, la peur pour toi ? »
Marion : « Un petit peu. »
Enseignante : « Tu peux juste remplir les émotions, comment tu te situes maintenant ? »
Marion : « Je suis en... ouh, je sais pas là... »
Enseignante : « Au niveau de la gestion là, c'est donc la peur qui a pris un peu le dessus ? »
Marion : « Ouais. 4 je dirais aujourd'hui. »
Enseignante : « Ok. »

Je suis surprise par le chiffre choisi, mais je décide de ne pas intervenir. Dans la structure de mon accompagnement, j'accueille toujours leurs ressentis et c'est dans la partie rétroactive que je les interroge et que je m'exprime. Le but est de ne pas les inhiber et de ne pas juger leurs ressentis. **Un ressenti est toujours juste pour celui qui l'émet.**

- Marion :** « Energie, après tout ça 5. »
Marion : « Estime pfff... Motivation 5, oh confiance ?? Oh, j'ai vraiment pas confiance là ! J'ai vraiment eu très peur. »
Enseignante : « Ouais... Tu m'as l'air toute tremblotante. »

Je lui communique tout de même mes perceptions.

- Marion :** « Ouais, j'ai très peur. »
Enseignante : « Oh. On va essayer de prendre confiance demain. »
Marion : « Et puis estime, pfiou, je sais pas ! »
Enseignante : « Tu as réussi à désescalader. Tu as pu aussi remonter à la mezzanine. »
Marion : « Ouais. »
Enseignante : « Ton objectif c'était quoi ? »
Marion : « C'était de monter toute seule à la mezzanine. »
Enseignante : « Tu l'as fait ? »
Marion : « Ouais ça va. »
Enseignante : « Donc finalement, l'objectif, tu l'as atteint ? »
Marion : « Oui. »
Enseignante : « Ouais ! »
Marion : « Ouais, c'est vrai. »
Accompagnant : « Le prochain objectif ce sera... ? »
Marion : « Sauter de la mezzanine. »

On voit ici l'importance d'accompagner l'élève à effectuer l'analyse rétroactive de ce qu'il a vécu et apporter de la nuance. Quelle difficulté lui résiste ? Qu'est-ce qu'il a accompli ?

L'extrait suivant fait écho au **paramètre 15 : Susciter l'investissement personnel en étant ouverte aux propositions**

Discussion 33 : Les élèves s'impliquent dans le contenu des leçons

- Enseignante :** « Qu'est-ce qui vous ferait plaisir pour la fin de cette leçon ? »
- Simone :** « Papier caillou, ciseaux. »
- Lucien :** « Papier caillou ciseaux. »
- Enseignante :** « On fait un jeu ? »
- Marianne :** « On fait que des jeux. »
- Enseignante :** « On fait un quart d'heure de » papier caillou ciseau », et après, on fait du collectif un peu? On teste des voies ? »
- Lucien :** « Ouais ! »
- Marianne :** « Oui. »
- Enseignante :** « Comme on faisait ensemble... y en a des qui regardent...et des qui grimpent ? »
- Alain :** « Ouais. »
- Marianne, Patti et Marion :** « Oui ! »
- Enseignante :** Comme ça, on se repose un petit peu, parce que on a les bras tous un peu fatigués, je crois avec l'objectif personnel... »
- Marianne :** « Euh moi, j'ai juste envie de dormir en fait... »
- Enseignante :** « Ok, alors on part sur un jeu papier caillou ciseau. Est-ce que je peux vous demander d'organiser les équipes pour qu'il y ait des équipes un peu du même niveau ? »
- Marianne :** « Oui. »
- Enseignante :** « Je vous laisse discuter un peu entre vous, je ne me mêle pas. »
- Simone :** « Moi je pense que Alain, moi, toi, donc nous trois avec euh Lucien Bastien, Marianne et Marion pis, ben Pierre. »
- Bastien :** « T'as mis toute la classe. »
- Patti:** « Ouais (rire) là, on est toute la classe par contre. »
- Simone :** « Non, euh, on sépare. »
- Alain :** « Non, moi, je dis, moi, je dis... »
- Marianne :** « On fait, nous on fait. »
- Alain:** « Bastien, Moi..., ben Carolina mon frère...après les autres le reste.. »
- Marion :** « Voilà. »
- Patti :** « Ok, nous 4 et pis... »
- Enseignante :** « Je veux bien jouer aussi... Vous pouvez m'intégrer dans une équipe. »
- Simone :** « Oui, ben Patti on fait.. »
- Marianne :** « Alors, Madame, Patti... ».
- Marion :** « Non. Vous venez avec nous. »
- Enseignante :** « Ok, donc je joue avec qui ? »
- Simone :** « Ben non, Bastien aussi il est fort et Pierre il est plus fort que Lucien donc euh... »
- Alain :** « Bastien il est fort, Bastien il est trop fort, il est fort. »
Simone donc, Mme Tissot, elle vient avec nous.
- Marianne :** « Lucien, Alain, et... »
- Enseignante :** « Bon, je vous propose qu'on aille déjà dans la grotte et on regarde... »

On peut observer que Simone tente de prendre les choses en main, mais qu'il est difficile de mettre tout le monde d'accord. Les élèves sont patients et communiquent de façon appropriée pour trouver une solution. On peut observer qu'ils ont de la peine à se structurer.

Dans ce contexte, ils répondent à ma question : « Qu'est-ce qui vous ferait plaisir ? » Mais souvent, ils sont venus spontanément avec des demandes durant les moments informels.

Discussion 34 : Les changements notables, le positionnement

Le 5^{ème} jour, j'ai demandé aux élèves d'utiliser « la boussole » pour identifier comment ils se sentaient face à un défi : téléphoner à un employeur fictif devant la classe.

Enseignante : « C'était comment l'exercice pour vous ? »
Patti : « C'était bien.
Alain : « Comme un examen. »
Enseignante : « C'était comme un examen, Alain ? »

Alain relève que l'exercice n'est pas anodin pour lui, mais dit ne pas l'avoir mal vécu. Le lendemain, il aura un retour très positif de l'employeur fictif. Alain a des difficultés langagières. Il m'impressionne, car en début d'année, je devais l'accompagner, étayer ces phrases et depuis peu, il a pris confiance. Assume son bredouillement et s'affirme sans difficulté.

Bastien : « Examen... Hihihhi »
Tous : (Brouhaha)
Enseignante : « Dans l'ensemble, c'était difficile ? »
Patti : « Non, c'était facile ! »
Simone : « Non ! C'était même trop bien, Madame ! »
Enseignante : « Et parler avec les autres qui écoutent, ça allait ? »
Alain : « Ouais, cool. »
Bastien, Lucien: « Ouais. »

L'investissement attendu n'est pas anodin. Mes élèves ne veulent généralement pas effectuer les téléphones devant leurs pairs ou n'acceptent de le faire que si personne ne les écoute. Je pense que les feed-backs quotidiens ont facilité l'accès à cette posture. Le 7^{ème} jour un changement conséquent s'est fait durant la leçon de mathématiques.

Cahier de terrain, 18 mars 2021:

« Première leçon, où j'explique aux élèves que je tolère le bruit, l'agitation, à condition qu'on fasse des maths comme à l'escalade. On peut se parler, être de bonne humeur et persévérer, mais ne pas faire les clowns. Dû rappeler une fois le cadre, leçon très agréable. »

Discussion 35 : Les changements notables, l'engagement scolaire

[...]
Enseignante : « Je dois vous dire bravo par rapport au travail qui a été fait durant cette période. »
Marion Patti : « Merci. »
Enseignante : « Comment ça été pour vous ? »
Tous : « Biiiiieen ! »
Enseignante : « Est-ce qu'il y a quelque chose qui a changé par rapport à nos autres leçons ? »
Patti : « On travaille plus ! »
Enseignante : « Vous avez l'impression d'avoir plus travaillé ? »
Léo, Alain, Simone, Marianne

- Patti, Marion:** « Ouais ! Huhum... »
- Enseignante :** « Vous avez l'impression de plus travailler ? C'est au niveau du rythme ? »
- Simone :** « Noooooon, Madame ! »
- Enseignante :** « C'est au niveau de l'intensité ? C'est au niveau de la qualité ? C'est à quel niveau que vous travaillez plus ? »
- Patti :** « Eeeeuh... Je ne sais pas comment dire... »
- Enseignante :** « Parce que moi, j'ai vu qu'il y avait des élèves qui étaient tous engagés dans le travail, qui ont donné essentiellement des réponses cohérentes, alors que certaines fois, j'ai l'impression que les réponses sont un peu données au hasard, là, c'était rigoureux ! »
- Marion :** « C'était, parce qu'on était concentrés. »
- Enseignante :** « Mais c'est génial ! C'est comment d'être concentré comme ça ? »
- Les filles :** « C'est bien ! »
- Lucien :** « Ça change, ça fait deux semaines qu'on fait pas. »
- [...]

Les élèves ont également perçu le changement de dynamique. Pour moi, c'était impressionnant, car au moment de prendre part à la tâche, ils ont tous débuté en même temps. Lucien se positionne et relève que cela fait deux semaines qu'ils ne font pas de mathématiques. Il est d'habitude discret, c'est intéressant de le voir se positionner. Son propos est cohérent pour Simone et lui, mais les autres élèves ont eu des leçons de mathématiques chaque semaine. On peut se demander si, comme le relève Lucien, le fait d'être moins en classe, les a motivé à davantage s'investir pendant les moments destinés aux branches scolaires. J'ai observé que mes élèves les plus rapides avaient soigné le travail. Marianne m'a réellement étonnée, car je dois souvent l'accompagner et la rassurer, elle n'a pas eu de difficulté à se mettre au travail comme les autres. Marion et Patti qui rendent régulièrement leurs travaux après 10 minutes et font beaucoup d'erreurs liées à la concentration n'ont pas eu ce problème. Durant les deux semaines, les élèves ont montré une réelle implication. À plusieurs reprises, ils ne voulaient pas quitter la classe sans terminer leurs exercices. Il est bien de constater les changements, mais comment maintenir les bonnes habitudes ? J'interroge les élèves sur ce point.

Discussion 36 : Comment maintenir l'engagement scolaire ?

- Enseignante :** « Comment pourrait-on faire pour garder cette même habitude finalement sur toute la fin de l'année, c'est ça le but. Le but du projet, on a fait une parenthèse avec notre stage qui a duré deux semaines et là, maintenant, comment est-ce qu'on va reprendre les bonnes habitudes, des habitudes que vous avez eu en escalade parce que vous étiez très concentrés pendant toutes les leçons en escalade et arriver à les utiliser ici en classe ? »
- Patti :** « Ben avec ça euh... » (Elle désigne un panneau)
- Enseignante :** « Avec les croyances ? »
- Patti :** « Ouais. »
- Enseignante :** « Autre outil qu'on a vu qui pourrait être utile ... ? »
- Simone :** « Les pensées positives. »
- Enseignante :** « Les pensées positives... huhum. »
- Simone :** « C'est mes amies d'ailleurs. »
- Enseignante :** « Quoi d'autre ? »
- Marion :** « Les conseils des autres. »

- Enseignante :** « Oui, prendre les conseils des autres, je vous ai dit, hein... Marion, lundi, c'est dommage que tu ne sois pas venue, j'étais vraiment admirative parce que... y avait un climat. Déjà ils ont fait un appel à un employeur, déjà tout le monde a accepté de téléphoner en public. Ce qui est un progrès considérable. »
- Marion :** « Humff. »
- Enseignante :** « Et ils ont tous accepté les commentaires positifs et négatifs de toute la classe. »
- Marion :** « Vraiment ? »
- Enseignante :** « C'est beau, hein ! »

Cette partie met en valeur l'importance donnée aux croyances, mais également le rôle de chaque élève en tant que ressource. Chaque élève peut donner des conseils utiles. Le rôle des élèves est aussi de reconnaître les progrès de chacun. De cette manière, la progression et l'investissement sont valorisés par tous. Ce n'est pas uniquement l'enseignante qui est contente, mais le groupe qui se félicite. **Participer à la progression de la classe est une manière de s'intégrer comme il s'agit d'une valeur portée par le groupe.** Je les interroge aussi sur ce qui s'est produit durant la leçon de mathématiques.

- Enseignante :** « Qu'est-ce que vous avez fait comme mouvement pour gérer ainsi votre mental sur la durée ? »
- Patti :** « C'est la motivation. »
- Simone :** « Moi, j'aime, j'avais la confiance. »
- Marion :** « Moi, j'ai dit cet exercice-là j'avais de la peine, il y a deux semaines, mais là c'est bien allé. »

Marianne aussi était très impliquée, je ne l'ai jamais vu se mettre ainsi à la tâche, mais quand je lui demande si elle était aussi confiante, elle me dit que non, qu'elle n'a pas confiance. Quant aux garçons, c'est étrange, nous avions entrepris ce thème la semaine d'avant. Ils travaillaient très rapidement et semblaient avoir compris comment organiser leurs calculs. Comme il s'agissait de répétitions, je leur ai proposé, en début de leçon, de commencer avec cet exercice et de me solliciter pour travailler sur la suite. Cette suggestion semble les avoir inhibés. J'ai l'impression de leur avoir fait peur en leur proposant plus d'autonomie. Ils semblaient désorganisés, ils ne savaient plus comment structurer leurs calculs. Un autre point m'interroge, j'ai flatté Simone qui débutait ses exercices en se débrouillant particulièrement bien. A la suite de ce compliment, le résultat est surprenant, comme en escalade, celui-ci a eu pour effet de la déconcentrer. Le reste de l'exercice était plein d'erreurs. Cela m'a rendu dubitative. La reconnaissance de sa réussite lui a-t-elle mis une pression trop conséquente sur le dos ? Le fait de la valoriser a provoqué un désengagement, car son engagement était relié à la recherche de reconnaissance ? Ou alors, cette élève a été mise en conflit cognitif avec son identité sociale, ceci lui aurait fait inconsciemment « corriger le tir » pour correspondre à l'image qu'elle a d'elle-même.

Durant ce stage d'escalade, j'ai observé que les moments de regroupement autour des objectifs étaient importants, mais les moments de regroupement après le travail individuel tout autant. Les élèves étaient ravis de pouvoir exprimer leurs joies en groupe.

Discussion 37 : Les victoires en escalade

- Enseignante :** « Là, on a fait 15 minutes d'escalade libre. J'aimerais savoir où vous en êtes concernant vos objectifs personnels, j'aimerais que vous me disiez quel était l'objectif et comment ça s'est passé, qui veut commencer ? »
- Marianne, Patti, Marion, Simone :** « Moi, moi, moi. »
- Enseignante :** « Marion... Comment ça s'est passé ? »
- Marion :** « Mon objectif, c'était de tenir quelques secondes pour entraîner la force et ensuite je me suis dit, je vais aller essayer la mezzanine et en fait, euh ben, je grimpais, je grimpais et j'ai réussi après, je suis arrivée en haut et j'avais un peu peur de, de sauter, mais j'ai quand même affronté ma peur et j'ai réussi. »
- Enseignante :** « Bravo. Ok. Et là maintenant, comment tu te sens, comment ? »
- Marion :** « Je me sens bien, mise à part que je tremble,...rire nerveux »
- Enseignante :** « Ça fait beaucoup d'émotions ? »
- Marion :** « Oui. »
- Enseignante :** « Mais t'as su les gérer quand même ces émotions. »
- Marion :** « Oui. »
- Enseignante :** « Comment on se sent quand on a géré ses émotions ? »
- Marion :** « Ben en fait on se dit, on a pas géré quelque chose, mais après quelques jours, on y arrive »
- Enseignante :** « Depuis lundi, tu t'attendais à ça ? »
- Marion :** « Franchement non, je ne m'attendais pas que j'allais réussir. »
- Marianne :** « Alors moi mon objectif c'était de, de aller faire la mezzanine, j'ai réussi à y aller avec un peu de stress, mais après euh j'ai pas sauté, mais je ferai ça la semaine prochaine. »
- Enseignante :** « Mais tu es fière de toi, là ? »
- Simone :** « Moi je suis contente parce que j'ai réussi d'aller sur la mezzanine je voulais sauter mais après j'ai eu trop peur. »
- Enseignante :** « C'est pas grave, t'as réussi à monter, on avait dit le but c'était de monter aujourd'hui ? J'ai juste envie de dire bravo (clap clap clap) et bon si c'est pour sauter il y a toujours la piscine l'été prochain. Ici, on est là surtout pour grimper. »
- Enseignante :** « Qui d'autre veut partager ? »
- Léo :** « Moi, c'était tenir 15 secondes de plus. » [...]
- Alain :** « Moi, je voulais tenir 2 minutes. » [...]
- Bastien :** « Ben, moi, j'ai mis une minute » [...]

Au niveau de la structure des leçons, j'analyse que **les moments d'échange, avant les moments d'escalade individuelle et après, ne devraient pas être revus à la baisse.** Je pense qu'ils doivent être portés par l'enseignant·e comme conditions pour mener ce travail individuel. **Ainsi, le groupe s'habitue et s'engage dans cette posture métacognitive qui est centrale dans ce projet** en prenant le temps d'identifier : ses réussites, ses ressources, ses difficultés et les moyens à mettre en œuvre pour les dépasser.

Dans la discussion ci-dessus, on peut observer une différence entre les objectifs des garçons et ceux des filles. Les garçons visent des temps, ce qui pourrait augmenter des dynamiques comparatives. Les filles, quant à elles, fonctionnaient durant cette leçon en groupe. Chacune s'impliquait sur son objectif, mais l'effet de groupe a généré une émulation.

3.4.4. Points de convergences ou de divergences

Cette partie conclusive sur l'apparition d'un investissement personnel est le croisement des trois chapitres précédents, en raison d'un lien théorique : l'investissement personnel est le point d'aboutissement, le résultat escompté, de l'autonomie, de la responsabilisation, et du sentiment de maîtrise que j'ai pu observer. L'investissement personnel des élèves est apparu de différentes manières et de façon hétérogène. J'ai le sentiment que tous les élèves ont cherché à s'impliquer en émettant des propositions et en prenant des responsabilités.

Pierre est resté plus en retrait, semblant préférer être dans la participation. Il s'est néanmoins investi dans les objectifs qu'il élaborait, mais j'ai remarqué que durant mes prises de notes, il était parfois « invisible » au sein du groupe. J'avais effectué le même constat avec Lucien en début de stage, mais il s'est démarqué la deuxième semaine en affirmant ses choix et en émettant différentes propositions. Pierre semblait chercher à ne pas se démarquer, or, dans ce contexte de travail, il sortait davantage du lot en ayant cette place au sein du groupe. Si je me réfère au tableau présentant le sentiment de compétence, il est à 60%, je pense donc que l'investissement personnel est directement lié au sentiment de maîtrise. Il serait intéressant de vérifier, si une augmentation du sentiment de compétence lui permettrait de s'investir plus activement.

Lorsqu'il a été question de planifier la leçon pour l'autre classe, les filles se sont beaucoup plus investies en répartissant les tâches. J'ai observé qu'elles étaient beaucoup plus actives que les garçons. Je pense que cet investissement est lié au fait qu'elles ont plus de facilité en expression orale et sont plus à l'aise, cela se perçoit également dans les discussions présentées dans cette analyse.

Pour terminer, le regard a eu un poids considérable dans la partie concernant l'investissement personnel. Les rares fois, où j'ai dû me mettre en retrait, il y a eu des difficultés et une baisse de l'investissement personnel des élèves. **L'investissement a pu s'observer mais les élèves semblent avoir encore besoin d'être accompagnés par le regard pour pouvoir persévérer.** Cela donne une indication sur la motivation des élèves, il peut y avoir une part endogène, mais il y a aussi une part exogène. C'est pourquoi les 4 hypothèses revêtent toute de l'importance et sont interdépendantes.

Discussion

Présentation de la leçon du 29 mars

Pour conclure ce projet, de coaching et d'escalade, mes élèves ont encadré la classe parallèle le lundi 29 mars. Ils ont tous pris leurs rôles à cœur et ont pris des initiatives pour préparer leurs présentations orales. Il leur a été proposé de venir vingt minutes avant le début de la leçon. Marion et Patti étaient là, suivies de Pierre, Lucien et Simone. Alain les a rejoints quelques minutes avant le début de la leçon et Bastien est arrivé en retard. Marianne, quant à elle, a éveillé de vives réactions chez les filles. Elle n'est pas venue à la leçon se faisant porter malade. Marion était très remontée de se retrouver seule à devoir gérer un groupe. Les filles étaient très fâchées, car elles s'étaient investies pour que Marianne se sente à l'aise et avaient pris du temps à la préparer. Un manque de reconnaissance semblait associé à leur colère.

Il avait été convenu, avant la leçon, qu'ils en assumeraient différentes parties, mais que je coordonnerais la leçon en imposant les rythmes choisis. Simone a transmis avant la leçon un mot aux élèves pour qu'ils viennent avec le matériel attendu. Elle est passée dans leur classe expliquer comment se déroulerait la leçon.

Le matin de la leçon, Lucien a accueilli les élèves, il a été aidé par toute notre classe pour trouver des chaussons à la taille de chaque élève. Marion a ensuite posé le cadre de l'activité en nommant les différents groupes et a présenté les cotations, « M. Guinchard » a remplacé Marianne et a présenté les règles de sécurité, Patti a expliqué quels étaient les différents rôles et ce qu'ils impliquaient, Alain a présenté le document « des anges gardiens » et Bastien a expliqué comment compléter le document « la boussole » en cherchant à mettre en valeur les objectifs liés à la gestion mentale.

A la suite des explications, quatre élèves ont proposé un échauffement, ensuite les élèves ont rejoint leur groupe pour effectuer de l'escalade en collectif. Par duo, les élèves encadraient deux à trois élèves. Ils ont su s'adapter avec justesse aux participants. Les élèves qui avaient de la peine à s'affirmer restaient effacés, ce qui a amené certains questionnements de la part des participants. Les élèves très engagés qui avaient pour objectif de garder leur groupe motivé ont montré une forme de fatigue. Ces quelques points laissent apparaître d'autres compétences qui pourraient être travaillées sur un projet à long terme. Comment transmettre sa motivation ? Qu'est-ce qui appartient au coach ? Qu'est-ce qui appartient au participant ? Comment ajuster l'objectif au camarade sans l'annuler ?

Les participants ont joué le jeu, mais j'ai vraiment été surprise en bien par l'engagement personnel de mes élèves qui ont porté la leçon avec moi en gérant leur groupe pour que l'encadrement se passe bien. J'ai vraiment pu leur déléguer différentes responsabilités qu'ils ont menées à bien et aucun de mes élèves n'a abandonné sa tâche d'accompagnant durant toute la matinée. D'entente avec les élèves, afin de donner du rythme à la leçon nous avons sélectionné deux jeux : « papier, caillou, ciseaux » et « dans la tête d'un champion ». Durant ces activités, ils sont venus me voir lorsqu'ils ressentaient le besoin d'adapter l'objectif à leurs élèves pour limiter le degré de difficulté et favoriser la réussite.

Un collègue qui était présent est venu vers moi et m'a dit : **« Bravo, tous tes élèves jouent leurs rôles comme je ne les ai jamais vus en classe ! Certains jouent le rôle du bon enseignant et les élèves de l'autre classe jouent le rôle du bon élève, joli ! »**. Cette phrase donne une belle image de cette dernière matinée où, en effet, tous mes élèves ont mobilisé leurs compétences pour accompagner un groupe adéquatement : de la patience, de l'écoute, de la responsabilité, de la sécurité, de l'attention, une communication bienveillante, de la stimulation via des petits défis, de l'adaptation, mais surtout ils ont cherché à transmettre leur motivation. Bastien qui s'est souvent exprimé négativement concernant le rôle d'observateur et de coach s'est admirablement investi. Il avait choisi de tenter de « motiver » les garçons de son groupe pendant toute sa leçon. Je ne l'ai jamais vu ainsi tant il était centré sur les autres.

En fin de stage d'escalade, les élèves sont venus avec une demande, celle de revenir l'année prochaine dans ma classe. La discussion a été redirigée sur le contenu des leçons, les objectifs et non sur ma personnalité. Accepter les compliments liés à des caractéristiques personnelles en tant qu'enseignant, c'est accepter aussi les attaques personnelles en cas de conflit. Il ne

faut pas confondre les niveaux et prendre de la distance avec le meilleur comme pour le pire. Je prends cette discussion comme un feed-back concernant ce projet et l'impact positif sur la dynamique de groupe et le sentiment de reconnaissance des élèves.

Cahier de terrain, 18 mars 2021 :

« A 13h40, les élèves m'expliquent qu'ils aimeraient faire une demande à la Direction pour rester dans leur classe l'an prochain. »

Je ne rebondis pas sur le moment sur ce sujet, je suis ravie mais un peu gênée, je leur souris pensant que le projet d'escalade leur a vraiment plu. Je réalise plus tard qu'il est pertinent d'approfondir ce thème pour avoir un feed-back plus précis. Il s'avère qu'il est intéressant de comprendre ce qui anime cette demande à ce moment précis. Je questionne les élèves le lendemain matin pour savoir si cette demande est liée au projet d'escalade. Voici un extrait de cette discussion.

Discussion 38 : L'année prochaine, on peut rester dans cette classe ?

- Patti :** *« En vrai, c'est aussi j'aime bien. »*
- Marion :** *« La façon dont vous travaillez genre, on fait pas que du scolaire, mais euh, en même temps y a des jeux quoi, on varie, enfin vous variez beaucoup les choses et puis euh ça nous apprend plus et ça nous donne envie de venir à l'école. »*
- Patti :** *« On change qu'quoi ! »*
- Patti :** *« Ouais, ça nous apprend plus. »*
- Enseignante :** *« Oh, c'est un beau compliment, merci ! »*
« Est-ce qu'il y en d'autres qui ressentent la même chose, qui ont envie de venir à l'école ? »
- Lucien, Bastien, Alain, Pierre :** *« Moi. »*
- Enseignante :** *« Oh, ça me touche beaucoup, car ça fait partie de mon objectif principal, c'est que vous ayez envie de venir à l'école. »*
- Patti :** *« Moi, j'aime trop venir à l'école quand on fait ce genre de truc pour travailler genre... »*
- Simone :** *« Ouais. »*
- Marion :** *« C'est bien. »*
- Enseignante :** *« Mais, ça c'est lié aussi au projet d'escalade surtout, c'est ces deux semaines. »*
- Patti :** *« Ouui, c'était bien aussi. »*
- Enseignante :** *« Le reste du temps, c'est comment ? Aussi... »*
- Marion :** *« C'est bien, y a pas un jour où, c'est pas bien. »*
- Alain :** *« On travaille ! »*
- Marion :** *« On travaille bien. »*
- Enseignante :** *« Donc dans l'ensemble ya assez de jeux, de rythme différents ? »*
- Patti :** *« Oui, comparé à l'année passé. »*
- Marion :** *« Oui, nous on n'a jamais eu ça. »*
Vous, vous aviez beaucoup de remplaçants, c'était compliqué.
- Bastien :** *« Ouais, en plus ils nous connaissaient pas bien. Moi, quand je demandais de l'aide et ma maîtresse elle me donnait les réponses. »*
- Enseignante :** *« Oui, Bastien, tu m'en a souvent parlé, ça t'a marqué. »*
- Patti :** *« Tout comment vous faites, c'est bien. »*

Mes élèves sont très valorisants dans leurs propos. Ce n'est pas moi qui suis au centre de ces compliments, mais le rôle de coach, le climat de travail et leur implication. Ces paramètres

développés au sein de cette classe ont généré un climat de coopération et du bien-être, on peut identifier un sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage. Certains jours, j'ai constaté que j'avais l'impression de travailler avec des collègues tant l'implication de chacun est présente. Ils ont une posture responsable et j'observe qu'ils ont un réel plaisir à participer. Ils s'investissent volontiers dans les leçons. Les pauses sont investies pour jouer ensemble et privilégier le lien. Un investissement personnel est visible. Je décide des thèmes à aborder, mais je leur laisse de la place concernant les manières de travailler. Cette flexibilité apporte énormément au groupe. Je suis garante du cadre, en cas de désaccord, je tranche, mais ils prennent position.

Le travail collectif les met en joie. Ils adorent être en lien et tout ce qui passe par le tableau. Je cherche donc régulièrement à structurer entre travail individuel et travail en commun. La responsabilité des apprentissages est partagée. Par exemple, si une notion n'est pas acquise, c'est par le vote qu'ils ont choisi à plusieurs reprises le travail à l'activité plus ludique. La différenciation se fait davantage dans l'accompagnement plus que dans les supports pédagogiques. Dans les travaux individuels, le niveau de difficultés est discuté. Mes élèves effectuent des choix pédagogiques pertinents où la zone de maîtrise est préférée à la zone de routine. Seule, Marianne bloque parfois et demande des supports qui semblent trop faciles pour elle. Je dose la difficulté en cédant parfois à ses demandes et après un exercice, elle se remobilise pour quelque chose de plus complexe. Par moments, je délègue une partie de mon mandat, soit le tableau, soit du coaching individuel. Je constate que je dois être présente dans la classe et soutenir leurs activités du regard, mais de cette manière, la leçon continue sans que je sois au centre. Les élèves mènent des dictées collectives sans ma participation ou des résolutions de calculs. Je pense que cette dynamique est possible, j'ai un sentiment de maîtrise suffisant pour accepter de « lâcher-prise » et déléguer. Ce sentiment de maîtrise me donne l'impression de mener à bien les projets de la classe. Cela permet d'être créative et de leur donner de la place en leur faisant confiance. Si je ne ressentais pas ceci, je pense que mon enseignement serait moins flexible, plus orienté vers le résultat que le sentiment de maîtrise des élèves.

Il leur a été demandé de reprendre les croyances qui leur avaient plu, parmi celles présentées dans l'exercice, et de les présenter à un ami dans une lettre, en commençant par : « Ma chère amie, Mon cher ami, je voulais te parler de cette croyance... ».

Discussion 39 : Textes des élèves, dans la tête d'un champion

- Enseignante :** « Qui a envie de lire son texte ? »
- Plusieurs élèves:** « Moi, moi, moi. »
- Lucien :** « Moi, j'ai pas terminé d'écrire, mais je le lierais oralement. »
- Simone :** « Chère amie, je voulais te dire, je voulais te parler de cette croyance, on est tous égaux à la naissance, car je crois que malgré tes défauts tu es comme moi et tu as une personnalité différente, mais à la naissance nous sommes tous égaux. »
- Enseignante :** « Merci, qui a terminé, qui veut compléter ? »
- Marianne :** « Moi. »
- Enseignante :** « Marianne? »
- Bastien :** « Moi, je veux faire. »

Marianne : « Euh, moi, j'ai mis, cher ami, je voulais te parler de cette croyance, nous sommes tous égaux à la naissance, j'ai trouvé que cette phrase, parlait de nous deux... »

Enseignante : « Ok. Quelqu'un d'autre ? »

Bastien : « On dirait une lettre d'amour. »

Enseignante : « Oui, c'est chou. »

Enseignante : « Alain ? »

Lucien : « On peut dire oralement sans que... »

Enseignante : « Oui. »

Patti : « On est obligé de tous passer ? »

Enseignante : « Allez-y. »

Marianne : « Okay, je peux y aller ? Moi j'ai mis chère ***, je voulais te dire que tu vaut plus que ce que tu crois, car tu as des qualités, mais tu en as beaucoup plus, car tu es énergique, motivée, tu conseilles vraiment bien tout le monde. »

Bastien : « *** ? »

Marion : « Ouais. »

Enseignante : « Quelqu'un d'autre ? Alain ? »

Alain : « Mais, Mme... »

Enseignante : « Ok, Lucien vas-y... »

Lucien : « Cher ami, je voulais te parler de cette croyance, quoi qu'il arrive assumer la responsabilité, je pense que... Ben, qu'il faut toujours assumer ce qu'on fait ! »

Enseignante : « Huhum. »

Lucien : « Comme ça si on casse un verre et on ne le dit pas on va se faire engueuler plus fort que si on l'avait dit avant... »

Enseignante : « On se fait « engueuler » plus fort si on ne le dit pas ? »

Lucien : « Ouais, c'est, c'est, si après on le dit plus tard, ou comme ça. »

Enseignante : « Vous connaissez le proverbe ? « Faute avouée est à moitié pardonnée ! » Quand on avoue une faute, c'est à moitié pardonné, contrairement à si on le dit pas du tout... Alors, il nous manque Pierre, Bastien, Alain et... »

Simone : « Et Patti, il manque. »

Enseignante : « Patti, tu y vas ? »

Patti : « Euh, j'ai choisi un truc comme j'ai pu, j'ai mis, chère amie, je voulais te parler de cette croyance, l'échec n'existe pas, seuls existent les résultats, je pense que tu peux y arriver, les échecs s'apprennent et un échec ne tue pas et cette phrase est très positive envers tout le monde et nous sommes capables de tout. »

Enseignante : « Super, merci. »

Bastien : « Blablabla. »

Enseignante : « Alain à toi, tu peux improviser. »

Alain : « Le travail est un jeu... et après je pense que, j'ai pas mis. »

Enseignante : « Tu penses quoi, qu'est ce que ça peut apporter de penser que le travail est un jeu ? »

Marianne : « Je peux, je peux diire mon avis ? »

Enseignante : « C'est à Alain, c'est son avis... »

Alain : « Je sais pas, mais... C'est un travail, on travaille. »

Enseignante : « Qu'est-ce que ça apporte de penser que le travail est un jeu ? » (Marianne lève la main)

Enseignante : « Marianne. »

Marianne : « Ben, le travail est un jeu parce que en travaillant, on peut aussi s'amuser, je sais pas, moi. »

Enseignante : « Huhumm Donc finalement ça permet d'avoir quoi de se dire que le travail est un jeu ? On accède à quoi ? »

Marianne : « On peut travailler même si... Enfin, on peut s’amuser même si on travaille. »
Enseignante : « Huhumm, c’est une autre manière de voir le travail finalement... Si on se dit que c’est un jeu, ça peut devenir directement plus chouette finalement. »

Pierre : « Cher ami, je voulais te parler de cette croyance, le travail est un jeu... Je pense que... »

Marianne : « Je pense que... ? Ah il a pas fini? »
Enseignante : « C’est pas grave tu peux improviser Pierre. »
Silence...

Enseignante : « Quelqu’un complète ? Simone ? »
Simone : « Je pense que tu peux y arriver, tu, je sais pas comment dire
Marianne : « blablala »
Enseignante : « Bastien à toi... »
Bastien : « Mon ami, le travail est un jeu, la vie est pas facile, mais il faut quand même se donner à fond, tu es une personne forte et cool, et tu n’abandonnes pas le travail que tu fais, bravo. »

Enseignante : « Super ».
Simone : « Biiien, c’est bien. »
Enseignante : « En gros, il faut persévérer. »

J’ai choisi de présenter ce dernier passage, car j’ai trouvé ce moment intéressant en termes d’appropriation des croyances positives par les élèves. Lorsque je les questionne sur leur phrase préférée, voici ce qu’ils expriment :

Discussion 40: Les croyances préférées des élèves

Patti : « Celle que j’ai mis, elle me touche, non, je sais pas, mais cette phrase elle est vraie. »
Simone acquiesce : « Huhumm. »
Patti : « Le feed-back, c’est ce qu’on fait ! »
Alain : « Pour moi, c’est on est tous égaux à la naissance. »

Les élèves ont été touchés par certaines phrases et les ont répétées à plusieurs reprises durant la semaine. J’ai trouvé ces moments significatifs et émouvants, c’est pour cette raison, que je voulais les intégrer à ce travail. Simone a dévié une des phrases pour la rendre sienne, je terminerai ce chapitre par celle-ci :

« L’échec n’existe pas, seule l’espérance existe. »

CONCLUSION

Ce projet est d'une part l'aboutissement d'un travail d'auto-formation au niveau professionnel, mais aussi d'un changement de posture dans mon savoir-être et ma manière d'appréhender les défis. La thématique de ce travail est le croisement de deux thèmes qui me passionnent : les sciences humaines et le sport. J'ai cherché à les relier à l'enseignement spécialisé. Cette idée s'est développée à la suite d'événements vécus en 2019-2020. Je me suis sentie très investie par ce projet. Il est porté par un engagement personnel et pensé à partir des difficultés rencontrées durant ma première année de pratique professionnelle en tant qu'enseignante spécialisée titulaire. Entre-temps, j'ai changé d'élèves, à l'exception de Marianne qui est dans ma classe depuis 2019.

Retour sur la genèse du projet d'auto-formation

« Celui qui se relève est plus fort que celui qui n'est jamais tombé. » (François Gervais)

Je présente ce préambule très personnel, car il a été déterminant dans le développement de ma posture, du développement de mes capacités réflexives et dans le choix des outils.

En débutant mon travail d'enseignante titulaire, je me suis rapidement sentie démunie, c'est pourquoi j'ai souhaité chercher à m'intéresser à la dynamique motivationnelle. Durant cette année scolaire, j'essayais de motiver mes élèves à prendre part aux apprentissages scolaires. Pour ce faire, j'ai cherché à varier les moyens d'enseignement et à modifier mon rôle. Malheureusement, je n'arrivais pas à éveiller l'engagement de mes élèves, qui rejetaient chaque proposition sans ménager leurs critiques. Seule, on peut avoir toute la volonté du monde, mais cela ne sert à rien. Je n'ai pas réussi et, pire encore, à la fin de l'année 2019 j'ai fini sur les rotules et l'épuisement accumulé a été suivi par un accident qui m'a mise en arrêt. Le 31 décembre au matin, on m'annonce une fracture de la mâchoire. Très inquiète, je patiente 4 jours pour savoir s'il faudrait m'opérer ou pas. Durant cette attente qui me semble interminable, je me penche sur les thèmes de l'hypnose et de la gestion mentale. J'ai l'impression d'avoir perdu tout sentiment de maîtrise sur les événements, la gestion de mon mental me semble être la dernière chose qui me reste. C'est de cette manière que j'ai découvert la méthode de Christian Target et que l'idée de ce projet a commencé à prendre forme.

C'est ainsi, qu'en convalescence et ayant beaucoup de temps pour réfléchir, je me suis rendue compte que **la motivation que je cherchais à éveiller en classe ne se trouverait pas au sein des cahiers, des jeux, des fiches de travail, de la recherche de sens, mais à l'extérieure de ma classe**. Commençant à avoir la bougeotte, je me suis réveillée un jour à 5 heures du matin avec l'idée d'entreprendre le tour du lac de Neuchâtel à pied, mon but était de faire abstraction des douleurs et observer ce qui se produirait, si toute mon attention était orientée sur une seule activité. Je voulais dépasser mes douleurs et ne plus y penser. De plus, je craignais de perdre ma masse musculaire, je devais préparer ma condition physique et apprendre à mobiliser ma gestion mentale en vue d'un effort important, un trail de 80 km, prévu pour juin 2020.

A ce moment, je suis déterminée, j'ai besoin de regagner un sentiment de maîtrise suite à mes mésaventures pour reprendre le travail sereinement. Comme je ne peux pas parler sans douleur et comme mon travail était difficile en décembre, je suis angoissée à l'idée de devoir reprendre mon activité dans ces conditions. Mon chirurgien est positif en voyant mon état de santé s'améliorer. Il m'autorise à reprendre le sport et le travail. Je ne me sens absolument pas prête à reprendre le travail, mais j'approuve malgré tout. Je suis néanmoins ravie de pouvoir reprendre le sport. Cela va faciliter l'aboutissement de mon défi que je décide de terminer au plus tard le 29 février. C'est ainsi que prend fin cette aventure de 102 kilomètres et 10h30 d'efforts répartis sur plusieurs étapes.

Durant ce projet, je me suis regardée évoluer, cherchant à maintenir ma motivation pour maintenir le rythme, gérer l'effort et mes pensées positives. Certaines phrases imaginées durant ce défi m'ont accompagnées: « **Se dépasser c'est aller au plus près de soi-même** », « **la seule véritable limite qui tienne, c'est mon enveloppe corporelle** ». J'ai constaté que ces phrases me portaient. J'avais l'impression de devoir par moments intervenir sur la gestion de mon mental pour me motiver et par moments la gestion des mouvements pour courir en continu. Je trouvais la recherche de cet équilibre très intéressant. Ainsi se termine la partie purement expérimentale.

Le 13 février, je me rends tout à fait par hasard à une conférence donnée par Nicolas Sigenthaler à St-Blaise. Je ne vais jamais à des conférences de ce type et je ne suis pas intéressée par les courses de VTT. Mon erreur d'inattention est hautement récompensée. A ma grande surprise, Nicolas Sigenthaler décrit durant sa conférence comment il utilise la méthode de Christian Target auprès de Nino Schurter, mais en plus, il utilise cette méthode auprès de ses élèves en difficultés dans le cadre de sa pratique d'enseignant. Quelle coïncidence !

Comme je veux relier cette méthode à mon travail de recherche, je suis ravie de découvrir que quelqu'un a déjà effectué un rapprochement entre cette méthode et le domaine scolaire. C'est ainsi que je prends contact avec lui afin de pouvoir échanger sur l'usage qu'il en fait auprès des élèves. Monsieur Sigenthaler est très disponible et m'explique comment il fait des parallèles entre son sportif et ses élèves. Je me questionne avant de démarrer mon projet, si je ne devrais pas aussi vivre l'expérience d'être moi-même coachée. Je prends contact avec Christian Theurillat d' « Intensity Workout » pour discuter d'un potentiel plan d'entraînement et comprendre comment il travaille. Il est très disponible pour répondre à mes questions et m'explique comment il travaille. Malheureusement, avec la COVID, mon emploi du temps conséquent et sa charge de travail, je renonce au projet de coaching.

Cette première partie a pour but de mettre en exergue les questionnements et les difficultés rencontrées qui m'ont amenée à chercher cet outillage. J'ai trouvé que l'expérience autour du sentiment de maîtrise, de la gestion mentale et de l'effort avait quelque chose de vraiment prometteur. C'est pourquoi j'ai voulu faire vivre quelque chose d'analogue à mes élèves.

Au niveau purement méthodologique, j'ai été très dubitative, car, d'une part, j'avais très envie d'entrer dans ce projet d'auto-formation en développant un outil, une posture, des compétences et une réflexion sur la démarche, mais de l'autre, j'avais peur de manquer de structure et de rigueur pour me lancer dans une telle démarche. J'hésitais à reprendre le

canevas de mon travail de Bachelor et partir plutôt sur des entretiens et une analyse. Cette démarche me rassurait, mais je savais aussi que je regretterais de ne pas avoir osée. En partant sur un projet de type « recherche action », je craignais de me mettre en échec en allant vers l'inconnu.

Bilan de l'analyse

Le bilan de l'analyse montre qu'en à peine 10 jours on peut parvenir à changer les interactions du groupe, ceci, en modifiant la dynamique entre les élèves et le sens de l'investissement à l'école. J'ai pu également constater que l'élaboration du cadre théorique et mes lectures ont influencé très tôt ma posture d'enseignante. En apprenant qu'on pouvait faire autrement, j'ai petit à petit changé ma manière d'être et diversifié mon enseignement. J'ai également perçu un changement de discours concernant les valeurs que je souhaitais leur transmettre. J'ai rencontré à plusieurs reprises des difficultés. Le passage de la théorie à la pratique n'a pas été aisé et la gestion des informations suite à la récolte de données était vraiment laborieuse. La quantité d'informations était sécurisante et en même temps presque décourageante, car je ne savais pas quoi faire. Je ne savais plus par où commencer. Riche en données, mon souhait a été de chercher à faire vivre ce projet au lecteur. La recherche orientée vers l'action ayant une finalité pratique, j'ai tenté de documenter ce projet pour le rendre accessible à d'autres. Pour ce faire, j'ai voulu rendre visibles et compréhensibles différentes dimensions. Le paradoxe est que cette tentative d'accessibilité a l'effet inverse de par le volume de ce travail. Il sera certainement décourageant pour certains de s'aventurer dans cette lecture, mais j'ai décidé de partir du postulat qu'*il n'est pas nécessaire de tout comprendre pour tout essayer*. C'est pourquoi, il est possible de piocher certaines idées. La taille du travail a été influencée par chaque hypothèse qui aurait pu constituer un travail à elle seule. Si je ne m'étais pas aventurée dans un projet d'auto-formation, je pense que j'aurais cherché à réduire l'angle de recherche. Mon enthousiasme ne m'a pas permis de voir les choses plus petites, car j'avais une vraie envie de pouvoir développer de nouvelles compétences pour travailler avec mes élèves. De plus, chaque hypothèse agit comme un pilier qui soutient ma question de recherche : « *Quels aménagements mettre en place pour augmenter le sentiment de compétences des élèves via un dispositif de préparation mentale issue du monde sportif, et quel est le rôle de l'enseignant-e spécialisé-e dans la mise en place des aménagements?* »

Bilan de la recherche

Ce travail de recherche a été difficile, mais je me suis sentie soutenue dans cette réflexion par mon directeur de mémoire et mon entourage, j'ai pu observer que j'entretenais un état d'esprit positif et que celui-ci me permettait de développer petit à petit un sentiment de maîtrise. Les outils de gestion mentale m'ont été utiles, car ils m'ont permis de garder la tête froide en essayant de rester centrée sur mes ressources et mes aptitudes pour mener à bien ce projet. Je constate que tout comme pour mes élèves, Monsieur Kohler a développé dans son suivi un cadre dans lequel j'ai pu prendre confiance, expérimenter et m'investir personnellement. Il a également fait preuve d'une grande patience et un sens de la responsabilité conséquent pour corriger ce travail malgré sa grande ampleur. Je suis ravie d'avoir pu mener ce projet pour ma classe et pour répondre à mes objectifs professionnels, l'idéal à mon sens.

La finalité était d'encourager mes élèves à quitter l'identité d'élèves en difficultés pour rejoindre celle de l'élève qui a toutes les ressources pour progresser. J'ai donc concentré mon

énergie pour travailler dans ce sens. Le monde du travail ne doit pas les accueillir comme des personnes blessées par des difficultés scolaires, mais comme des personnes ayant **un potentiel illimité**. Je suis ravie des petits pas qui ont pu être menés. Je sors grandie de ce projet qui m'a appris que **l'essentiel n'est pas de convaincre les élèves à se motiver à répondre aux exigences scolaires**, comme je le pensais il y a deux ans, **mais à s'investir pour construire leur avenir**. La posture est différente lorsqu'on cherche un investissement plutôt qu'à éveiller la motivation. La motivation peut être comprise comme le résultat de mon enseignement et du matériel pédagogique proposé et de la disposition de l'élève à entrer ou pas dans la démarche d'apprentissage. **L'investissement invite à s'affirmer, se positionner et participer pleinement aux choix permettant d'éveiller la motivation.**

A l'heure actuelle, beaucoup de questions se posent politiquement concernant l'avenir et le bien fondé des classes de formation spécialisée. Je pense que le temps est ce qu'il y a de plus précieux pour nos élèves et c'est ce qui leur manque en formation régulière pour leur permettre d'accéder aux attentes fondamentales. Je pense que ce manque de temps induit une perte de maîtrise sur les apprentissages et génère un manque de confiance en soi. Comme ils ne parviennent plus à suivre, ils se sentent inadaptés. Ce projet a eu pour objectif de les amener à s'interroger sur le suivi proposé, le matériel donné et les ressources à mobiliser. Je pense que c'est de cette manière qu'une démarche de remédiation est cohérente. L'élève doit se sentir légitime de réinterroger ce qui est proposé par son enseignant.

Mon mandat reste celui d'une accompagnatrice vers l'extérieur. Mon but est d'aider ces jeunes personnes à identifier l'éventail de capacités qu'ils ont en eux. Pour beaucoup, ils n'en ont pas encore conscience... Les difficultés sont présentes, mais c'est en se concentrant sur les capacités, qu'on pourra trouver l'énergie et la créativité pour dépasser les limites. J'espère que ce travail pourra mettre en valeur la confiance et l'espoir en l'avenir qui vibrent encore dans les classes de formation spécialisée.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alvarez, C. (2019). *Une année pour tout changer et permettre à l'enfant de se révéler*. Paris : Les Arènes.

André, C., & Lelord F. (2008). *L'Estime de soi, S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob Poches.

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*. (103), 5-18.

Aurousseau, M. (2016). *Classement et image de soi à l'école secondaire*. Travail écrit de recherche. Formation pour enseignant secondaire. HEP BEJUNE.

Bazin, P., & Doridot, J. (2015). *Petit manuel d'auto-coaching. Les clés pour prendre sa vie en main*. Paris : InterEditions.

Berger, J.-L. (2008). *Motivation, métacognition et aptitudes cognitives chez les apprenants de la formation professionnelle initiale*. Genève : Thèse de doctorat, Science de l'éducation.

Bigéard, S. (2019) Idées Forces..., site consulté le 1^{er} mars sur : <https://www.point-fort.com/index.php/post/2014/12/02/566-la-force-de-la-pensee-humaine>

Blanchet, A., & Gotman, S. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, (23), 409-431.

Bruneau, A. (2018, 11 octobre). *La métaphore de la calèche*. Site consulté le 20 octobre 2020 sur <https://www.sophrologue-hyeres.fr/la-metaphore-de-la-caleche/>.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalité d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahier de l'Apliut*, site consulté le 10 janvier 2021 sur <https://journals.openedition.org/apliut/4276>.

Chéreau, M. (2018). La motivation à l'adolescence. Un enjeu identitaire. *Actualité en analyse transactionnelle*, (162), 37 à 46.

Chobeaux, F., & Segrestan P., (2013). Grimpe, tu ne voleras plus ! L'escalade utilisée comme un outil éducatif et /ou thérapeutique. *VST, Vie sociale et traitements*, 2013-3 (119) 126-131.

Coenen, R. (2004). *Eduquer sans punir, une anthropologie de l'adolescence à risques*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Conseil d'Etat, (2018). Stratégie cantonale dans le domaine de la pédagogie spécialisée 18.006 Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant la stratégie cantonale

en matière de pédagogie spécialisée (Du 5 mars 2018) sur https://www.ne.ch/autorites/GC/objets/Documents/Rapports/2018/18006_CE.pdf.

Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. France : Didact Education.

Deketele, J.-M. (2016). *L'évaluation des connaissances, des compétences et des savoir-être au cœur du dispositif de formation*. Conférence à Bienne mercredi 20 janvier 2016. Diapo 18 (version 20.01.16).

Dupuy, R., & Almudever, B., in Charlot B. et al., (1999) Le soutien social dans un dispositif d'aide à l'insertion des jeunes. *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, 281-289.

Famose, J.-P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris : Armand Colin.

Famose, J.-P. & Guérin F. (2002). *La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport*. Paris : Edition Armand Colin.

Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole*. Paris : Presses Universitaires de France.

Frenkel, S. (2014). Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation. *Enfance*. (4), 427 à 457.

Gabriel, G. (2011). *Coaching scolaire, Augmenter le potentiel des élèves en difficulté*. Belgique : De Boeck.

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *L'harmattan « savoirs »* 2004/5 Hors-série, 91-116.

Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir et observer. Une Méthodologie pour développer des séquences pédagogiques et des savoirs professionnels, (14) *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. 1-14.

Giroux, S., & Tremblay, G., (2002). *Méthodologie des sciences humaines, 2^{ème} édition, la recherche en action*, Québec : Saint-Laurent : Erpi Editions Du Renouveau Pédagogique Inc.

Gosling, P. (2009). Les théories de l'attribution : cause et responsabilité, *Dunod « pscho Sup »*, 67-88.

Hauw, D. (2017, 6 juillet). Le mental du sportif, chantier en cours, *Le temps*. Site consulté le 27.02.20 sur <https://www.letemps.ch/sport/mental-sportifB-chantier-cours>.

Hume, K. (2009). *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ? La réussite scolaire pour tous*, Belgique : de Boeck.

Jouffroy, G. (2006). *L'analyse institutionnelle des outils essentiels pour le management*. Dijon : Synergie.

Larabi, C. (2015). *Aider votre ado à avoir confiance en lui, comment garder le contact et l'encourager efficacement*. Paris : InterEditions.

Marschark, M. (2007). Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds, *Enfance*. 59 (3).

Monteil, J.-M. & Higuët, P. (2013). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Pelt, V., & Poncelet, D. (2011). Une recherche-action : Connaître, accompagner et provoquer le changement en science de l'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 33. (3), 495-510.

Piquet, E. (2018). *Comment ne pas être un prof idéal ?* Paris : Payot Psy.

Porret, A-L. (avril 2017). *L'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé qui exerce en milieu ordinaire au cycle 3 L'exemple du canton de Neuchâtel*. Mémoire professionnel. Formation en pédagogie spécialisée. HEP-BEJUNE.

Robins, A. (1989). *Pouvoir illimité*, Paris : Collection « Réponse » / Robert Laffont.

Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*, Belgique : De Boeck.

Roubaud, N., & Szetencel, C. (2012). *Accompagner des ados en rupture scolaire. La motivation globale*. Bruxelles: De Boeck.

L'Organisation fédérale de la statistique (OFS), (2019). *Jeunes quittant prématurément l'école*, article du 31 mai 2019. Site consulté le 11 juin 2019 sur <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/indicateurs-integration/tous-indicateurs/education-formation/jeunes-quittant-ecole.html>.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) (S.D). *Développement des adolescents*. Site consulté le 11 juin 2019 sur https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/

Saint-Luc F. (S.D.). Site consulté le 26.02.20 sur https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/la_recherche-action.pdf.

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe. : L'état des recherches. S.L : *Revue française de pédagogie*, (157), 12

Saujani, R. (2019). *Peut-être pas parfaite mais diablement courageuse*, Canada : Les Editions de l'homme.

Target, C. (2016). *La bible de la préparation mentale. De la théorie à la pratique*, Barcelone : Amphora.

Target, C., & Petitjean, I. (2019). *Les cahiers de la préparation mentale 5. S'épanouir dans la fluidité bien-être. Réussir en fluidité performance. Profiter de ses erreurs*. Barcelone : Amphora.

Target C. (2006). Le Modèle de Performance Mentale ou MPM®, site consulté le 05.03.21 sur <https://www.methodetarget.com/c-est-quoi-preparation-mentale-coaching/>.

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire, comment donner à l'élève les clés de la réussite?* Belgique : de Boeck.

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficultés scolaires, Pourquoi proposer une approche cognitive de la remédiation ?* 49-54, Cairn Info.

Vianin P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?* Belgique : de Boeck.

Watzlawick, P., Helmick, Beavin, J., & Jackson, Don, D, (1972). *Une logique de la communication*, France : éditions du Seuil

ANNEXES

5.1. Outil 1, le rôle de coach. Les gestes professionnels à développer dans la relation pédagogique

5.1.1. La posture de coach et les outils de coaching:

Le rôle d'enseignant·e va être développé sous un angle qui tend à prendre le rôle de coach auprès de l'élDe cette manière, je souhaite rencontrer l'élève dans une posture de reconnaissance en m'éloignant du contrôle. Comme le relève Deketele (2016) « le développement et l'apprentissage ne se construisent que sur des bases positives. »

Ce rôle peut être défini au niveau individuel et au niveau collectif.

5.1.2. Créer une relation de confiance

Le premier jalon dans la relation est la capacité d'écoute et la communication.

« La communication sert à faire passer des messages de façon à ce qu'ils soient reçus et compris. Pour cela, il faut savoir écouter attentivement d'abord et s'exprimer avec respect et bienveillance ensuite » (Larabi, 2015, p.129). Voici ci-dessous quelques concepts permettant d'observer l'interaction.

Watzlawick, Beavin et Jackson (1967) proposent d'aborder le thème de la communication à travers 5 axiomes qui permettent d'analyser et d'observer les échanges.

1. Il est impossible de ne pas communiquer.

2. La communication se fait sur deux niveaux : **le contenu** du message et **la relation** entre les deux personnes qui va désigner la manière dont on entend le message.

3. La ponctuation, désigne une séquence d'échange. Par moments, on observera qu'un individu suit, alors que l'autre prend le lead et vice-versa.

4. La communication digitale (communication verbale) **et la communication analogique** (communication non-verbale)

5. Les interactions symétriques et complémentaires, on appellera complémentaire une interaction symétrique qui se caractérise par l'égalité et la minimisation de la différence. A contrario, une interaction se fonde sur la maximalisation de la différence. Dans ce type de relation un des protagonistes occupera la position « haute » et l'autre occupera la position « basse ». Ces positions ne sont pas imposées mais se construisent entre les échanges des protagonistes.

Chacun de ces paramètres doit être manié avec attention, car ils influencent la relation.

La mise en relation peut se faire en adaptant certains gestes professionnels.

En résumé, pour occuper un rôle de coach, il est **essentiel de faire de la place à l'autre**, mais également de savoir comment ajuster sa posture : **guider, savoir écouter pleinement, aller à la rencontre de l'autre, attendre, observer, identifier les ressources, identifier les croyances limitantes, donner des feed-backs encourageants, enseigner « la nuance » et la réflexivité.**

5.1.3. Instaurer la relation en tant que coach

La synchronisation

(Watzlawick et all., 1967) La synchronisation est une manière d'aller à la rencontre d'autrui. Dans les premières années de vie, une mère va se synchroniser avec son petit par le biais de

la communication non-verbale et par la communication-verbale. De cette manière, on verra apparaître la ponctuation qui est le début de la communication entre deux êtres.

Au niveau de la communication non-verbale

Avec des adolescents, il s'agit d'installer un climat de confiance en installant un champ relationnel empathique. (Larabi, 2015) Il est question ici de « se synchroniser volontairement « non verbalement » (sa posture et ses gestes) et « verbalement » (ses mots) pour créer ce climat de confiance mutuelle. Implicitement, c'est lui dire « je suis là, tu es là, je te vois, je te reconnais » et cela renforcera son estime de soi. » Tout cela sans mimer ce qu'il fait ! Mais par exemple, s'il est assis, s'asseoir en adoptant la même tonicité, s'il est debout, se tenir debout et vice-versa.

La synchronisation est un phénomène naturel, la provoquer c'est tenter de mieux communiquer !

L'empathie

Au niveau de l'état interne (ressenti)

A ce niveau, on intervient sur la posture empathique.

- Si l'adolescent est triste, il est attendu une attitude compatissante.
- Si l'adolescent est consterné, il est attendu un sentiment de consternation.
- Si l'adolescent a peur ou a honte, il est attendu de voir apparaître de la compréhension.
- Si l'adolescent est joyeux, il est attendu d'être enjoué.

Larabi (2015, p.137) « il s'agit d'accompagner avec empathie votre interlocuteur en restant à côté de lui, sans pour autant vous mettre dans le même état interne. »

Pour aller plus loin, après avoir instauré une synchronisation « non verbale » sur la posture, l'attitude et l'état interne installé, il est possible de se synchroniser au niveau « verbal et paraverbal ».

5.1.4. La communication

Alvarez (2019) relève que le manque d'attention limite les capacités des élèves à plusieurs niveaux. Le premier concerne la capacité à tenir une conversation. Élément essentiel pour la construction d'apprentissages et de liens sociaux. La synchronisation évoquée ci-dessus révèle que nous sommes conditionnés à imiter en tant qu'êtres humains. Afin d'enseigner la capacité d'écouter, proposons aux élèves des moments d'écoute active.

L'écoute active

Ecouter pleinement, c'est participer à l'échange en laissant pleinement la place à l'autre. Les interventions ont pour finalité de démontrer que l'attention est dirigée sur l'interlocuteur avec des expressions tels que : « Je vois... », « Je comprends ... », « C'est ça... », « Hum... hum... », ponctuées par des hochements de tête. »

Si quelque chose ne semble pas claire, il est important d'intervenir pour demander à l'adolescent de préciser sa pensée.

« Savoir écouter, c'est montrer clairement quand vous suivez et quand vous ne suivez pas. » (Larabi, 2015 p.150)

La reformulation

La reformulation est une reprise en une phrase ou deux qui permet de résumer ce que l'autre vient de dire. Ceci, sans commenter, sans ajouter et sans interpréter :

-«Donc, si j'ai bien compris, ce que tu dis c'est... ».

-« Autrement dit, tu penses que... ». (Larabi, 2015, p.151)

De cette manière, on renvoie en miroir ce qui vient de se dire avec ses propres mots. L'objectif est de reprendre les idées principales en laissant de côté les détails et points secondaires.

Comme le relève Vianin, le coaching concerne la question du « comment », il s'agit de savoir comment fonctionne le sujet et comment il va pouvoir améliorer son fonctionnement. Le coaching est décrit comme une action structurée et méthodique qui s'inscrit dans une dynamique de réussite. « Cette action, focalisée sur le changement possible, se construit sur une durée au cours de laquelle l'apprenant acquiert un savoir-faire et un savoir-être transposable à sa situation d'élève » (Mouzoune, 2010, p.20) (cité par Vianin, 2016, p.36

Cet auteur décrit l'empathie comme quelque chose d'important humainement et professionnellement. Il explique que les années d'expériences et les savoirs professionnels étendus constituent des risques, car cela peut amener à émettre des hypothèses explicatives personnelles sans tenir compte des représentations de l'élève. Pour générer un changement, il faut partir de la « construction d'un réel ».

(Curchod Ruedi et Doudin, 2015) « « (...) Dans cette démarche c'est la construction du discours qui est accompagnée et qui aide la personne en difficultés à transformer une situation vécue comme insupportable en un problème à affronter » (p.141). L'empathie de l'intervenant est donc indispensable ; c'est elle qui lui permettra de comprendre vraiment les problèmes rencontrés par le sujet ; c'est elle également qui aidera l'intervenant à déterminer les besoins réels de la personne. » (Vianin, 2016, p.37).

5.2. Outil 1, le rôle de coach. Les conditions de la mise en projet, une posture à développer

Pour se mettre en projet, nous avons évoqué dans le cadre théorique qu'il faut avoir un minimum de confiance en soi pour faire le pas et essayer.

5.2.1. Avoir confiance en soi en tant que coach

Le sentiment de confiance en soi est contagieux. « Le sentiment de confiance en soi est en partie le résultat d'une bonne estime de soi. Lorsque nous sommes conscients de notre valeur personnelle, de nos qualités et de nos vulnérabilités, nous sommes « armés » pour avoir confiance en nous. » (Larabi, 2015, p.177)

La confiance en soi est liée à des situations. Elle est le résultat d'une quasi-certitude en ses ressources pour faire face à différentes circonstances de la vie.

Afin de l'activer, il est essentiel d'aller à la recherche de ses qualités plutôt que de ses défauts. Cela s'oppose à la théorie du déficit qui est très présente dans le domaine scolaire. On cherche à identifier à partir d'une moyenne le niveau des élèves. En ce qui concerne les élèves en difficultés, on est amené à essayer de quantifier le retard pour justifier le besoin d'aide. Cette dynamique institutionnelle peut freiner et mettre à mal le regard bienveillant et réconfortant que l'enseignant·e pourrait porter.

Dans le cadre du travail social, on parle de la capacité à « se laisser surprendre » par les ressources illimitées de la personne avec laquelle on travaille. Un regard orienté sur le déficit pourrait avoir comme effet de générer des prédictions prédictives sur les résultats futurs du jeune et aurait comme effets négatifs de limiter sa progression.

(Larabi, 2015) Croire en ses capacités peut produire des « miracles » comme démontré par l'effet pygmalion. Certains adolescents ont une réserve de confiance en soi, d'autres ont des manques.

Le coach aura ici pour rôle de « raconter l'autre ». Dire ce qu'il apprécie chez lui en lui rappelant :

« Ses réussites, ses dons, ses facilités, à partir d'exemples concrets ». L'objectif sera d'amener l'élève à prendre conscience qu'il a les moyens de se débrouiller seul. De cette manière, il pourra prendre conscience qu'il est l'acteur de ses succès et qu'il a toutes les ressources en lui pour faire face à différents défis de la vie. La finalité sera de lui démontrer qu'il devient quelqu'un d'important et d'unique. Cet axe pourra être renforcé par la place occupée au sein de la communauté d'apprentissage. (*Ibidem*, p.179)

5.2.2. Raconter l'objectif aux élèves

L'enseignant·e dans son rôle de coach veillera à laisser l'élève déterminer son objectif. Il est vraiment important que ce soit l'élève et lui seul qui le définisse. Il sera expliqué aux élèves que l'objectif est leur moteur. Sans objectif, on n'a pas de raison de se dépasser. **Pour qu'un objectif soit efficace il ne doit ni être trop accessible ni être trop complexe.**

Comme expliqué dans le cadre théorique, trop souvent, les performances prennent le dessus alors que les buts d'apprentissages permettent de « s'armer » pour affronter le futur. Si on reconnaît ses qualités et certaines de ses vulnérabilités, on peut identifier des marges de progression et s'améliorer. Tout cela doit se travailler dans l'identification de l'objectif.

Plusieurs exemples pourront être proposés aux élèves. Par exemple : Quel objectif me serait le plus utile en tant que coureuse de fond ?

Essayer d'arriver parmi les 3 premières femmes à ma prochaine course ou reconnaître mes premiers signes de fatigue et trouver des idées pour ne pas m'arrêter durant la course ? **L'idée sera ici d'enseigner le geste suivant : la nuance entre l'objectif de performance et l'objectif de compétence.** L'enseignant·e aura pour mission de transmettre une valeur : la progression dans le temps et la recherche de maîtrise est plus bénéfique que la comparaison. L'enseignant·e pourra questionner sur les bienfaits de la démarche. « Que se passe-t-il quand on compare deux personnes entre elles ? » Comment générer une dynamique de groupe là, où il n'y a pas de perdants, mais uniquement des gagnants ? L'enseignant·e invitera les élèves à développer une réponse à cette question.

5.2.3. Aider l'élève à identifier un objectif

On pourrait développer la notion de l'objectif à partir du procédé SMART, mais cela risquerait d'être chronophage et trop lourd auprès des élèves. Afin d'être plus pragmatique, voici une série de questions qui pourraient être posées comme le suggère Larabi (2015).

- Que veux-tu ?
 - « Et si tu savais, ce serait quoi ? »
 - « Que veux-tu à la place de ...? » ou « Que veux-tu changer ou améliorer ? »
- Est-ce que cela ne dépend que de toi ?
 - Qu'est-ce qui ne dépend que de toi ?
- Qu'est-ce que cela t'apportera qui est important pour toi ?
- A quoi verras-tu que tu as atteint ton objectif ?
- Y-a-t-il un inconvénient à... ?
- Qu'est-ce qui t'empêche d'atteindre ton objectif ?

Cette série de questions à se poser ou à poser aux autres a pour objectif de mieux savoir ce qu'on souhaite dans la vie et mieux comprendre si ce qui est entrepris permet de satisfaire : ses valeurs, ses buts, son projet de vie et question la notion de sens pour soi.

Elles ne doivent pas nécessairement être posées par l'enseignant·e, le but est d'amener le groupe d'élèves à s'interroger et à prendre une posture réflexive. Il me semble que ce serait intéressant de demander aux élèves de répondre par écrit à ces questions.

On sort ici du cadre, où l'élève attend passivement les exigences de l'enseignant·e. C'est ce mouvement que je souhaite voir s'opérer de par le rôle de coach. L'enseignant·e doit faire comprendre que dans ce cadre, la relation pédagogique est autre, on peut la construire ensemble. C'est là que débute le projet et qu'on explique à l'élève qu'il doit se mettre en action.

Ces questions font partie des exercices qu'il sera pertinent d'entreprendre, d'une part dans le cadre de l'activité sportive, mais également d'envisager un transfert de ce procédé dans d'autres situations de vie. Comme abordé dans le cadre théorique, pour mobiliser un transfert, il est intéressant de demander à l'élève de faire l'exercice dans le même contexte. On pourrait alors demander aux élèves de répondre à ces questions en cherchant à poser un objectif professionnel.

Il est possible que certains élèves n'arrivent pas à entrer et à définir cet objectif. Mon objectif sera alors d'attendre et d'essayer de développer des conditions propices pour amener l'élève à franchir cette première étape. **Celle-ci est cruciale, car il s'agit du premier pas de l'élève dans cette nouvelle relation pédagogique.**

Après avoir défini l'objectif, il est pertinent de travailler avec l'élève sur une prise de recul. Il faut lui demander de réfléchir comment il serait, s'il réussissait son objectif ? L'état dans lequel il pense être une fois l'objectif atteint est à identifier clairement. L'élève doit prendre conscience que celui-ci va lui permettre d'obtenir les effets souhaités. L'auteur explique que c'est de cette manière que naissent les croyances. Celles-ci influencent les prises de décision. **« Nous pouvons contrôler nos croyances, nous pouvons contrôler la façon dont nous imitons les autres. Nous pouvons diriger nos vies de manière consciente. Nous pouvons changer. »** (Robbins, 1986, p.76)

5.3. Outil 1, le rôle de coach. Une dynamique de groupe harmonieuse à instaurer, la relation et le collectif

L'enseignant·e attend de ses élèves une attitude proactive, de plus, il n'a pas la possibilité de se démultiplier, c'est pourquoi la posture citée ci-dessus doit pouvoir être intériorisée par les membres du groupe. De cette manière, chacun pourra valoriser les membres du groupe individuellement. Cela pourra atténuer une dynamique compétitive, car l'enseignant·e quittera son rôle d'évaluateur et prendra celui de coach qui aura pour unique mission d'encourager. Chaque élève pourra à son tour jouer ce rôle auprès de ses pairs : Chacun pourra donc auto-évaluer ses capacités à cheminer vers son défi personnel, mais également évaluer sa capacité à soutenir ses pairs.

5.4. Outil 2. Le choix de l'activité :

L'escalade m'a semblée dès le départ répondre complètement à mes attentes pédagogiques.

5.4.1. La finalité des objectifs de l'encadrant

Il y a plusieurs manières d'appréhender l'activité. On peut jouer sur trois registres : « la créativité gestuelle, l'intensité des émotions liées à la hauteur, les relations entre le grimpeur et la personne qui l'assure. (Chobeau et Segrestan, 2013, p.128) »

L'encadrement est à réfléchir et à adapter selon les élèves. Pour certains, on peut chercher au niveau didactique une réussite immédiate à leur mesure, pour d'autres une confrontation à leurs impossibles du moment. (Idem p.131). Les gestes professionnels décrits dans la posture du coach facilitent la relation et aideront le professionnel à effectuer ces choix.

5.4.2. Les objectifs de l'activité

« La performance, l'autonomie, le progrès ne sont plus retenus comme objectifs principaux de la pratique. Les buts sont autres : **estime de soi, capacité de partage et d'attention aux autres, confrontation à des difficultés particulières, acceptation d'une réussite différée...** S'ajoutent à cela les préparations collectives, les anticipations et les projections organisationnelles liées aux prises nécessaires de contacts préalables avec les lieux d'accueil, les règles de comportements à adopter avec d'autres pratiquants... » (Chobeau et Segrestan, 2013 p.128)

« Les phrases à comprendre et à se dire »

Pour travailler sur les aspects cités ci-dessus, les phrases suivantes peuvent être reprises avec les élèves :

- Réussir c'est prendre le risque d'essayer.
- Encourager et conseiller autrui participe à ma propre progression.
- Mobiliser toute mon attention dans l'instant m'aide à cheminer vers mon objectif.
- Chercher un équilibre entre l'énergie à déployer pour s'exercer et s'offrir des temps de repos.
- Gérer ses émotions et ses frustrations.
- Observer attentivement et chercher à imiter les réussites d'autrui.
- Apprendre à différer une réussite « on souhaite arriver en haut, mais il y a différentes étapes avant d'y arriver ».
- L'échec est fait de conseils, il permet de comprendre et d'aller vers sa réussite.

Toutes ces questions génèrent une posture face à l'action. Je suis consciente que celle-ci a un impact dans ma relation pédagogique avec les élèves. Comme le citent (ChobEAU et Segrestan, 2013, p.130) La pratique de cette activité peut servir, à condition d'être une des composantes du projet. « Cela ne se réduit pas à être ajouté sur la liste de ce qui est entrepris ; il faut que l'activité soit construite en cohérence et en interaction avec tout ce qui est entrepris d'autre part. » **L'encadrant-coach et enseignant·e doit donc inscrire ce projet dans sa pratique pédagogique globale.**

5.4.3. La créativité gestuelle

La motricité en escalade n'est pas codifiée par des règles qui structurent la pratique. « Elle se présente comme un espace d'adaptation et d'invention corporelle. » (ChobEAU et Segrestan, 2013, p.127) Mettre les genoux sur une prise ou mettre ses pieds n'est pas sanctionné par un arbitre. Le cadre est simple, respecter la couleur de la voie et les règles de sécurité, pour le reste, chacun peut inventer les gestes qui vont lui permettre de se déplacer sur la paroi.

« Cette création est cadrée, limitée par la réalité du milieu (mur d'escalade lisse, pauvre en propositions complexes, ou riche paroi naturelle, sculptée par la nature) et par les possibilités du grimpeur (force, souplesse, capacité de prise d'information, etc.) Elle l'est également par l'état psychique du pratiquant : crainte ou confiance, curiosité ou inhibition, apathie ou appétit... » (*Idem*, p.128)

Ces auteurs expliquent que cette invitation au mouvement peut être bénéfique sur le plan corporel et affectif pour tous ceux qu'une pathologie a tendance à figer dans une mobilité limitée, mais ces bénéfices peuvent l'être pour tous. « **Éprouver le plaisir de se mouvoir, découvrir une motricité inhabituelle** » **pourrait aider les élèves en difficultés à restaurer une confiance dans leurs possibilités.** A contrario, les élèves qui vivraient dans une impression de toute-puissance, seraient confrontés à leurs limites de manière indiscutable dans le cadre de la rencontre avec la paroi. Cette rencontre accompagnée peut être utile pour instaurer un dialogue. (*Ibidem*)

5.5. Outil 3. Les forces et les points à améliorer à identifier pour construire un sentiment de maîtrise

5.5.1. Aider l'élève à se situer dans sa progression, apprendre à donner des feed-back

L'objectif visé est d'amener les élèves à s'auto-évaluer et à apprendre à valoriser davantage le processus au résultat. Persévérer c'est réussir ! Cependant, Larabi, (2015) propose la méthode du feed-back sandwich pour accompagner le jeune dans sa progression. Cette méthode sera expliquée aux élèves qui joueront également ce rôle auprès de leurs pairs. Cette démarche aura une double fonction. Ils apprendront à communiquer positivement un message en reconnaissant l'autre dans ses compétences ce qui est primordial pour une bonne collaboration dans un contexte professionnel.

« Un sandwich « classique » est composé d'une tranche de pain, d'une tranche de jambon et d'une autre tranche de pain. »

1. La première tranche de pain sera un message positif ;

Sa fonction est de mettre en disposition l'adolescent à écouter les suggestions suivantes. Il sera énoncé un fait qui a été apprécié. On cherchera quelque chose de factuel qui a été observé en restant sincère, précis et simple.

2. La tranche de jambon, ce sera une ou deux (maximum) pistes d'amélioration;

Le message à faire passer est ici, il est constitué par une ou deux pistes d'amélioration. L'objectif est que la suggestion soit recevable et pourra débiter par : « Ce que je te propose c'est ...»

3. La deuxième tranche de pain sera un autre message positif ;

Il s'agit d'un bouclage positif, par exemple : « Je sais que je peux compter sur toi, tu es généreux et tu es capable de progresser, tu l'as déjà démontré dans le passé. » (Larabi, 2015, p.132)

Afin d'approfondir la notion du message positif, l'enseignant·e peut dans son rôle de coach demander au jeune d'élaborer une liste de toutes ses qualités. En parallèle, l'enseignant·e pourra rédiger la liste de qualités qu'il lui reconnaît. L'idée est ensuite de comparer avec l'élève et identifier celles que l'un ou l'autre à oublier.

Exemples de qualités :

Intelligent, volontaire, autonome, débrouille, habile, gentil, courageux, ambitieux, attentionné, sensible, à l'écoute, créatif, fédérateur, honnête, persévérant, pragmatique, sociable, structuré, calme, etc.
--

Vis-à-vis de l'objectif atteint, il est central d'apporter un renforcement positif. Pour ce faire, les objectifs doivent être définis précisément, ceci, pour que le sujet puisse précisément identifier les progrès réalisés. « Il est important, pour maintenir la motivation, que les objectifs soient régulièrement évalués et que les succès soient soulignés par l'intervenant. La motivation du sujet sera ainsi entretenue par l'identification des progrès réalisés et les renforcements positifs. » (Vianin, 2016, p.38)

Pour aller plus loin, il serait pertinent que ce rôle puisse être repris par les élèves d'un point de vue collectif.

5.5.2. Aider l'élève à prendre du recul face aux résultats

En tant qu'enseignant·e, on veillera donc à enseigner à l'élève qu'il n'est pas ses stratégies ni ses comportements. Cette relation aux résultats est à développer tant dans les réussites que dans les échecs.

« Il nous faut séparer « ce que nous sommes » de « ce que nous faisons » et de « comment nous le faisons » (Bazin & Doridot 2015, p.163). **Dans une relation de coaching, le « oui, mais » est un indicateur, il signifie que la personne accepte en partie le conseil, mais cherche à se préserver pas le biais du « mais ». Il est alors nécessaire d'écouter attentivement la personne pour comprendre ce qui se cache derrière le « mais ».**

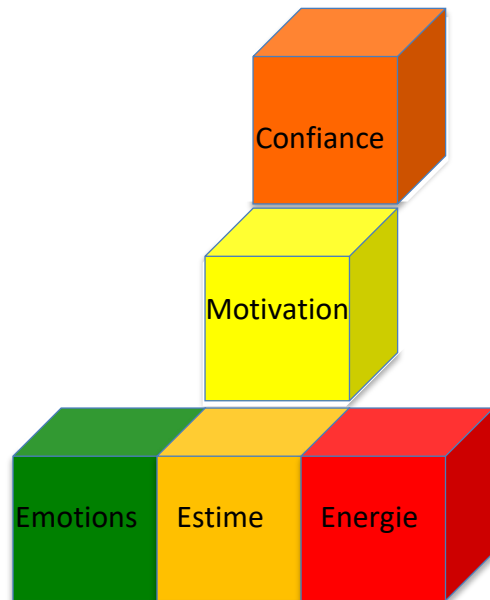
La relation à l'échec doit être travaillée, « prendre l'échec comme un feed-back, la réussite comme un piège. » (Bazin & Doridot 2015 p.160) L'enseignant·e peut donc valoriser les erreurs en remerciant l'élève qui amène la nouvelle piste de réflexion. Il s'agit ici d'accueillir l'erreur de manière positive et de reconnaître sa valeur.

Ces auteurs expliquent que l'échec n'est qu'une information qui doit être intégrée comme la nécessité de changer un élément dans notre action. Ce point pourra concrètement être appliqué dans le cadre de la pratique du sport, mais également en classe. En agissant de cette manière, on préserve l'être profond. Le but est de moins subir ses propres réactions négatives en cas de critiques et d'échec. Il est important de prendre conscience en tant qu'intervenant que ces réactions sont difficilement contrôlables, car souvent, elles sont inconscientes. **Une attitude de remise en question est également bénéfique face à des réussites. Cela permet de ne pas figer ses stratégies et ses comportements. De cette manière on apprend à se réinventer et à se remettre en question. Ces auteurs proposent d'utiliser deux questions quotidiennement : « Qu'ai-je appris ? Qu'est-ce que je change demain ? »**

5.5.3. Les cubes de la méthode Target

Pour travailler, développer le sentiment de compétence, je propose de mobiliser différents concepts de la littérature qui de manière concomitante permettent d'identifier les causalités internes ou externes et en prenant de la distance arriver à les modifier.

La première étape est de partir des cubes de la méthode de Christian Target et de dire comment on se sent face à ces différents paramètres.



Ces cubes font partie des composantes sur lesquelles je vais travailler tout au long de l'activité. Mon but sera de faire comprendre à mes élèves où ils se situent par rapport à cela. Afin de rendre la démarche ludique, un jeu sera entrepris dans le cadre de l'escalade pour les introduire.

Avec les élèves, le schéma de Target va être repris en salle et les élèves pourront s'interroger sur ce qui a fonctionné ou pas en reprenant les cubes. Ces thèmes seront individuellement travaillés avant et après l'activité et devront être compris. Chobeau et Segrestan (2013) donnent du sens à cette démarche.

Qui apprend à gérer le risque dans l'activité, transférerait cela directement dans la conduite de sa vie ; qui respecte les règles de cette pratique sportive visant à protéger la vie, respecterait par rapide transfert les règles de la société ; qui souffre dans la pratique, découvrirait ses propres limites ; qui « vide » son énergie dans l'activité, en serait apaisé ensuite ; qui flancherait devant l'épreuve vécue en groupe, verrait son statut de leader remis en cause... (p.127)

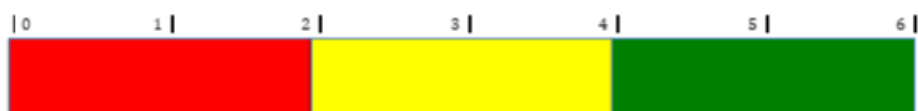
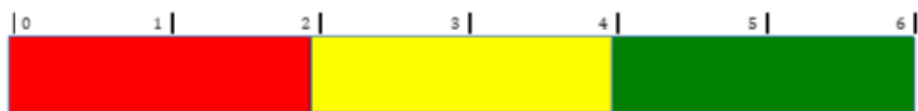
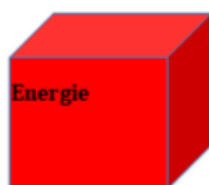
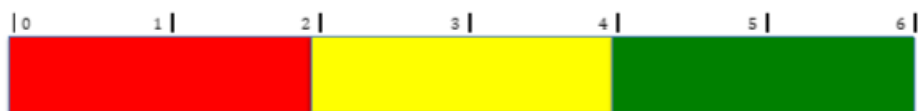
Ces auteurs relèvent néanmoins que l'action et son efficacité ne sont ni simples ni automatiques. Cette activité peut être efficacement et raisonnablement utilisée pour servir de support à des démarches éducatives. C'est celui qui l'utilise, qui va définir : le but et la manière de l'utiliser selon les besoins du public concerné (*Ibidem*).

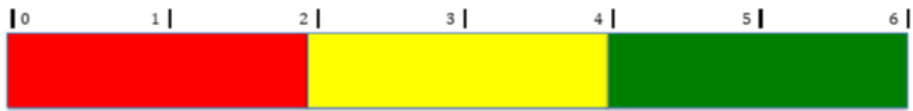
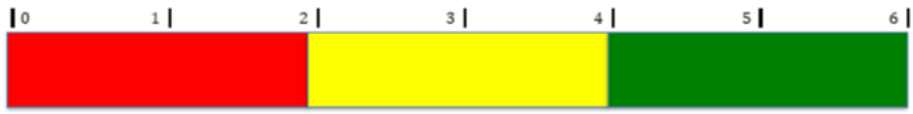
Jeu et introduction de l'outil

L'élève devra monter sur une voie, au niveau des prises, il y aura ces mots écrits : énergie, émotions, estime, motivation et courage. L'élève devra, avant son ascension, répondre, exprimer, ce qu'il ressent comme émotion. Puis, répondre à cette question : Où se situent: « mon énergie, mon estime, ma motivation et mon courage ? », il les situera sur une échelle allant de 1 à 3. Après l'étape d'escalade, il tentera d'identifier ce qu'il s'est passé. Ascension jusqu'au sommet ? Chute ? Quelles causes ? Fatigue ? Erreur d'observation ? Difficulté technique ? Gestion émotionnelle ?

A chaque ascension, l'enseignant·e et le groupe identifieront trois choses positives, deux pistes d'amélioration et un message d'encouragement.

5.5.4. Le baromètre Target





5.5.5. Chercher à mesurer le sentiment de compétence en général

Pour construire le schéma ci-dessous, j'ai associé les cubes de la méthode Target au tableau d'attribution causale proposé par Viau (1997 cité par Vianin, 2009, p.5).

Ce tableau sera repris par l'enseignant·e. L'idée sera de questionner les élèves sur ces différents points et regarder s'il y a une évolution à la fin des deux semaines d'observation.

Prénom :

Date :

		Cause interne						Cause externe					
		stable			modifiable			stable			modifiable		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Echelle de 1 à 3, 1 partiellement 2 avec aide 3 avec autonomie													
énergie	contrôlables												
	incontrôlables												
émotions	contrôlable												
	incontrôlable												
estime	contrôlable												
	incontrôlable												
confiance	contrôlable												
	incontrôlable												
motivation	contrôlable												
	incontrôlable												

Pour utiliser ce tableau, il est important de bien comprendre la notion d'attribution de cause interne et externe. Vianin (2009) décrit la démarche ainsi :

L'élève peut attribuer ses performances à des causes internes ou à des causes externes. Par exemple, l'intelligence, les efforts accomplis, les capacités personnelles, les stratégies utilisées sont des causes internes, alors que la difficulté de l'épreuve, la qualité de l'enseignant·e, les conditions de travail, l'aide reçue, la chance sont des causes qui ne sont pas propres à l'enfant (p.5).

Par exemple, si l'élève échoue à une épreuve, il pourra l'expliquer par la fatigue liée à une nuit passée à réviser (cause interne) ou accuser l'enseignant·e qui aurait donné une tâche beaucoup trop difficile (cause externe). L'élève peut également penser que la cause de ses difficultés est immuable ou à contrario éphémère et donc modifiable. Les élèves qui attribuent leurs difficultés à un manque d'effort (cause modifiable) ne souffrent pas d'un sentiment d'impuissance à l'inverse des élèves qui attribuent la cause à leur manque d'intelligence (cause stable).

Les premiers pourront mieux travailler la prochaine fois, alors que les seconds seront persuadés que, de toute façon et quoi qu'ils fassent, ils ne réussiront jamais. Enfin, la cause est sous le pouvoir de l'enfant (cause contrôlable) si, par exemple, il attribue ses difficultés à un manque d'effort ou à la fatigue. Dans ce cas, il suffira à l'enfant de consacrer plus de temps à l'étude ou de se coucher un peu plus tôt pour améliorer ses résultats. Par contre, si l'enfant pense que la situation, quels que soient ses efforts, n'est pas sous son contrôle (cause incontrôlable), il démissionnera et ne s'engagera pas dans la tâche. Par exemple, si l'enfant pense qu'il n'a pas la bosse des maths – ou, pire encore, qu'il n'est pas intelligent – il renoncera à s'impliquer dans les apprentissages scolaires. (*Ibidem*, p.5)

Dans le cadre de la recherche, je pourrai identifier directement l'effet de l'outil selon l'engagement des élèves dans l'activité. **Comment vais-je réussir à les motiver à persévérer ?** A l'aide de l'outil, en explicitant ce que propose l'outil ? En faisant du renforcement positif ? L'avantage du bloc, c'est qu'il s'agit d'une activité très engageante sur le plan physique, mental et émotionnel.

L'apprentissage des stratégies efficaces permet à l'enfant de retrouver du pouvoir sur ce qui lui arrive et le contrôle de la situation. Dans le tableau ci-dessous, la position la plus intéressante est justement celle occupée par les stratégies d'apprentissage : l'apprentissage des procédures, des stratégies, des démarches efficaces relève effectivement, de causes stables (« lorsque je maîtrise la stratégie, je dispose d'un moyen que je peux solliciter à l'envi »), internes (« l'utilisation de la stratégie dépend uniquement de moi ») et contrôlables (« puisque je maîtrise la stratégie efficace, la situation est sous contrôle ») (*Ibidem* p.5).

S'il faut retenir une seule phrase de ce passage c'est que la motivation de l'élève est grandement influencée par la façon dont il perçoit les causes de ses réussites ou de ses difficultés.

Activité, Travailler sur la perception de la difficulté

En escalade, il y a plusieurs manières de visualiser des succès. En salle, on finit régulièrement par tomber. Cela, soit par l'accès à un niveau plus difficile, soit par la mobilisation d'une stratégie inefficace ou soit par une mauvaise gestion de l'énergie ou de l'émotion.

On peut, de cette manière, amener l'élève à réfléchir sur la signification d'une expérience de différentes manières. Le premier sentiment d'échec peut se transformer en nouvelle réussite. On peut donc, au travers de cette activité, encourager un processus d'association et de dissociation. L'objectif est d'aider les élèves à prendre du recul en mobilisant cet outil. Comme cité dans le cadre théorique, mes élèves ont vécu plusieurs années un sentiment d'échec et ce qui pose problème c'est le sentiment d'impuissance qui peut y être lié. Il est donc primordial de pouvoir leur apprendre à prendre du recul face à ces situations.

5.5.6. Les émotions, les accueillir

Chobean et Segrestan, (2013) ont mené un travail intéressant dans le cadre d'un projet d'escalade, ils relient cette activité à la gestion émotionnelle.

Grimper c'est aussi, peu ou prou, mettre en jeu des émotions. L'inquiétude, la peur, voire l'angoisse peuvent être ressenties à la vue d'un modeste mur d'escalade. Alors, au pied d'une falaise... Exprimée ou non, la peur du vide et de la chute est toujours présente à des degrés divers. Cette impression de prise de risque est sans lien avec le risque réel qui, dans les pratiques encadrées, est réfléchi, contrôlé, et ainsi réduit à un minimum. C'est alors avec ce risque imaginé que les intervenants agissent. Quitter le sol volontairement par ses propres moyens, progresser vers le haut, autant d'actes qui déclenchent des émotions et mobilisent des symboles. Oser, un peu, beaucoup, trop... L'intensité ressentie est sans lien avec le niveau de performance, mais diminue avec la pratique. Le vécu de cet engagement pourra être repris ensuite par les encadrants. **Dans ce contexte, exprimer avec des mots ce qui a été vécu, entendre et pouvoir prendre appui sur l'expérience des autres dans un contexte de groupe devient une étape importante d'un travail sur le ressenti : je verbalise, je comprends, et alors j'intègre peu à peu ce qui m'arrive. Ces paroles sont souvent pour l'encadrant une mine d'informations, et pour le grimpeur une voie possible de prise de conscience de son propre fonctionnement.** (p.129)

Activité apprendre à prendre du recul,

Avant de terminer l'activité, un temps sera pris pour débriefer et chercher à verbaliser comment chacun a ressenti les choses. L'objectif sera d'essayer de comprendre ce qui est arrivé. Comment chacun a pu persévérer ? Qu'est-ce qui a permis ou qui a empêché de continuer ? Quel petit objectif chacun s'était fixé ? Comment ils se sentent par rapport à lui ? Est-ce qu'il était adapté ? Ni trop dur, ni trop simple ? Qu'est-ce qu'ils visent pour la prochaine fois ? Y-a-t-il des choses à entraîner avant de revenir ? Si oui, comment ?

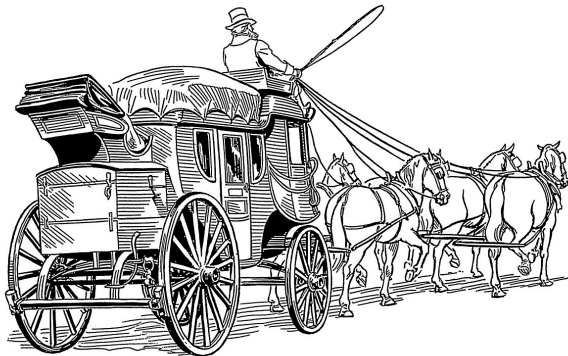
En réponse, la gestion émotionnelle

Il est pertinent de ne pas perdre d'énergie avec une mauvaise gestion des émotions. Pour ce faire, une certaine gestion permet qu'elles agissent comme un moteur plutôt qu'un frein. Le terme auto-empathie est proposé par Beck (2016) dans son ouvrage, ce terme découle de l'empathie proposé par le psychologue Carl Rogers, sa définition est la suivante : « percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du « comme si ». Mais puis qu'ici « l'interlocuteur » c'est nous même, il n'y a plus de « comme si », et la définition de l'auto-empathie peut se résumer à « **percevoir notre propre cadre de référence aussi précisément que possible, avec les composants émotionnels et les significations qui nous appartiennent** ».

5.5.7 Les folles chevauchées d'un cocher ivre

Raconter les émotions pour comprendre l'importance de la gestion émotionnelle

La métaphore de la calèche pourrait être utilisée pour imaginer ce processus auprès des élèves. Extrait de "La philosophie pour vivre heureux ! – Graines de sagesse à cultiver" de Jacques de Coulon



La métaphore de la calèche est une image utilisée pour nous aider à comprendre les différents plans qui régissent notre existence et les interactions qui les animent.

Qui es-tu au juste ?

Pour le comprendre, nous nous servirons d'une image que nous trouvons aussi bien chez Platon que dans les Upanishads, ces textes sacrés de l'Inde.

Tu y es comparé à un attelage :

- la diligence avec ses roues et son habitacle représente ton corps (plan physique) ;
- les chevaux désignent tes passions stimulées par tes sens (plan émotionnel) ;
- le cocher correspond à ta raison gouvernant tes pulsions (plan mental) ;
- quant au voyageur à l'intérieur de la voiture, il indique la destination du périple et il symbolise ton centre profond donnant sens à ta vie (plan spirituel).

Voici la description de la Katha Upanishad : « Sache que le Soi, le noyau de l'être, est le chef de la diligence, le voyageur à l'intérieur du char, et que le corps est le chariot. Sache que l'intellect est le cocher et que les chevaux représentent les sens. Les objets sensibles, tel est le terrain de leur course. »

Dans cette métaphore, l'existence se présente comme un voyage. Pour qu'il soit réussi, tu dois respecter ces quatre plans de l'être.

Chacun est important pour parvenir à bon port.

- Si les roues ou le bois de la diligence sont en mauvais état, tu n'iras pas loin : Entretiens ton corps !
- Sans la fougue des chevaux, tu feras du surplace : Nourris tes passions !
- Et si le cocher ne dirige plus ses purs sangs et qu'ils se mettent à tirer dans toutes les directions, tu risques l'accident fatal : « Sois donc maître de tes sens ! » précise l'Upanishad.
- Quant au voyageur, s'il est relégué aux oubliettes, tu ne sauras pas où aller et tu te perdras : Découvre ton centre profond pour orienter ta vie !

Un homme accompli est multidimensionnel.

Te voici invité à développer à la fois ton corps, tes émotions, ta raison et ton esprit qu'on pourrait dépeindre comme un atelier, où s'élaborent les valeurs qui te guideront sur les chemins de l'existence.

La calèche c'est notre corps physique.
Le cocher c'est notre mental.
Les chevaux représentent les émotions.

Les chevaux représentent l'énergie qui permet de faire avancer la calèche. Ainsi les émotions sont les moteurs de la vie. Elles sont les signaux comme quoi nous devons nous adapter face à une situation. Ce sont elles qui nous font bouger, qui nous permettent d'évoluer à chaque instant, de nous recentrer sur ce qui nous anime profondément. Leur donner la place d'exister, se donner le droit de vivre ses émotions, les écouter, les interpréter, pour s'adapter ainsi au mieux à la situation à laquelle nous devons faire face.

Imaginez.

Deux cas de figure se présentent alors à nous :

– Les chevaux s'emballent et le cocher n'est plus maître du véhicule.

Quand l'émotion prend le dessus, nous ne sommes plus maîtres de nous-même. Cela nous pousse généralement à faire des choses irrationnelles, insensées, et cela peut nous gâcher la vie, nous empêcher de faire ce que nous désirons au fond de nous-même. (Peur paralysante, colère dévastatrice,...)

– Le cocher ne prend pas soin d'écouter ses chevaux : nous nous coupons de nos émotions.

Comme les émotions nous sont trop désagréables, nous préférons nous en couper (mécanisme de défense). Aussi, parce qu'on ne nous a jamais appris à vivre nos émotions ni à les identifier, encore moins leur rôle et les comportements logiques à adopter (éducation). De plus, il est comme un signe de faiblesse dans notre culture que d'afficher ses émotions en public, nous préférons les refouler dès notre plus jeune âge (n'est-ce pas les garçons ?).

C'est pourquoi, il est important de régulièrement s'arrêter, faire une pause, prendre du recul et observer ce qui se vit à l'intérieur de nous. Ainsi nous pourrions voir ce qui nous est demandé, pour pouvoir ensuite nous adapter au mieux à la situation.

5.5.8. Analyser les composantes de la compétence émotionnelle

Pour aller plus loin et analyser les composantes de la compétence émotionnelle, le tableau de Mikolajczak et Bausseron proposé par Deketele (2016) pourrait être mobilisé.

Les élèves pourraient identifier où ils se situent par rapport aux compétences ci-dessous, 3 signifiant : maîtrisée, 2 mobilisée et 1 pas encore présente.

	Soi	Autrui
	Les personnes ayant des scores élevés sur cette dimension...	
Identification	....sont capables d'identifier leurs émotions 1 2 3	....sont capables d'identifier les émotions d'autrui 1 2 3
Compréhension/reconnaissance	....comprennent les causes et conséquences de leurs émotions 1 2 3	....comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui 1 2 3
expression	....sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière éthiquement acceptable 1 2 3	...permettent aux autres d'exprimer leurs émotions 1 2 3
régulation	....sont capables de gérer leur stress et leurs émotions 1 2 3	....sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui 1 2 3
utilisation	....utilisent leurs émotions pour faciliter la pensée et l'action 1 2 3	...utilisent les émotions d'autrui pour faciliter la pensée et l'action 1 2 3

5.5.9. Le recadrage, changer sa perception

Larabi (2011, p.91)

Interpréter différemment une situation désagréable, « le recadrage », voici une succession de questions qui peuvent être posées afin de susciter une nouvelle lecture de situation.

Questions pour reconsidérer la situation
<ul style="list-style-type: none">• Y a-t-il des fois où les choses ne se passent pas ainsi ?• Se pourrait-il qu'il y ait des éléments que tu n'as pas remarqués ?

Questions pour reconsidérer l'interprétation de la situation
<ul style="list-style-type: none">• En quoi ceci (X) prouve cela (Y) (dans l'exemple de Sophie : En quoi le fait qu'il continue à lire son journal, prouve qu'il ne s'intéresse pas à toi ?)• Qu'est-ce que ça pourrait signifier d'autre ?• Est-ce qu'il y a d'autres causes possibles ?• Y a-t-il d'autres conséquences possibles ?

Questions pour reconsidérer le ressenti (l'état interne)
<ul style="list-style-type: none">• Que voudrais-tu ressentir à la place ?• Que se passerait-il si tu ressentais autre chose ?• Y a-t-il des fois où tu as senti autre chose dans la même situation ?• Qu'est-ce qui te permettrait de ressentir autre chose ?• Y a-t-il un avantage à ressentir ce que tu ressens ?

Questions pour réviser le comportement
<ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce que tu voudrais faire ou dire à la place ?• Que veux-tu obtenir comme résultat ?• Qu'est-ce qui t'empêche de te comporter autrement ?• Que se passerait-il si tu ne faisais ou ne disais pas ça ?• Qu'elle est la bonne intention à ton égard ?• Y-a-t-il une partie de toi qui ne veut pas changer ce comportement ?

Au niveau scolaire, cette démarche est déjà enseignée à mes élèves oralement dans le cadre des conseils de classe, rencontre durant laquelle on cherche à résoudre les conflits hebdomadaires présent au sein de la vie du groupe.

La première étape dans cette démarche découle de la Communication Non-Violente, on cherche à démêler les émotions de la situation afin d'émettre une observation la plus objective possible.

5.5.10. Activité, entraîner l'objectivité et chercher à s'affirmer

On va donc suivre le schéma suivant (Beck, 2016):

- **Lorsque...** description objective, présentation de faits (sans interprétation).
- **...tu te sens...?** Essayer d'identifier les sentiments ou émotions éprouvés à ce moment.
- **...parce que tu as besoin...?** Identifier quel besoin est relié à l'émotion.
- **...et tu souhaites...?** Identifier une demande, qu'est-ce qui est souhaitable.

Cette succession de questions pourra être posée aussi souvent que nécessaire jusqu'à ce que cela devienne un réflexe. Dans le cadre de l'escalade, l'adolescent a besoin pleinement de mobiliser toute son attention pour progresser. Si celle-ci est accaparée par des émotions envahissantes, il perd l'accès à ses ressources. Il faut donc qu'il comprenne de façon explicite l'objectif.

5.5.11. Evaluer la capacité à s'affirmer

Ces questions ont été tirées de l'ouvrage de Larabi, (2011). Il est recommandé de partager avec le jeune interrogé : ses impressions et son ressenti et d'évaluer avec lui ce qui mérite d'être amélioré et comment va-t-il être possible de l'aider pour développer davantage son autonomie.

Comment est-ce que je m'affirme ?

Est-ce que :

- ✓ j'exprime régulièrement mes émotions ?
- ✓ j'identifie et j'exprime clairement mes besoins ?
- ✓ je suis fier (e) de mon apparence physique ?
- ✓ je suis fier (e) de mes performances physiques ou sportives ?
- ✓ je suis fier (e) de mes résultats scolaires ?
- ✓ j'envisage les changements avec confiance ?
- ✓ je négocie les conflits avec le dialogue ?
- ✓ je respecte les règles établies ?
- ✓ je respecte les règles après les avoir négociées ?
- ✓ je suis capable de m'autoévaluer ?
- ✓ je suis capable de m'autodiscipliner ?
- ✓ je reconnais mes forces et mes limites ?
- ✓ je suis capable de reconnaître et d'apprécier mes succès ?
- ✓ je suis capable d'anticiper les étapes menant au succès ?
- ✓ je suis capable de me faire des amis ?
- ✓ je fais confiance aux adultes ?
- ✓ je suis curieux et je réagis de façon positive devant l'imprévu ?
- ✓ je tolère les frustrations ?
- ✓ je tolère les changements dans les délais ?
- ✓ je réagis de façon positive après une erreur ou un échec ?
- ✓ je suis capable de me débrouiller seul ?
- ✓ je suis capable de prendre des initiatives personnelles ?
- ✓ j'exprime mes opinions et je les soutiens ?
- ✓ je suis capable de me détendre et de me calmer ?
- ✓ je suis capable de prendre soin de moi ?
- ✓ je suis capable de manifester des gestes de tendresse et d'affection ?

5.5.12. Les croyances négatives, Le marin

La force de la pensée humaine ...

Par Stéphane Bigeard, jeudi 19 septembre 2019 Idées Forces..., tiré du site :
<https://www.point-fort.com/index.php/post/2014/12/02/566-la-force-de-la-pensee-humaine>

Dans les années 50, un bateau container anglais transportant des bouteilles de Madère en provenance du Portugal débarque en Ecosse pour livrer sa marchandise.

Un marin s'introduit dans le container de réfrigération pour vérifier s'il ne reste plus rien à livrer.

Nul ne sait qu'il est entré et on referme la porte du container alors que l'homme est encore à l'intérieur.

Il tambourine sur les cloisons, mais personne ne l'entend et le bateau repart pour le Portugal.

Le marin trouve de la nourriture dans ce lieu, mais il sait qu'il ne pourra pas survivre longtemps dans cette chambre froide.

Il a pourtant la force de saisir un morceau de métal et il grave heure après heure, jour après jour, le récit de son terrible martyre.

Il énonce avec une précision scientifique son agonie.

Comment le froid l'engourdit, comment ses orteils et ses doigts gèlent.

Comment son nez se transforme en pierre insensible.

La morsure de l'air réfrigéré qui devient une véritable brûlure, son corps qui peu à peu devient un gros glaçon.

Lorsque le bateau jette l'ancre à Lisbonne, on ouvre le container et on découvre l'homme mort de froid.

On lit son histoire gravée sur les murs.

Toutes les étapes de son calvaire y sont décrites avec beaucoup de détails.

Mais le plus extraordinaire n'est pas là.

Le capitaine examine le thermomètre du container frigorifique. Il indique 20°C.

En fait, le système de réfrigération n'avait pas été activé durant tout le trajet du retour.

L'homme est mort de froid parce qu'il croyait que le système de réfrigération fonctionnait et qu'il s'imaginait avoir froid.

Ce n'était que son imagination qui l'avait tué.

Etonnant non ?...

Questions :

1) A ton avis, que s'est-il passé ?

2) Comment le marin est-il mort ?

3) Qu'avait-il comme croyances ?

Nomme en trois ?

4) Quelles croyances positives aurait-il pu avoir à la place ?

5) Quel aurait été l'effet de ces croyances positives ?

6) T'arrive-t-il d'avoir des croyances lorsque tu veux entreprendre des choses ?

7) Identifie en 3 :

8) Sont-elles positives ou négatives ?

9) Qu'est-ce qui est le plus important pour toi ?

Réussir, ou alors trouver les raisons pour lesquelles tu pourrais échouer ?

Peux-tu trouver une meilleure manière de décrire l'expérience du marin que de dire que « ses croyances » ont pris des proportions excessives ?

10) Réagis à la phrase suivante, qu'en penses-tu ?

« Nous savons donc d'instinct le pouvoir de nos images mentales. Je le répète, nous pouvons contrôler notre cerveau et ne pas nous laisser contrôler par lui. (Robbins p.104)»

5.5.13. Les croyances positives, La naissance de l'excellence

L'homme est ce qu'il croit. Anton Tchekhov.

Dans son merveilleux ouvrage, *La volonté de guérir* (Le Seuil 1980), Norman Cousins raconte une anecdote fort instructive au sujet de Pablo Casals, l'un des plus grands musiciens du XXe siècle. C'est une histoire de croyance et de renaissance dont nous avons tous quelque chose à tirer.

Cousins raconte comment il a rencontré Casals peu avant que le grand violoncelliste ne célèbre son quatre-vingt-dixième anniversaire. Voir le vieil homme commencer sa journée était presque douloureux. Casals était si frêle et si perclus d'arthrite qu'il avait besoin d'aide pour s'habiller. On comprenait tout de suite qu'il souffrait d'emphysème tant il avait du mal à respirer. Il avançait en traînant les pieds, le dos voûté, la tête projetée en avant. Ses mains étaient gonflées, ses doigts recroquevillés. Il avait l'air très fatigué. Avant même d'avoir pris son petit déjeuner, Casals se dirigea péniblement vers le piano, un des instruments dont il jouait à la perfection. Il s'installa avec beaucoup de difficulté sur le tabouret. Puis, au prix d'un effort qui parut terrible, il posa ses doigts gourds sur le clavier.

Alors le miracle se produisit. D'un seul coup, Casals se transforma complètement sous les yeux de Cousins. Il se mit dans un état fécond et sa physiologie se modifia à un point incroyable : il commença à bouger et à jouer, provoquant sur son corps et le piano des effets qui n'auraient dû être possibles que de la part d'un pianiste en bonne santé, fort et souple. « Ses doigts se dénouèrent, raconte Cousins, et se dirigèrent vers les touches comme des boutons de fleur vers le soleil. » La seule idée de jouer du piano avait totalement transformé son état et donc ses capacités physiques. Casals commença par jouer des pièces du clavecin bien tempéré de Bach, qu'il interpréta avec beaucoup de sensibilité et de maîtrise. Il s'attaqua ensuite à un concerto de Brahms et ses doigts semblèrent courir sur le clavier. « Tout son corps fusionnait avec la musique, écrit Cousins. Ses mouvements n'étaient plus raides ni étriqués, mais souples et gracieux, et complètement libérés des crispations de l'arthrite. » Quand il quitta le piano, c'était un être entièrement différent de celui qui s'y était installé pour jouer. Il se tenait à présent droit et paraissait plus grand. Il marchait sans traîner les pieds. Il se dirigea d'ailleurs aussitôt vers la table du petit déjeuner et mangea de bon cœur. Puis il sortit faire une grande marche sur la plage.

Questions

1) A ton avis, que s'est-il passé ?

2) S'agit-il de magie ?

3) Qu'est-ce que les croyances ?

Les réponses ci-dessous sont tirées du livre « Le pouvoir illimité » de Robbins 1989, l'idée est de s'en inspirer.

« Les croyances sont des principes qui dirigent la foi, la passion et qui peuvent donner un sens à sa vie. »

4) Comment fonctionnent-elles ?

Réponses :

« Les croyances sont des filtres organisés, préétablis de notre perception du monde. Elles dirigent notre cerveau. »

5) En quoi Casals croyait-il ?

Réponses :

« Il croyait au pouvoir transcendant de son art, il était doué d'un pouvoir qui défie presque l'entendement. (...)

Casals croyait à la musique et à l'art. C'est ce qui avait embelli, ordonné, ennobli toute sa vie, et qui lui permettait d'accomplir un miracle chaque jour. »

6) En quoi ses croyances le transformaient ?

Elles transformaient -----

Réponses :

... « Un vieillard fatigué en un génie plein d'énergie. Au sens le plus profond, elles le maintenaient en vie. »

7) Que veut dire la phrase suivante ?

« Un être qui possède une croyance à autant de force que quatre-vingt-dix-neuf êtres qui n'ont pas d'intérêts. » (John Stuart Mill)

8) Comment explique-t-on cela ?

Emets une hypothèse :

Les croyances donnent des ordres à notre système nerveux. Lorsqu'on croit que cette chose est vraie, on se met dans un état qui permet qu'elle le soit. « Maniée de façon positive, la croyance peut devenir un outil des plus puissants pour réaliser vos désirs, Au contraire, une croyance qui entrave votre action, peut provoquer des résultats catastrophiques. » (...) « Les croyances sont la boussole qui nous guide vers notre but et qui nous garantit que nous l'atteindrons. » (Robbins 1989 p. 67 à 69)

5.5.14. Développer la gestion mentale chez les élèves

Travailler sur les croyances (pensées limitantes et les croyances positives),

L'une des premières étapes est d'amener les élèves à se questionner sur la perception qu'il se fait de ses ressources et de ses faiblesses.

Demander aux élèves d'identifier les croyances

Pour les identifier, il faudra interroger l'élève sur son objectif. En partant de celui-ci on va lui demander ce qui pourrait selon lui l'empêcher d'y arriver et ce qui va l'aider à atteindre l'objectif qu'il a défini.

Etape 1, inscrire les cinq grandes croyances (pensées limitantes) qui les ont limitées dans le passé :

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Etape 2, énumérer au moins cinq croyances positives qui peuvent les aider à atteindre leurs objectifs :

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Travailler avec les croyances des élèves

L'élève sera informé que chacune de ces croyances est datée et liée au moment, où on l'a écrite. Elle est vraie que pour une certaine personne à un certain moment donné, elle est sujette à un changement. **Le simple fait d'en prendre conscience peut générer un premier pas vers un changement.**

Bazin et Doridot (2015), expliquent qu'en coaching,

il peut être constaté que lorsqu'on touche à une croyance importante, l'adolescent peut avoir une brusque montée d'émotions et d'agressivité, pour qui, toute distanciation peut alors devenir très difficile. « La communication risque alors de se rompre. » (p.54)

S'il ne parvient pas à maîtriser ce phénomène émotionnel, le coach va faire marche arrière et aborder cette croyance de manière différente. **Il est primordial de ne pas oublier qu'il n'est pas possible de venir en aide à quelqu'un, si cette personne se sent attaquée dans sa base ou si la communication est rompue.**

Proposer des croyances qui mobilisent les élèves

Les croyances suivantes pourront être imprimées et affichées. Une des activités sera de demander aux élèves de mémoriser la croyance, d'effectuer sa voie (en escalade) et de la restituer à son arrivée. Cette activité aura pour but de travailler sur les fonctions exécutives de l'élève en mobilisant son attention sur deux tâches. L'activité d'escalade et la mémorisation d'une croyance positive. Cet assemblage aura pour but de se rapprocher d'une posture orientée sur sa performance comme décrite dans le cadre théorique.

Croyance 1 : « Rien de ce qui m'arrive ne se produit par hasard, tout a une raison et doit me servir à quelque chose. » (Bazin et Doridot 2015 p.50-54) ou « Tout événement se produit pour une raison précise et doit nous servir. » (Robbins, 1986, p.85).

Croyance 2 : « Nous sommes tous égaux à la naissance. » (Bazin et Doridot, 2015, p.50-54).

Croyance 3 : « L'échec n'existe pas, seul existe le feed-back. » ou « L'échec n'existe pas. Seuls ils existent les résultats » (Robbins 1986p.83).

Croyance 4 : « Je vaudrais beaucoup plus que je ne crois valoir. » (Bazin et Doridot, 2015, p.50-54) ou « Il n'est pas nécessaire de tout comprendre pour tout utiliser. » (Robbins, 1986, p.89).

Croyance 5 : « Quoi qu'il arrive, assumez la responsabilité. » (Robbins 1986, p.88).

Croyance 6 : « Les êtres humains sont votre plus grande ressource. » (Robbins, 1986, p.90).

Croyance 7 : « Le travail est un jeu. » (Robbins 1986 p.91).

Croyance 8 : « Il n'y a pas de réussite durable sans engagement. » (Robbins, 1986, p.93).

Ces croyances sont issues de la modélisation de personnes ayant particulièrement bien réussi dans les domaines suivants : sport, business, vie de couple, etc.

Ces croyances peuvent être abordées sous la forme d'un atelier. L'idée serait de demander à chaque groupe d'explicitier ce que signifie cette croyance et afin de favoriser une appropriation, leur demander de les associer à des exemples concrets. On pourrait leur demander de trouver les avantages de porter chacune de ces croyances.

D'un point de vue éthique, il faut se questionner sur les croyances qui semblent opportunes pour aider nos élèves à mobiliser toutes leurs ressources dans leurs projets. Si on part de l'idée que la société repose sur des croyances, réfléchissons aux croyances qui permettront de nous orienter vers une société plus égalitaire, prête à relever les défis de demain : partager des ressources, coopération, se mobiliser contre les problèmes écologiques et démographiques, etc.

Avant de pouvoir se lancer, il faut bien évidemment être prêt à prendre le risque d'essayer.

5.5.15. Le courage

Chercher à mobiliser le courage des élèves

Le renforcement positif par le biais de la confiance en soi pourra faciliter l'accès à ce qu'on nomme communément le courage. Saujani (2019) explique que lorsqu'on développe son courage, on est en sécurité, car on a la certitude de pouvoir gérer tout ce qui se présentera à soi. « Le courage ne garantit pas que cela fonctionnera, seulement que nous nous porterons bien, même si nous échouons. » Quelles que soient les difficultés, le courage permet d' « aller de l'avant ». (Saujani, 2019, p.125) « Le courage et non la perfection, est la seule véritable armure qui existe. » Il est important d'avoir le courage de persévérer encore et toujours.

Alvarez (2019) interroge ce point dans son ouvrage, elle évoque un manque de persévérance très courant et très fréquent dans le domaine scolaire. **Face à un abandon, il est important de discriminer sa cause. Elle peut être d'ordre intellectuel ou physique. C'est à ce moment qu'il est important d'être présent pour débriefer pour comprendre avec le jeune quel type d'aide serait adéquat.** La notion du courage peut être travaillé par le biais du feed-back, ce point est repris de la manière suivante : il faut dissocier l'élève et ses stratégies.

5.5.16. Enseigner la persévérance

La persévérance est une valeur à transmettre au groupe et il est pertinent d'expliquer aux élèves que celle-ci intervient également dans le cadre de la motivation continuée. On persévère dans le cadre de l'activité, mais pour progresser on peut influencer la réussite dans d'autres contextes. Ceux-ci pourront être identifiés avec les élèves.

5.5.17. L'énergie

On demandera à l'élève de donner une échelle de 1 à 5 à son énergie. L'énergie peut être envisagée d'un point de vue purement biologique en s'interrogeant sur l'hygiène de vie, les heures de sommeil.

5.5.18. La concentration, vivre pleinement l'instant présent, le mental

L'escalade est une activité qui ne laisse pas de place aux distractions, c'est pourquoi je pense qu'elle est tout à fait indiquée pour mobiliser l'attention.

Ci-dessus, nous avons évoqué la question de la gestion émotionnelle. Si les émotions ne sont pas canalisées, la mobilisation des ressources et des compétences est limitée.

L'escalade en salle est un processus, où chaque mouvement permet de progresser vers « la prise de sortie ». L'adolescent devra s'entraîner à accepter que les progrès soient relativement lents. Comme le cite

Lalami (2015) **en ayant une attitude impatiente uniquement tournée vers le résultat, il n'est pas possible de créer une relation avec son Soi, son centre.** Cette partie sage, l'âme, la source peut être nommée différemment, mais doit être reconnue dans le procédé.

D'un point de vue sportif, je parlerai de la gestion du mental. Nous avons évoqué la question des émotions, nous aborderons plus loin la question kinesthésique. Il me semble indiqué d'évoquer ici la notion de gestion du mental bien que celle-ci ne corresponde pas tout à fait aux propos de Lalami dans son ouvrage axé sur le soutien psychologique des jeunes. Au-delà de la capacité à se centrer sur l'effort, de s'appuyer sur le regard bienveillant d'autrui, il est important de se mettre en situation de réussite.

Les pensées limitantes peuvent constituer un frein conséquent, l'enseignant·e devra veiller à interroger ses élèves sur celles-ci.

5.5.19. Apprendre à identifier les indicateurs d'une motivation optimale

(Famose, 2001, p.23) Les comportements présentés ci-dessous font partie de ce qui est attendu dans le cadre d'une motivation optimale ou adaptative. Il s'agit des comportements socialement attendus par les enseignants ou les entraîneurs.

Tableau 1.2. Comportements indicateurs d'une motivation optimale en cours d'EPS

Comportements indicateurs de la motivation en classe
<ul style="list-style-type: none">• Il accorde toute son attention à ce que dit l'enseignant·e en classe.• Il est volontaire, en classe, pour démontrer les mouvements.• Il commence à travailler immédiatement sur les tâches présentes.• Il maintient son attention jusqu'à ce que la tâche soit accomplie.• Il persiste dans ses tentatives de résoudre un problème moteur au lieu d'abandonner dès que celui-ci lui paraît difficile.• Il travaille de manière autonome dès qu'il peut.• Il demande de l'aide lorsque cela est réellement nécessaire.• Il ne contourne jamais les consignes.• Il finit toujours un travail.• Lorsqu'on lui donne le choix, il sélectionne les tâches difficiles, même s'il ne peut pas les réussir dès le début.• Il accepte, dès le début, des erreurs ou des mauvaises performances comme une partie naturelle de l'apprentissage de nouvelles habilités.• Sa performance est parfaitement constante sur des tâches différentes qui requièrent des habilités similaires.• Sa performance lors d'un contrôle reflète un haut niveau de compréhension des consignes.• Il s'engage dans des activités d'apprentissage en dehors des cours.• Il paraît heureux, fier, enthousiaste, dans les situations d'apprentissage.• Il respecte toujours les consignes.• Il s'efforce d'augmenter son habilité, même lorsqu'il obtient une performance supérieure à celle de ses camarades.• Il commence de lui-même des activités d'apprentissage difficiles.• Il s'investit fortement sur les tâches, même lorsque celles-ci ne sont pas notées.

5.5.20. Identifier les critères de l'investissement personnel

Famose (2001, p.11) présente la motivation comme un investissement personnel que chaque élève peut mobiliser dans l'accomplissement d'une tâche ou dans la pratique d'activités physiques ou sportives. Les élèves vont bénéficier d'une quantité plus ou moins grande de ressources différentes qui sont en général limitées. L'auteur propose ici d'explicitier les différentes tâches sur lesquelles l'élève peut agir. Cela peut augmenter le sentiment de contrôle en agissant sur : « la durée, l'intensité et la qualité de leur investissement. » L'auteur explique qu'on peut classer les ressources personnelles des élèves dans les catégories suivantes :

1. L'effort

Le pratiquant sportif peut mobiliser une quantité potentielle d'effort cognitif ou énergétique. Celui-ci peut être variable. Celui-ci peut s'observer selon la « vigueur » avec laquelle le pratiquant s'engagera dans la tâche.

1. Le temps

Le temps disponible pour la tâche est également limité. Il peut s'observer de par : la durée de l'activité motrice, la répétition de la tâche, le nombre d'entraînements hebdomadaires.

2. Le talent

« Les connaissances, les habiletés motrices et sportives, les habiletés intellectuelles, les aptitudes, les stratégies cognitives, etc., constituent le talent du pratiquant et font partie des ressources dont il dispose. Entrent aussi dans cette catégorie, les ressources biomécaniques, bio-informationnelles, énergétiques, cognitives, etc. Le pratiquant peut décider ou non de les investir dans la réalisation d'une tâche, car elles ont malheureusement un coût. Les stratégies mentales qui, par exemple, peuvent être utilisées pour garder sa concentration, visualiser ce que l'on doit faire, s'auto-persuader de réussir, etc. ont toutes un coût cognitif. (...)» (*Ibidem*, p.11).

On peut alors parler d'investissement personnel.

3. L'argent

L'investissement dans la pratique de loisirs va susciter un investissement financier pour l'acquisition du matériel ou pour l'accès aux lieux ou pour se perfectionner.

5.5.21. Changer les perspectives, la restructuration (la confiance)

Pour avoir une influence sur la confiance, j'ai fait le choix pédagogique de m'orienter sur la restructuration proposée par Robbins. On travaille donc sur le mental et le système de représentation de l'élève. Ceci peut donner lieu à des activités théâtrales pour jouer la mise en situation.

Changer de perspectives, puis changer de comportement

(Robbins, 1986, p.291) propose d'accéder au processus de restructuration, celui-ci se déroule en six étapes :

« Les six étapes de la restructuration

- 1) Accéder à la partie de la personne qui est responsable du comportement.
- 2) Mettre en place un signal.
- 3) Découvrir les bénéfices secondaires (ils ne sont pas toujours accessibles à l'esprit conscient).
- 4) Faire travailler la partie créative conjointement à la partie responsable du comportement, trouver trois autres façons de tirer des bénéfices secondaires.
- 5) Opération de vérification : Y a-t-il des objections ?
- 6) Faire en sorte que la partie responsable du comportement actualise les comportements de remplacement et tester les effets du nouveau comportement.

Pour changer un schéma, on peut changer la signification d'une expérience ou d'un comportement.

La première étape dans ce sport s'établit sur un équilibre allant de l'acceptation de la mise en projet : essayer et de l'aptitude à observer et imiter.

La gestion des fonctions exécutives intervient à ce niveau, comme cité à la page 12 du cadre théorique par Alvarez (2019). Ces fonctions vont être entraînées dans le cadre de l'activité sportive et évaluées par les élèves régulièrement. « Ce qu'un être humain peut faire, je peux le faire aussi ». D'après les puristes des « PNListes », on aurait tous le même processeur à la naissance et le même disque dur, vierge, à la naissance. Selon les expériences de vie, par habitude et généralisation, nous nous sommes programmés d'une certaine manière et mobilisons ce programme en boucle bien que les circonstances ont évolué. Cette croyance permet d'obtenir la conviction que nous sommes tous capables d'atteindre un certain résultat, dès le moment que quelqu'un a déjà obtenu ce résultat. « La question n'est plus : « En suis-je capable ? », mais « Comment dois-je m'y prendre ? », ou Est-ce vraiment mon désir ? » (Bazin & Doridot, 2015, p.52).

Robbins (1986, p.129) explique dans son ouvrage « Pouvoir illimité » que « lorsqu'on n'a guère d'expérience et même quand la situation paraît impossible, si l'on dispose d'un excellent modèle, on peut découvrir ce qu'il fait de particulier et le reproduire, et aboutir ainsi à des résultats analogues en un temps bien moindre que celui qu'on aurait cru nécessaire. »

Cet auteur propose une stratégie utilisée par de nombreux sportifs pour imiter les meilleurs de leur spécialité. Il présente un modèle en se basant sur l'observation d'un skieur professionnel.

5.5.22. Observer et chercher à imiter les meilleures stratégies

Ce procédé a pour objectif de passer du visuel interne au kinesthésique interne puis au kinesthésique externe.

1. Observer soigneusement sa technique (Ve).
2. Pendant l'observation, imprimer à son corps les mêmes mouvements (Ke), ceci jusqu'à ce que ceux-ci semblent faire partie de soi (Ki).
3. Anticiper les mouvements du skieur, s'il tourne, avoir l'impression de tourner comme si on skiait. Ceci en créant l'image interne d'un skieur expert (Vi).
4. Créer une autre image interne visuelle dissociée de soi en train de skier (Vi). (Ceci doit donner l'impression de regarder un film, où on serait un skieur tentant d'imiter le skieur aussi précisément que possible).
5. Entrer dans cette image en essayant de ressentir l'effet que produit le fait de réaliser exactement la même performance que le professionnel (Ki).
6. Cette stratégie doit être entreprise dans la réalité. (Ke).

Cette stratégie est à répéter jusqu'à ce que le l'élève se sente parfaitement à l'aise en le faisant. Cet exercice a pour objectif de fournir la stratégie neurologique déterminée pour se mouvoir et pratiquer le ski de façon optimal. Sa syntaxe s'écrit de la façon suivante : Ve-Ke-Ki-Vi-Vi-Ki-Ke

Au-delà de l'imitation, un bon morcelage est essentiel (Robbins, 1986, p.131)

La posture méta de prise de recul : être son propre coach

En conclusion, on expliquera aux élèves qu'il est essentiel qu'ils expérimentent cette position de prise de recul afin d'améliorer leurs capacités d'apprentissage dans des situations de réussite comme dans des situations d'échecs. Le but est de prendre conscience des stratégies efficaces et inefficaces. Ceci, en insistant continuellement sur le fait qu' « ils ne sont pas leurs stratégies. » De cette manière, ils ne sont pas non plus leurs échecs ni leurs réussites, ils sont des individus qui expérimentent des actions qui peuvent avoir un impact sur leur estime, leurs émotions et leur confiance. **On ne choisit pas l'effet d'une stratégie, mais on a le pouvoir de lui donner du sens en l'analysant.**

Cette position peut être abordée **après l'action performante**, « elle permet de se donner le temps de revoir une (ou des) actions passées, pour pouvoir juger et éventuellement la recadrer dans le projet actuel (le futur). » (Target, 2016, p.432)

Elle peut aussi être évaluée pendant l'action performante « elle permet par flash visuels intermittents, de s'observer et d'occuper alors une position privilégiée d'observateur de son propre comportement (Missoum, 1992) » Cette observation favorise un jugement bref qui peut entraîner un changement de l'orientation de l'action, dans le sens d'une meilleure adaptation aux contraintes du moment et dans une optique de réussite. Dans ces deux cas, elle est bien une manière d'améliorer l'apprentissage. (p.433)»

Robbins (1986) C'est l'état dans lequel on se trouve, qui va dicter notre comportement. Une prise de conscience de cet état peut aider à utiliser efficacement son cerveau en comprenant comment il fonctionne. Pour avoir une prise sur cet état, on peut intervenir sur :

- les représentations internes qui sont composées de la représentation du monde.

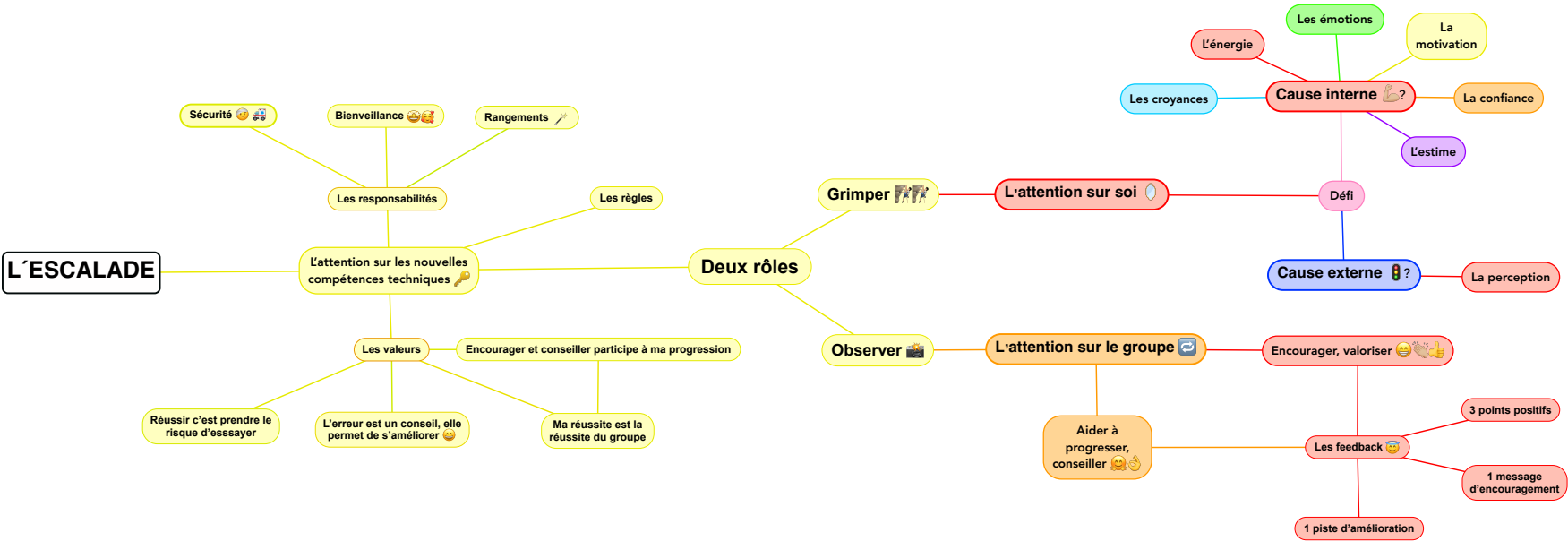
- la physiologie (la tension musculaire, la posture, le fonctionnement biochimique)

Un accompagnement afin d'essayer de voir les situations sous un autre angle va permettre de diversifier les réactions. « Nos convictions, nos réactions, nos valeurs, nos expériences passées modifient en effet les types des représentations que nous nous faisons d'autrui. » (Robbins, 1986, p.56) Une panne de nouvelles expériences génère donc indéniablement de nouvelles manières d'appréhender les situations quotidiennes.

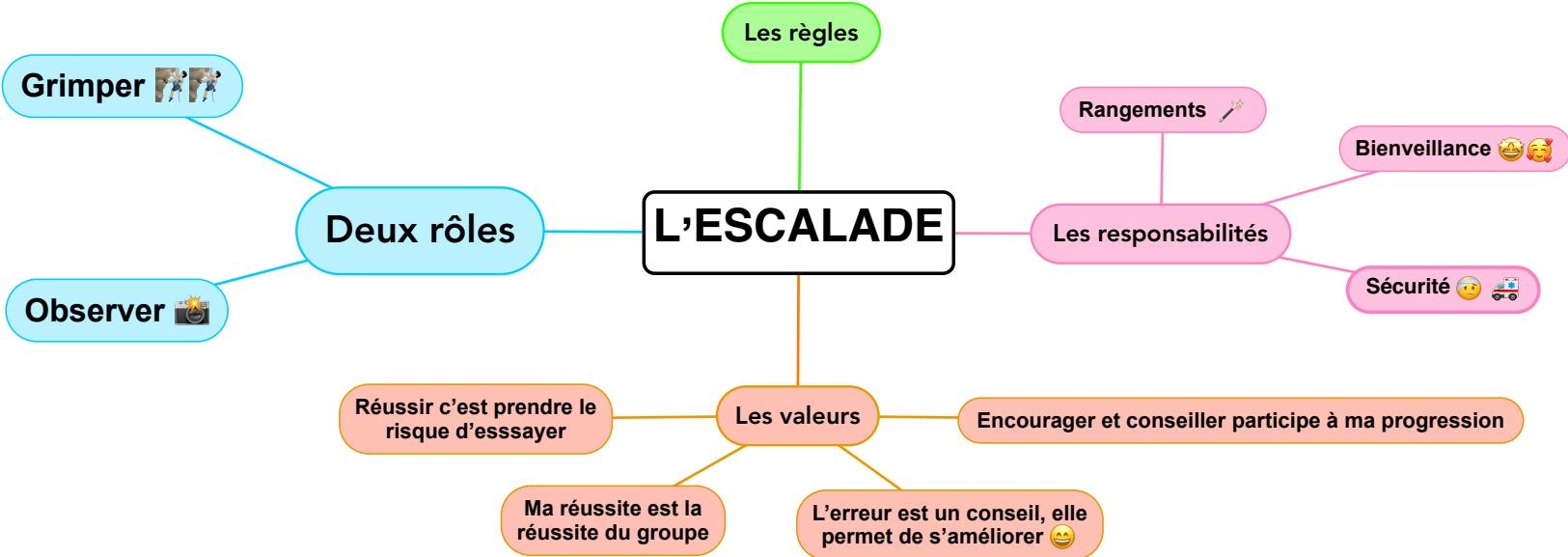
Cette démarche ressemble à ce qu'on retrouve dans les projets de remédiation pour les élèves en difficulté. De cette manière, mon projet n'apporte rien de nouveau, mais l'angle de l'approche est différent. En proposant ces outils aux élèves par le biais du coaching et de la culture du sport, je pense que ces outils les toucheront différemment.

Ceci, car on sort de la logique « compensatoire ». « Tu n'y arrives, pas, on va essayer de t'aider ». Cette dynamique relationnelle, ils la connaissent, on essaye de les aider depuis de nombreuses années, mais souvent cela ne les aide pas vraiment. En partant du sport, on leur donne l'opportunité de repartir d'une identité nouvelle. Ce sont des « grimpeurs » en devenir, ce ne sont plus des élèves en difficultés. La démarche est donc nouvelle et cela ouvre à mon sens le champ des possibles. Le transfert est, quant à lui, un travail continu à effectuer en parallèle en classe. Par exemple, après un certain temps, l'usage des cubes proposés par Target est également à mobiliser en classe dans le cadre d'entraînement à une posture « méta ». Ceci également dans la recherche de stage. Par exemple : Où en sommes-nous aujourd'hui ? Au niveau du mental ? Ai-je des pensées qui me poussent en avant ? Ai-je des pensées limitantes ? Où est-ce que j'en suis avec les cubes ?

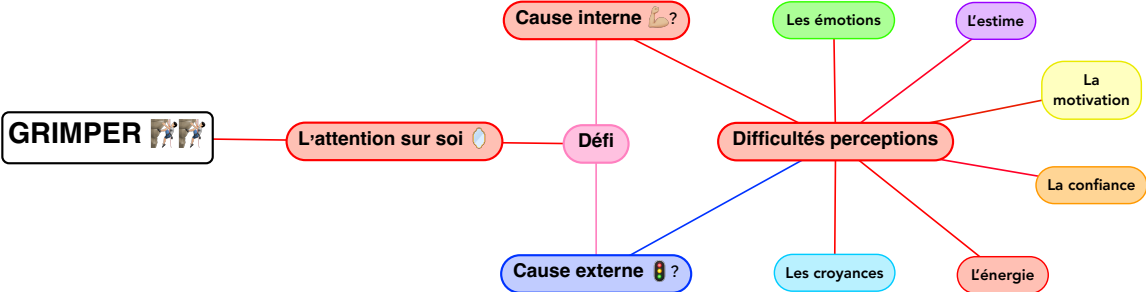
5.5.23. Vision globale de l'activité, mind map



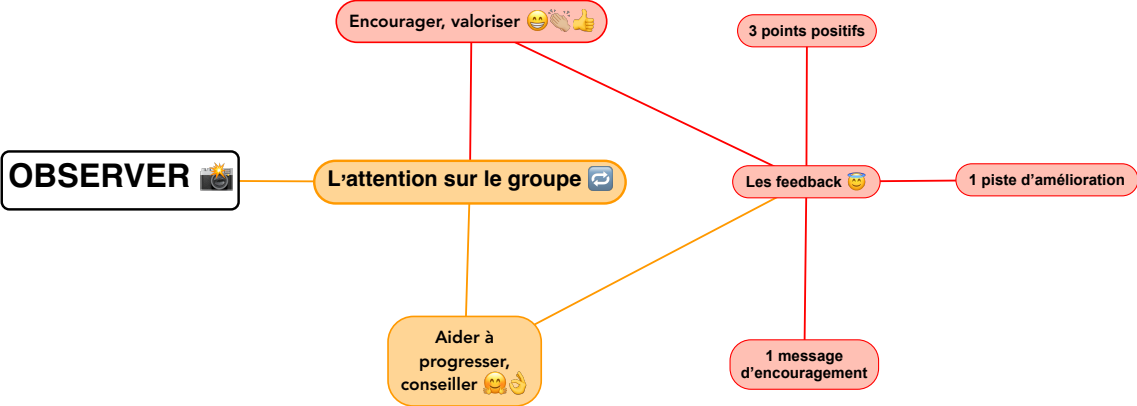
5.5.24. Présentation de l'activité, premier jour, mind map



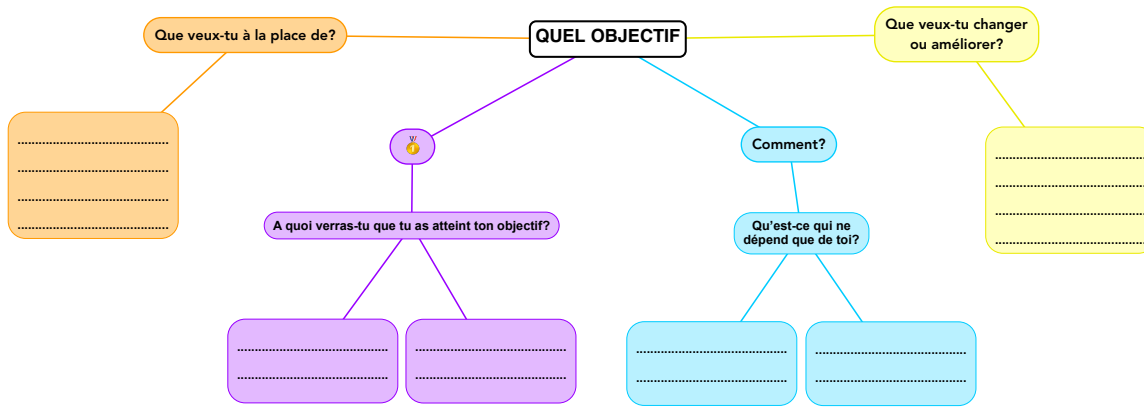
5.5.25. Les rôles, le grimpeur, mind map



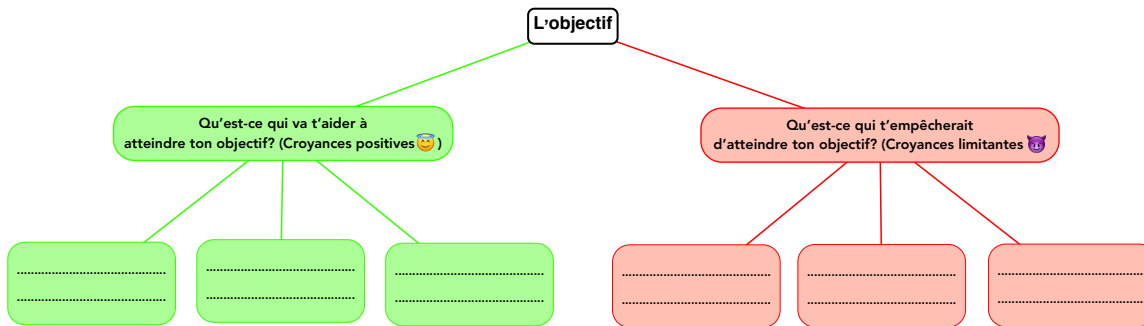
5.5.26. Les rôles, l'observateur, mind map



5.5.27. Définir un objectif, mind map



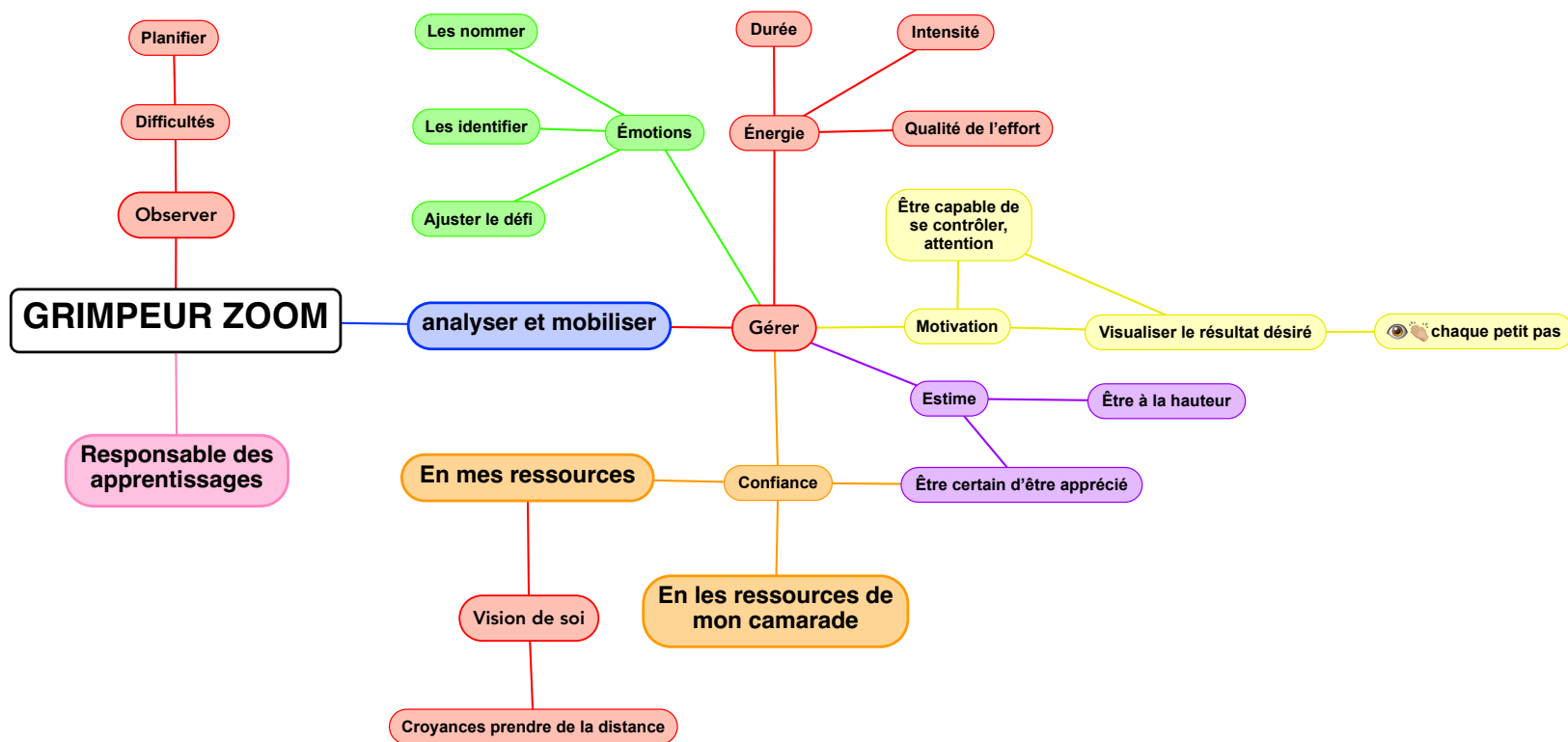
5.5.28. Chercher les croyances positives et les croyances limitantes, mind map



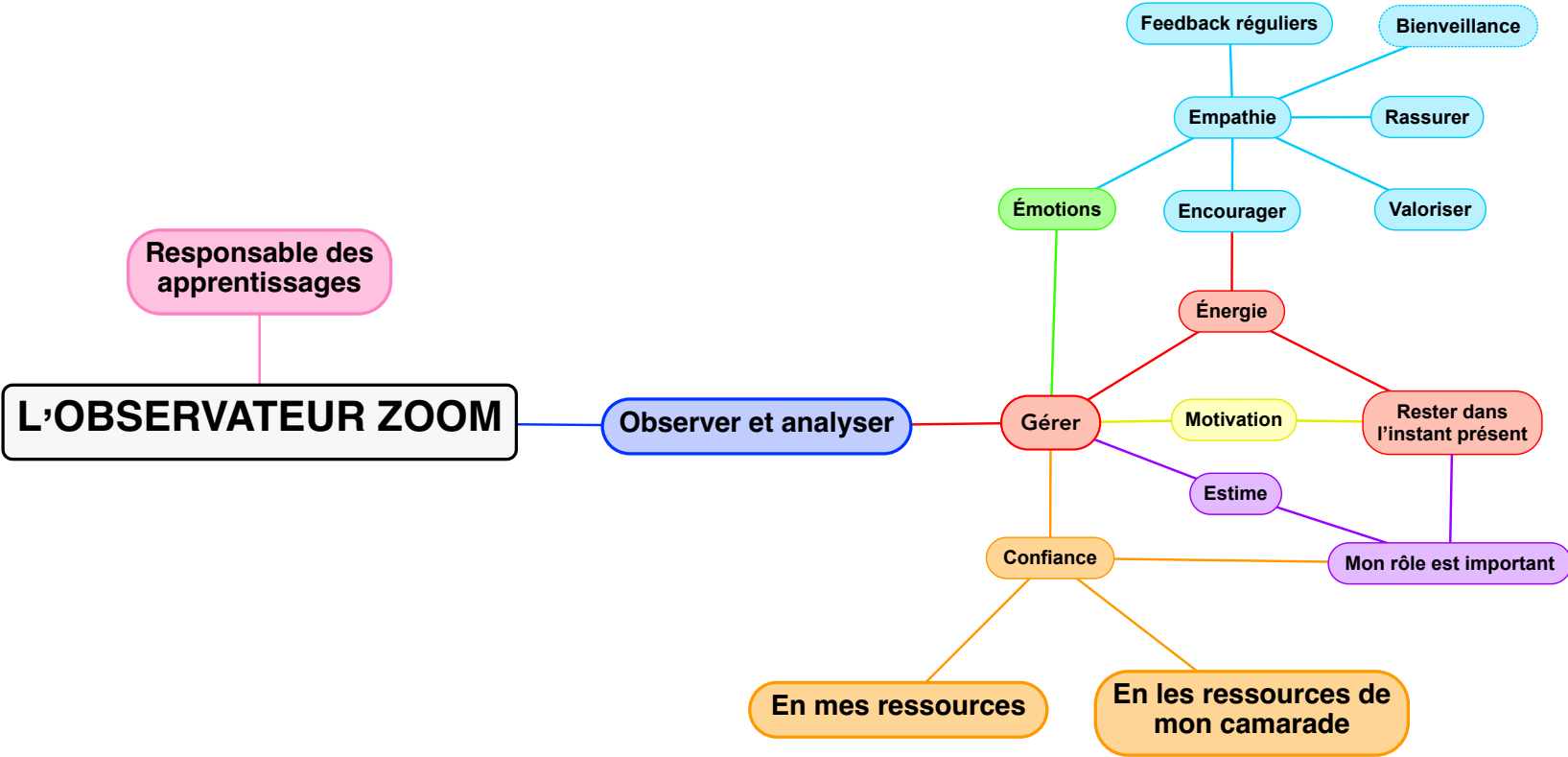
5.5.29. Les croyances gagnantes, mind map



5.5.30. Zoom sur le rôle de grimpeur, mind map



5.5.31. Zoom sur le rôle de l'observateur, mind map



5.5.32. Tableau d'observation de l'engagement

Date : _____

Tableau 18, tableau d'observation de l'engagement

Nom de l'élève	Rôle observateur	Rôle grimpeur	Perception de l'élève (ressenti, énergie, émotion, motivation)	Perception de l' enseignant·e
				Intensité 0/1 Durée : Qualité * * * * *
				Intensité 0/1 Durée : Qualité * * * * *
				Intensité 0/1 Durée : Qualité * * * * *
				Intensité 0/1 Durée : Qualité * * * * *
				Intensité 0/1 Durée : Qualité * * * * *
				Intensité 0/1 Durée : Qualité * * * * *
				Intensité 0/1 Durée : Qualité * * * * *
				Intensité 0/1 Durée : Qualité * * * * *
				Intensité 0/1 Durée : Qualité * * * * *
				Intensité 0/1 Durée : Qualité * * * * *

Exemples: impuissance apprise, se décourage vite, persévère, incontrôlabilité (cerveau qui ne fonctionne pas), concentration, demande de l'aide, manque de stratégie, travail bâclé, évolue de manière structurée (exemples tirés de Vianin 2016)

5.5.33. Première auto-évaluation des élèves, jour 1

Prénom du futur grimpeur/ de la future grimpeuse : _____



Mes impressions **avant** cette leçon, 8 mars

Je pense que je suis capable :	Non	Pas encore	Oui	
de monter le long d'une voie.				
de donner mon attention aux autres pour : les observer, les encourager et les conseiller				
de prendre le risque de me confronter à des difficultés				
d'accepter une réussite différée				

Prénom du grimpeur/ de la grimpeuse : _____



Mes impressions **après** cette matinée du 8 mars

Je pense que je suis capable :	Non	Pas encore	Oui	Remarques
de monter le long d'une voie.				
de donner mon attention aux autres pour : les observer, les encourager et les conseiller				
de prendre le risque de me confronter à des difficultés				
d'accepter une réussite différée				Laquelle ?

5.5.34. Les responsabilités des élèves

Prénom :

Responsabilités semaine du 8 au 12 mars :

élèves	suivi des objectifs	sécurité	bienveillance	ordre	coach	ange gardien			
						l	m	j	v
1. Lejani	lundi	vendredi	jeudi	mardi	tous	2	3	4	5
2. Dawa	lundi	vendredi	jeudi	mardi	tous	3	4	5	6
3. Yassine	mardi	lundi	vendredi	jeudi	tous	4	5	6	7
4. Ismaïl	mardi	lundi	vendredi	jeudi	tous	5	6	7	8
5. Oubaid	jeudi	mardi	lundi	vendredi	tous	6	7	8	1
6. Iba	jeudi	mardi	lundi	vendredi	tous	7	8	1	2
7. Arthur	vendredi	jeudi	mardi	lundi	tous	8	1	2	3
8. Karim	vendredi	jeudi	mardi	lundi	tous	1	2	3	4

Pour ne pas figer ses réussites, il est important de toujours se questionner sur des pistes d'amélioration. Pour s'engager dans ce travail, chaque ange gardien veillera à la fin de chaque leçon à révéler **3 choses positives chez l'autre**, **1 piste d'amélioration pour la prochaine leçon** et un message d'encouragement.

Exemple pour « Arthur » :

- Arthur, tu as pris soin d'encourager tous tes camarades, tu fais preuve d'un esprit d'équipe, bravo.
- Tu as su dépasser tes difficultés en répétant les mouvements à plusieurs reprises, belle persévérance !
- Ta bonne humeur a contribué à la bonne ambiance, je t'en remercie.
- Demain, tu pourrais veiller à davantage identifier tes émotions pour mieux les canaliser. Tu as perdu de l'énergie à cause d'elles.
- Je sais que tu es quelqu'un sur qui on peut compter et que tu arrives à prendre du recul, j'ai confiance en tes ressources, tu vas progresser/ tu vas y arriver.

5.5.35. Un petit mot encouragement

STAGE D'ESCALADE

Neuchâtel, le 15 mars 2021

« Nous n'héritons pas de la terre de nos parents, nous l'empruntons à nos enfants »

Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944, écrivain, poète, aviateur)

Un petit mot pour rendre plus fort...

Pour :

Aujourd'hui, je tiens à te féliciter pour ces trois choses:

-
-
-

Je te propose de travailler sur ce point :

-
-

Je ne me fais pas de souci pour toi car.....

.....

.....

Ton ange gardien du lundi :

5.5.36. S'interroger, la boussole

La boussole, leçon du 9 mars 21



Pour cette leçon, je me concentre sur.....
Petit point avant de débuter les exercices, note un chiffre de 1 à 6.

- Gestion :**
- émotions.....
 - énergie.....
 - estime.....
 - motivation.....
 - confiance.....

Qu'est-ce que j'améliore jeudi ?.....

Petit point avant de partir, note un chiffre de 1 à 6.

- Gestion :**
- émotion.....
 - énergie.....
 - estime.....
 - motivation.....
 - confiance.....

5.5.37 Se poser des objectifs

Prénom du grimpeur/ de la grimpeuse : _____



Mes objectifs de la semaine

Je suis capable :	Non	Pas encore	Oui	Remarques

5.5.38. Le cocher ivre

Prénom: _____

Colorie le texte de la même couleur que la partie de l'image correspondante.

Le carrosse c'est le corps, pour aller loin, il faut veiller à ce que les roues soient en bon état et que la mécanique fonctionne.

Le mental dirige les chevaux dans la direction souhaitée.

Les chevaux sont « l'énergie », ils représentent les émotions. Il est important de les laisser s'exprimer mais c'est le cocher qui doit les diriger et non l'inverse.



Le voyageur représente les valeurs et les convictions, c'est la partie qui oriente les choix.

5.5.39 Compétences acquises, auto-évaluation

Après ces deux semaines de stage, je suis capable de : « ... ».

Entoure ce qui est acquis :

- **Lorsque j'arrive à la salle, je me prépare et endosse mes rôles :**
 - Grimpeur.
 - Observateur.
 - Coach bienveillant.

- **J'ai une attitude responsable.**
 - Je veille à la sécurité de tous.
 - Je veille au respect du matériel.
 - Je prends soin de Mon équipe.

- **J'évolue vers l'autonomie attendue.**
 - Je suis capable de faire des choix.
 - Je suis capable de me fixer des objectifs.
 - Je réalise les tâches qui mènent à mon objectif.
 - J'évalue et modifie mon activité si nécessaire.

- **J'adapte mon comportement au contexte.**
 - Je me tiens prêt en tant que membre de l'équipe à soutenir tous les autres membres si besoin de conseils et d'encouragements.

 - Je mobilise des outils pour activer ma motivation :
 - Je m'engage dans l'action.
 - Si je rencontre des difficultés, je cherche à comprendre comment les dépasser.

 - Si le défi est trop conséquent pour le moment, j'agis sur le contexte, réévaluation et recherche d'un objectif intermédiaire.

- **Je suis le maître à bord, j'évalue et je gère:**
 - Mes émotions
 - Mon énergie
 - Mon estime
 - Ma motivation
 - Ma confiance

5.6. Autorisation d'enregistrer, courrier pour les parents

Neuchâtel, le 26 février 2021

Chers parents,

Dans le cadre de mes études je dois effectuer une recherche. Pour ce faire, je vais proposer à votre enfant une initiation sportive. Afin de pouvoir effectuer l'analyse des données, je souhaite avoir des enregistrements audio. Ces enregistrements ne seront pas transmis à des tiers et seront uniquement destinés à mon usage personnel dans le cadre de ce travail.

Je dois cependant vous demander votre autorisation. Pouvez-vous s'il vous plaît compléter ce document et le signer ?

Meilleures salutations.

Virginie Tissot

J'autorise l'enseignante de mon enfant à effectuer des enregistrements audio dans le cadre de son travail. **Ces enregistrements ne seront pas transmis à des tiers et seront détruits à la suite de ce travail.**

Oui

Non

Signature : _____

5.7. Synopsis des leçons, notes personnelles, listing

Leçon 1 : 4 périodes, en classe

Je vais présenter le mind map de l'activité aux élèves et expliciter les 3 objectifs du stage d'escalade. Je leur demande de devenir : des grimpeurs, des observateurs et des coachs bienveillants pour le groupe.

Je demanderai aux élèves de compléter le document « Je suis capable de » pour se projeter dans l'activité ainsi que le document « Comment je m'affirme ? »

Sur place, il y aura une présentation des règles de sécurité, des objectifs liés à l'activité et des valeurs. Il leur sera demandé de prendre les rôles attendus : grimpeur, observateur et coach. L'outil des cubes leur sera présenté afin de travailler sur la gestion mentale. La distinction entre confiance et estime ne sera pas abordée tout de suite. Le but de cette première leçon est d'apprendre à évaluer son état.

Initiation escalade, grimpe en collectif.

Après-midi en classe, découverte et lecture de l'histoire « le cocher ivre », réflexion avec le groupe sur les composantes et les capacités d'autogestion possibles. Ont-ils déjà perdu le contrôle de leurs chevaux ? L'objectif est d'apprendre à distinguer « ses réactions » de « sa capacité à gérer ses réactions ». Pour finir, le mind map, permettant de poser des objectifs et imaginer un objectif, leur sera présenté avec une explication de ce qu'est un objectif. Une réflexion sur la notion de l'auto-évaluation sera menée.

Leçon 2 : 2 périodes, après-midi, initiation technique d'escalade

Les élèves, ont découvert les pas en collectif avec un intervenant de la salle pendant une période. Ils liront l'histoire du marin qui sera utilisée comme support de réflexion pour aborder les croyances positives et négatives. Ensuite, j'expérimenterai un « moment d'escalade libre. » A la fin de la leçon, il sera demandé aux élèves une première auto-évaluation à partir du document « la boussole ». Les nouveaux documents à remplir quotidiennement seront présentés, il s'agira des responsabilités et du rôle de l'ange gardien. Les élèves devront à présent donner un feed-back à un camarade et évalueront leur gestion mentale.

Leçon 3 : 2 périodes

Il sera expliqué aux élèves que l'initiation est terminée. Le stage commence réellement. Les attentes correspondant à leur cahier des charges seront abordées : travail sur l'autonomie et persévérance pour progresser. Les responsabilités seront attribuées de façon claire. Echauffement, jeu : papier-caillou-ciseaux puis, le groupe est divisé en 2, le cadre est plus discret et l'implication attendue est claire : prendre son rôle d'observateur et de grimpeur. Les élèves sont appelés, quand c'est nécessaire, à relire les rôles attendus selon les mind maps. Un objectif est défini pour le vendredi. Les élèves donnent un feed-back à un camarade et auto-évaluent leur gestion mentale.

Activités en classe, le concept des croyances sera repris. Une vulgarisation sera entreprise pour expliquer comment ces croyances se présentent. Je leur lis l'histoire du musicien. Ils compléteront ensuite l'exercice.

Une discussion sera menée à partir des concepts liés à l'estime, la vision de soi et la confiance en soi. Une réflexion sur les objectifs sera menée. L'idée sera de distinguer la zone de confort à la zone de maîtrise. Le but sera d'identifier ce qui permet de progresser. Nous reprendrons le schéma de la notion de défi du PAD de Target (2016), « Où se situe mon objectif ? ». Il sera

demandé aux élèves de chercher un objectif leur permettant de se rapprocher du « niveau de maîtrise ».

Une activité de mémorisation et de retranscription sera menée à partir du document « Dans la tête d'un champion ». Les élèves recevront une feuille, où les croyances seront effacées. Ils devront sortir de la classe en courant, mémoriser la phrase et essayer de l'écrire correctement.

Leçon 4 : 3 périodes au lieu de 2 (à la demande des élèves)

Un travail sur l'autonomie et leur objectif sera mené. Le but sera de les amener à prendre une part active durant la leçon. L'échauffement sera donné par deux élèves.

Une partie jeu sera menée à la suite de l'échauffement « papier caillou, ciseaux ». Ensuite, il leur sera demandé de grimper en collectif, un des observateurs devra décrire ce qu'il voit. Ensuite, un premier moment individuel aura lieu. Le but sera de travailler sur l'objectif individuel et persévérer pendant 20 minutes pour le réussir. Les élèves ayant de la facilité seront invités à se masquer les yeux pour être davantage dans le ressenti et être moins dans l'action.

L'activité d'écriture « dans la tête d'un champion », sera reprise. Les élèves devront lire une phrase, effectuer un parcours d'escalade à choix, puis continuer de compléter le document. Une réflexion sur la charge cognitive sera entreprise. Le but sera de comparer l'exercice à celui qui a été mené la veille. L'idée sera d'identifier que l'automatisation augmente les capacités mnésiques, courir et mémoriser, grimper et mémoriser ne demandera pas le même effort. Qu'est-ce que ça change ? Il sera question d'identifier la distinction entre ses capacités et la situation d'apprentissage. Pour la fin de la leçon, les élèves devront donner un feed-back à un camarade et évaluer leur gestion mentale.

Leçon 5 : 4 périodes

Il sera demandé aux élèves de présenter l'activité à un collègue. Les élèves reprendront ensuite leur réponse à la question « Qu'est-ce que je change lundi ? » énoncé vendredi. Le but sera de poser un nouvel objectif. Il sera demandé aux élèves d'anticiper et d'identifier l'état dans lequel ils seront une fois l'objectif réussi. Il leur sera demandé de le verbaliser. On réfléchira à l'état d'esprit qui peut influencer positivement ses émotions et son estime. Il leur sera demandé de chercher un état de bien-être ressenti dans un contexte de réussite. Afin de mener cette exercice, les élèves seront invités à fermer les yeux et prendre le temps de recherche cet état.

Je mènerai ensuite des interviews individuelles, voici les questions qui leur seront posées :

Interview individuelle de chaque élève à partir des questions suivantes :

Nomme ton objectif du jour.

Essaye d'identifier comment tu seras une fois qu'il sera atteint.

Depuis lundi dernier, qu'est-ce que tu as appris ?

Qu'est-ce que tu maîtrises ?

Qu'est-ce que tu vas devoir encore travailler ?

Trouver un objectif, c'est comment ?

Travailler pour un objectif qu'on a imaginé soi-même, c'est comment ?

C'est comment d'être l'ange gardien d'un camarade ?

C'est comment de recevoir un feed-back d'un camarade ?

L'auto-évaluation pour toi, c'est comment ?

Comment te sens-tu lorsque je te dis que tu es capable ?

Quel objectif as-tu concernant la recherche de stage ?

Qu'est-ce qui pourrait t'empêcher d'y arriver ?

Qu'est-ce qui va t'aider à y arriver ?

Mon but sera d'identifier où ils en sont et comment réajuster mon projet si besoin.

Un feed-back de groupe autour des objectifs réalisés sera organisé. A la suite, nous mèneront un jeu collectif : papier caillou, ciseaux. A la fin de la leçon, il leur sera présenté des pas et des nouvelles voies à effectuer durant la semaine. Ils devront ensuite donner un feed-back à un camarade, puis s'auto-évaluer.

L'après-midi, en classe, nous aborderons la question du transfert. Que peut-on réutiliser à l'école ? Puis, il leur sera demandé d'effectuer un appel téléphonique à un employeur (acteur) afin de demander une place de stage et ils devront chercher des pistes d'amélioration. La classe sera un appui pour identifier ses pistes. Elle aura pour mission d'observer l'élève qui téléphone et d'identifier les gestes à faire et à éviter afin de rédiger une liste de « critères pour réussir un appel ».

Leçon 6 : 2 périodes d'escalade

Les élèves effectueront seuls le début de la leçon : échauffement. Ensuite il leur sera demandé de former des groupes de 3 élèves, dans chaque groupe il y aura des observateurs et des élèves cherchant des stages. Un élève téléphonera et les autres complèteront la feuille « critères d'un appel réussi ». A la fin de l'appel, ils commenteront et donneront des pistes d'amélioration et un message encouragement pour répéter l'expérience. Après cette activité, il y aura 20 minutes d'escalade individuelle. Il sera demandé aux élèves de travailler sur leurs objectifs.

Leçon 7 : En classe, climat de classe peu favorable mardi

Marianne se plaint d'être exclue et ignorée par Simone. Bastien et Alain, qui sont normalement de bons amis, s'évitent depuis lundi. Bastien est démotivé et semble triste.

J'effectuerai la mise en place des tables afin de débiter la leçon avec un conseil de classe. En début de leçon, il sera demandé aux élèves d'évaluer par écrit comment ils se sentent dans la classe ce matin et comment ils étaient mardi après-midi. Il leur sera demandé de compléter le document « la compétence émotionnelle » individuellement. Je leur présenterai l'outil « le recadrage » chaque élève recevra ce document. Le cadre sera le suivant : pour grimper en falaise, il faut pouvoir se faire confiance et coopérer, le climat de mardi n'était pas adéquat.

Pour arriver à notre objectif, il faut qu'on puisse mettre les choses à plat. Un temps sera pris pour réfléchir à ce qui n'allait pas entre les élèves. Mon objectif sera d'introduire la notion de la nuance dans leurs discussions. Les élèves seront invités à aller à la rencontre des représentations d'autrui.

L'objectif du matin en escalade leur sera explicité, je leur demanderai de coopérer par deux, un va guider, l'autre aura les yeux bandés. L'activité sera un défi, car les duos seront composés des élèves qui étaient en tension ces deux derniers jours. Le conseil de classe et les ressources humaines de leurs camarades seront à leur disposition pour les aider à s'exprimer, comprendre et chercher des pistes de solutions satisfaisantes.

Salle d'escalade, 2 périodes, les élèves seront en duo, un aura les yeux bandés, la consigne sera la suivante : guider comme on aimerait être guidé, prendre soin, sécuriser et garder des distances avec les autres camarades. Les rôles seront ensuite échangés, le guide deviendra malvoyant.

Ensuite, il y aura une partie d'escalade en collectif, ils seront grimpeurs et observateurs. Un appel à l'entraide sera demandé. Ensuite un temps sera dédié à l'objectif individuel, ils auront 15 minutes à disposition.

A la fin de la leçon, ils donneront un feed-back à un camarade et ils auto-évalueront leur état. Après-midi, en classe, mathématiques, puis auto-évaluation du ressenti par oral de chacun. Un moment sera dédié à la correction du document « Dans la tête d'un champion ». Les élèves devront choisir une des phrases et écrire une lettre débutant par « Ma chère amie, mon cher ami » ils parleront ensuite de la croyance choisie. Les élèves liront ensuite leurs textes devant la classe.

Il leur sera demandé de se positionner, quelles croyances positives les touchent et pourquoi? Les élèves seront informés de la possibilité d'animer une leçon d'escalade pour la classe parallèle. Si intérêt, les élèves seront invités à dicter le canevas de la leçon.

Leçon 8 : En classe

Une discussion sera menée concernant l'animation de la leçon. Les élèves réfléchiront à quoi faut-il penser ? Ils seront invités à la critique constructive pour améliorer les outils. Qu'est-ce qu'on change ? Qu'est-ce qu'il faut garder ? Comment proposer une expérience positive à des élèves qui n'ont jamais grimpé ? Nous partirons de leur vécu, nous définirons des rôles, des tâches, et nous réfléchirons au déroulement et à l'encadrement de cette activité future.

Il sera demandé aux élèves de répondre à nouveau au document « Comment je m'affirme ?

Escalade : 2 périodes. Les élèves proposeront un échauffement. Il leur sera expliqué que je serai en retrait pour cette leçon, je délèguerai différentes tâches. Les élèves pourront prendre une part active dans cette leçon et effectuer des choix. La première activité qui a été choisie était le jeu papier cailloux, ciseaux. Ensuite un moment d'escalade individuelle a été effectué pour réaliser leurs objectifs. Comme ils commençaient à être fatigués, je leur ai proposé de l'escalade en collectif. La proposition a été accueillie positivement par tous. Clôture du stage avec un mot de la fin, explicitation de la suite de l'activité qui se fera à présent de façon hebdomadaire en vue d'une sortie en extérieure.

5.8. Retranscription des réponses aux questions posées dans le document « la boussole » durant la semaine de stage

J2, Mardi 9 mars :

Pour cette leçon je me concentre sur...

Lucien : « arriver à faire. »

Simone : « sur mes pas »

Marianne : « mon mur ».

Alain : « tour »

Bastien : « tout ».

Pierre : « la hauteur »

Marion : « mes pas, mettre mieux mes pieds.»

Patti : « mes pas. »

Qu'est-ce que j'améliore jeudi ?

Lucien : « la confiance »

Simone : « monter plus haut. »

Marianne : « ma concentration».

Alain : « e ».

Bastien : « rien. »

Pierre : « de monter plus haut »

Marion : «essayer de monter plus haut ».

Patti : « hauteur ».

J3, Jeudi 11 mars :

Pour cette leçon je me concentre sur quoi ?

Lucien : « l'énergie »

Simone : « la confiance, les encouragements, être positive.»

Marianne : « confiance, la peur. »

Alain : « me concentrer »

Bastien : « j'étais concentré. »

Pierre : « de me concentrer. »

Marion : « je peux améliorer la hauteur à la mezzanine, la confiance. »

Patti : «concentration, mouvement.»

Qu'est-ce que je change aujourd'hui ? (Décrire une action concrète)

Lucien : « bien tenir la force, motivation. »

Simone : « la confiance, encouragement, sourire, énergie. »

Marianne : « gentille, aime aider, la confiance. »

Alain : « me faire confiance, fort ».

Bastien : « j'aime pas attendre, j'aime monter, je suis fort, la motivation. »

Pierre : « motivation, confiance, la force, l'équilibre. »

Marion : « la motivation, le sourire, l'énergie. »

Patti : «ma motivation, l'énergie. »

Sur quoi est-ce que tu peux changer ton niveau de maîtrise ?

Lucien : « de changer mes mains et mes pieds. »

Simone : « pensées positives.»

Marianne : « hauteur. »

Alain : « être motivé et concentré. »

Bastien : « je suis doué, j'améliore la position de mes pieds. »

Pierre : « la force. »

Marion : « la hauteur et la confiance. »

Patti : «ma force.»

J4, Vendredi 12 mars :

Avis de ma coach leçon précédente, je travaille :

Lucien : « tenir plus longtemps et tenir plus fort les prises. »

Simone : « monter sur la mezzanine et tenir 15 secondes dessus.

Marianne : « bien. »

Alain : «-»

Bastien : « tu as réussi ton défi, bravo. »

Pierre : « de tenir plus longtemps. »

Marion : « la mezzanine et se tenir sans se crisper.»

Patti : «monter la mezzanine, 15 secondes, 30 etc. »

Qu'est-ce que je vise comme défi ?

Lucien : « tenir 30 secondes avec les bras accrochés avec les pieds. »

Simone : « monter sur la mezzanine. »

Marianne : « la mezzanine.»

Alain : «tenir 2 minutes accroché»

Bastien : « de rester accroché 1 minute. »

Pierre : « tenir 20 secondes avec les bras et les pieds. »

Marion : « d'essayer de monter la mezzanine ».

Patti : «essayer la mezzanine. »

Quelles sont mes ressources pour ce défi ?

Lucien : «motivation »

Simone : « mon courage, mes capacités. »

Marianne : « la force, l'intelligence, concentration. »

Alain : «motivation »

Bastien : « j'ai de la force, je suis motivé»

Pierre : « la force, motivation. »

Marion : « je suis motivée, concentration. »

Patti : «motivation, concentration. »

J5, Lundi 15 mars

Mon objectif personnel c'est d'améliorer :

Lucien : « aller plus loin, tenir plus fort.»

Simone : « monter en haut de la voie bleue. »

Marianne : « le mur à droite de la mezzanine. »

Alain : « des voies vertes et rouges. »

Bastien : « c'est de réussir les prises rouges. »

Patti : «monter la voie jaune.»

Ce matin qu'est-ce que je vise comme défi ?

Lucien : « tenir 45 secondes avec les pieds. »

Simone : « de rester 15 secondes sur une prise. »

Marianne : « la voie jaune. »

Alain : « rester le plus loin. »

Bastien : « C'est de réussir les prises rouges. »

Patti : « de rester 15 secondes sur une prise. »

Quelles sont mes ressources et mes qualités pour réussir ce défi ?

Lucien : « la force, l'énergie, la motivation. »

Simone : « mon courage, ma force, ma confiance. »

Marianne : « la force. »

Alain : « la force, l'énergie. »

Bastien : « j'ai de la force et je suis motivé. »

Patti : « ma force, ma confiance. »

Comment est-ce que je vis le feed-back quotidien (réponses à cocher) ?

Lucien : « Bien. »

Simone : « Très bien, ça me fait plaisir d'avoir un regard extérieur. »

Marianne : « Je déteste ça » * ça dépend de qui. »

Alain : « Bien. »

Bastien : « Très bien, ça me fait plaisir d'avoir un regard extérieur. »

Patti : « Très bien, ça me fait plaisir d'avoir un regard extérieur. »

Stages professionnels

Mon objectif personnel pour mon prochain téléphone c'est d'améliorer ?

Lucien : « l'articulation, parler plus fort. »

Simone : « de parler un peu plus fort des fois. »

Marianne : « être calme et motivée. »

Alain : « la concentration. »

Bastien : « de parler moins vite. »

Patti : « confiance en moi, pas être timide. »

Quelles sont mes ressources et mes qualités pour cette tâche ?

Lucien : « être joyeux, content, présentation. »

Simone : « ma confiance, ma motivation, mon énergie. »

Marianne : « respectueuse, souriante, avoir une voix haute. »

Alain : « être concentré. »

Bastien : « motivé, énergique, la force. »

Patti : « énergie, motivation, la force. »

J6, Mardi 16 mars

Challenge : je me fixe un objectif en tant qu'observateur :

Lucien : « les aider à mettre les pieds et les mains. »

Simone : « la bienveillance, encourager, prendre soin de la personne. »

Marianne : « conseiller quelqu'un. »

Alain : « les aider à monter, grimper. »

Bastien : « leur donner du courage. »

Patti: « conseiller quand la personne escalade. »

Quelles sont mes ressources pour y arriver ?

Lucien : « les regarder, l'empathie, s'intéresser. »

Simone : « ma motivation, mon énergie, la confiance, encourager les autres. »

Marianne : « bien regarder, motivée, s'intéresser. »

Alain: « les regarder, m'intéresser. »

Bastien: « regarder, observer. »

Patti: « la confiance, la motivation, l'énergie, encourager les autres. »

Qu'est-ce que je vise comme défi en escalade ?

Lucien : « réussir la violette. »

Simone : « faire la bleue et violet difficile. »

Marianne : « réussir n'importe quelle voie. »

Alain: « réussir la grise. »

Bastien: « moins utiliser ma force. »

Patti: « la voie bleue violette difficile.»

Quelles sont mes ressources et mes qualités pour ce défi ?

Lucien : « force, motivé.»

Simone : « ma motivation, mon énergie, ma confiance. »

Marianne : « concentration, la force. »

Alain: « intérêt, motivé. »

Bastien: « j'ai de la force je suis motivé et énergique.»

Patti: « ma motivation, ma confiance.»

Sur quoi est-ce que je peux augmenter mon niveau de maîtrise ? Demande à ton ange gardien.

Lucien : « plus être confiant. »

Simone : « moins utiliser ta force. »

Marianne : « la grotte. »

Alain: « me concentrer sur mon travail. »

Bastien: « ma posture. »

Patti: « - »

J6, Mardi 16 mars stages professionnels, un élève appelle, les autres coachent.

Mon objectif personnel pour mon prochain téléphone c'est d'améliorer :

Lucien : « être plus en confiance + émotions. » * a fait un appel

Simone : « de parler plus vers le téléphone. »

Marianne : « ma manière de parler. »

Alain: « être plus confiant, être plus motivé. » * a fait un appel

Bastien: « de ne pas parler trop vite. »

Patti: « m'ouvrir plus au sujet. »

Quelles sont mes ressources et mes qualités pour cette tâche ?

Lucien : « être plus en confiance. » * a fait un appel

Simone : « ma motivation, mon énergie, ma confiance. »

Marianne : « être calme. »
Alain: « motivé. » * a fait un appel
Bastien: « je suis souriant et respectueux. »
Patti: « ma motivation, mon énergie, mon estime. »

Qu'est-ce que tu aimerais qu'on te réponde au téléphone ?

Lucien : « une réponse positive. » * a fait un appel
Simone : « une réponse positive. »
Marianne : « positif. »
Alain: « positivement.»* a fait un appel
Bastien: « qu'on accepte ma demande de stage. »
Patti: « réponse positive. »

Décris l'état dans lequel tu serais, si tu avais la réponse attendue.

Lucien : «déçu. »* a fait un appel
Simone : « contente fière de moi. »
Marianne : « heureuse. »
Alain: «je serai très gentil. » * a fait un appel
Bastien: « je serai content et heureux. »
Patti: « contente, fière de moi. »

Retour sur la leçon de mardi 16 mars

Quel était mon objectif mardi ?
Lucien : « les prises violettes. »
Simone : «la voie bleue et violette.»
Marianne : (20 minutes de retard, elle n'a pas participé à cette partie de leçon.)
Alain: « c'était réussir la prise grise.»
Bastien: « c'était de tenir 1 minute. »
Patti: « monter la voie violette. »

Est-ce que je l'ai atteint ? Aujourd'hui, je change quoi ?

Lucien : « oui, j'ai réussi, plus observer les autres. »
Simone : « à moitié, sauté de la mezzanine. »
Marianne : (20 minutes de retard, elle n'a pas participé à cette partie de leçon.)
Alain: « la motivation. »
Bastien: « « d'être plus calme».
Patti: « non, juste à moitié.»

Comment était le climat de classe mardi

Lucien : « problèmes. »
Simone : «avec des soucis. »
Marianne : (20 minutes de retard, elle n'a pas participé à cette partie de leçon.)
Alain: « problèmes. »
Bastien: « il y avait beaucoup de problèmes. »
Patti: « y avait des problèmes. »

Quelles sont mes ressources et mes qualités pour que tout le monde soit bien ?

Lucien : « force, motivé. »

Simone : « ma confiance, mon énergie, ma motivation. »

Marianne : (20 minutes de retard, elle n'a pas participé à cette partie de leçon.)

Alain : « de respecter tout le monde. »

Bastien : « donner des conseils. »

Patti : « confiance, émotions. »

J7, Jeudi 18 mars,

Mon objectif d'escalade

Lucien : « aider les autres. »

Simone : « c'est d'essayer de monter toute seule à la mezzanine. »

Marianne : « la grotte et la mezzanine. »

Alain : « grimper à la hauteur de l'orange. »

Bastien : « c'est de moins utiliser ma force. »

Pierre : « de tenir 20 secondes. »

Marion : « c'est d'essayer de monter la mezzanine toute seule. »

Patti : « monter à la mezzanine seule. »

Qu'est-ce qui me permettra de dire qu'il est atteint

Lucien : « les regarder et leur dire. »

Simone : « car Line vendredi nous a aidés. »

Marianne : « de l'essayer plusieurs fois. »

Alain : « 3 minutes. »

Bastien : « que je monte tranquillement. »

Pierre : « de compter dans ma tête. »

Marion : « car vendredi Line était en haut pour nous aider. »

Patti : « la confiance. »

Quelles sont mes ressources pour y arriver

Lucien : « les motiver, beaucoup les aider. »

Simone : « ma confiance, mon énergie, ma motivation. »

Marianne : « me concentrer. »

Alain : « motivé. »

Bastien : « de bien me positionner. »

Pierre : « la confiance. »

Marion : « confiance, motivation et concentration. »

Patti : « ma force, mon énergie. »

Quelles sont mes qualités pour ce défi

Lucien : « j'aime bien les aider. »

Simone : « ma motivation, mon énergie, ma confiance. »

Marianne : « intelligente. »

Alain : « tenir 3 minutes. »

Bastien : « je suis intelligent. »

Pierre : « confiance. »

Marion : « ma motivation, mon énergie. »

Patti: « ma motivation, ma confiance. »

Qu'est-ce que je maîtrise ?

Lucien : « parler, aider. »

Simone : « la voie. »

Marianne : « la force. »

Alain: « tenir 3 minutes. »

Bastien: « de bien positionner mes pieds. »

Pierre: « la force. »

Marion : « je maîtrise la grimpe de la mezzanine. »

Patti: « la motivation. »

Demain je change quoi ?

Lucien : « plus leur parler. »

Simone : « de pas avoir peur. » (Leçon avec beaucoup d'émotions pour Simone)

Marianne : « d'objectif. »

Alain: (illisible, « cabiter »)

Bastien: « de monter mieux qu'avant. »

Pierre: « tenir 30 secondes. »

Marion : « de ne pas avoir peur. » (Leçon avec beaucoup d'émotions pour Marion)

Patti: « je vais essayer de pas trop utiliser ma force. »

J8, Vendredi 19 mars,

Mon objectif d'escalade ?

Lucien : « traverser la grotte. »

Simone : « sauter de la mezzanine. »

Marianne : « la traversée de la grotte. »

Alain: non rendu

Bastien: «la grotte, un aller-retour. »

Pierre: « traverser la grotte. »

Marion : « de sauter à la mezzanine.»

Patti: « traverser la grotte. »

Qu'est-ce qui me permettra de dire qu'il est atteint ?

Lucien : « d'arriver à la fin. »

Simone : « ne pas réfléchir. »

Marianne : « essayer. »

Alain: non rendu

Bastien: « je me fais confiance.»

Pierre: « pas toucher le sol avec les pieds. »

Marion : « ne pas réfléchir. »

Patti: « ne pas toucher le sol. »

Quelles sont mes ressources pour y arriver ?

Lucien : « la force, la motivation, l'énergie. »

Simone : « ma confiance, ma motivation. »

Marianne : « la concentration, la force. »

Alain: non rendu

Bastien: « la force. »

Pierre: « la force. »

Marion : « ma confiance, ma motivation. »

Patti: « ma confiance, ma force. »

Quelles sont mes qualités pour ce défi ?

Lucien : « la force, la motivation, l'énergie. »

Simone : « mon énergie, ma motivation, ma confiance. »

Marianne : « l'énergie, la confiance, l'intelligence. »

Alain: non rendu

Bastien: « la force, la motivation.»

Pierre: « motivation. »

Marion : « l'énergie, la motivation, la confiance. »

Patti: « mon énergie. »

Qu'est-ce que je maîtrise ?

Lucien : « bien se placer. »

Simone : « la descente et la montée. »

Marianne : « la voie jaune et la mezzanine. »

Alain: non rendu

Bastien: « bien placer mes pieds. »

Pierre: « aller sur la mezzanine, tenir 30 secondes à la force des bras. »

Marion : « la descente et la montée de la mezzanine. »

Patti: « la motivation, ma force. »

Lundi, je change quoi ?

Lucien : « de mieux tenir. »

Simone : « de sauter sans hésiter. »

Marianne : « la voie bleue. »

Alain: non rendu

Bastien: « je vais faire la violette. »

Pierre: « comprendre comment grimper... »

Marion : « de sauter de la mezzanine. »

Patti: « ressayer le tour. »

5.9. Entretiens, lundi 15 mars 21, tableau 19

Dans le tableau ci-dessous, j'ai regroupé les réponses des élèves à la suite de l'interview effectuée à la suite de la première semaine de stage. Mon objectif était de faire le point avec eux.

Tableau 19 : Réponses des élèves de l'entretien du lundi 15 mars 2021

Les élèves	Patti	Alain	Bastien	Marianne	Simone	Lucien
Les questions						
<ul style="list-style-type: none"> • Nomme ton objectif du jour. 	Monter tout en haut du mur jaune.	Grimper le plus loin, voie rouge.	Monter en haut voie rouge.	La voie jaune mezzanine.	Atteindre la voie bleue en devers.	Tenir 45 secondes avec les pieds au ciel
<ul style="list-style-type: none"> • Essaye d'identifier comment tu seras une fois qu'il sera réalisé. 	Fière de moi et contente.	Fier de moi et content.	Déjà réussi. Je suis content et plus motivé.	Déjà réussi je suis hyper contente.	Déjà fait, contente de l'avoir fait.	Déjà fait, c'était dur, mais quand j'ai mis les pieds au mur ça allait. Je suis content et fier.
<ul style="list-style-type: none"> • Depuis lundi dernier, qu'est-ce que tu as appris ? 	J'ai appris à monter plus haut, monter à la mezzanine.	Plein de trucs, prendre la confiance quand on tombe, grimper plus vite, enchaîner les mouvements.	Mieux placer les jambes, à respecter les consignes.	Les manières de grimper, la façon, les règles de sécurité, il faut de la force et de la concentration.	Pris sur moi, peur qui a diminué, futur projet sauter mezzanine, pause du pied, règles de vie, appris des voies.	Les positions des pieds, les couleurs, les difficultés des couleurs
<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que tu maîtrises? 	La confiance, confiante dans les gestes.	Tout, j'arrive tout. Ok mais des choses que j'arrive pas, noire et jaune. Maîtrise rouge et verte. Maîtrise la force et l'énergie.	A peu près tout, presque. Je maîtrise les difficiles rouges. Sinon... oui les noires j'arrive pas	La voie jaune.	Certaines voies (bleues, rouges, roses), la mezzanine.	Sauter depuis en haut, faire quelques voies aller en haut, faire le tour

<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que tu vas devoir encore travailler ? 	Monter des prises plus haut, essayer de sauter, augmenter la difficulté.	En vrai, je ne sais pas. Les prises avec le bout des doigts.	Je sais pas. Aller plus loin sur les rouges.	La peur et la confiance.	Sauter de la mezzanine, la peur.	L'estime, l'énergie
<ul style="list-style-type: none"> • Trouver un objectif, c'est comment ? 	Au début il faut réfléchir, imiter les autres pour identifier un objectif.	C'est pas difficile, c'est facile. Pour l'idée, je sais pas. Je regarde ce qui est le plus difficile et le plus facile, si ça marche pas, j'essaye autre chose.	Je pense à ce que j'arrive pas et j'essaye. C'est facile.	C'est un peu difficile, je me dis que je n'ai pas de difficultés en grimpe.	Il faut que je réfléchisse mais en 30 secondes, c'est ok.	Au début c'est dur, on sait pas quoi faire alors qu'il y a plein de choses à faire. Je cherche ce qui est le mieux pour moi.
<ul style="list-style-type: none"> • Travailler pour un objectif qu'on a imaginé soi-même, c'est comment ? 	Je suis fière de moi, pas de plus-value si elle décide.	Je préfère que ça vienne de moi, plus proche de ce qui est assez difficile pour moi.	----	C'est facile.	C'est bien, quand ça vient de moi je sais que je suis libre de progresser si besoin à un autre moment.	C'est cool, j'aime bien quand les autres choisissent aussi ça peut être facile.
<ul style="list-style-type: none"> • C'est comment d'être l'ange gardien d'un camarade ? 	Bien, je peux complimenter les gens que je ne complimente pas tout le temps, ça me fait plaisir.	Je trouve bien.	C'est cool, c'est pas mon truc, la personne peut faire seule.	C'est trop bien.	C'est chouette, par exemple, dans ma classe j'ai mes préférés. Après y en a des plus renfermés sur eux-mêmes.	Ça va, quand on dit des trucs, peut-être ils le prennent mal, par exemple pour des pistes d'amélioration ils peuvent mal le prendre
<ul style="list-style-type: none"> • C'est comment de recevoir un feed-back d'un camarade? 	Ça me fait plaisir, ça me fait avoir confiance en moi, envie que les autres soient fiers de moi.	Ça aussi j'aime bien.	Le papier, j'aime bien.	Ça dépend de qui.	C'est excellent, comme dirait Marion c'est EXCELLENT.	C'est bien parce que ça te dit ce que tu peux améliorer que toi, tu sais pas.
<ul style="list-style-type: none"> • L'auto-évaluation 	Je tente d'essayer, je ne me décourage pas.	Je sais pas. Pas encore.	C'est dur, mais j'abandonne pas. Je remarque pas ce que je fais.	C'est mieux.	C'est aussi bien. C'est facile.	C'est dur à trouver de toi même.

pour toi, c'est comment ?						
<ul style="list-style-type: none"> Comment te sens-tu lorsque je te dis que tu es capable ? 	Je me sens bien, je me sens capable de quelque chose.	Je me sens bien, fier.	Je sais que je suis capable, c'est sympa.	Un peu dans l'inquiétude.	D'un côté je me dis que je peux, d'un autre côté y a la peur qui m'empêche d'y arriver. C'est pas la peur de tomber mais de me faire mal.	J'essaye de faire au mieux. Bien plus à l'aise.
<ul style="list-style-type: none"> Quel objectif as-tu concernant la recherche de stage ? 	Je veux faire assistante dentaire et opticienne.	Bien travailler, faire ce qu'on dit, écouter et suivre. Electricien.	J'en ai un, boulanger. Le prochain je sais pas.	L'autonomie et la confiance.	Moi faire un stage en escalade, Mme, si les salles d'escalade étaient ouvertes, j'irais bien coacher un peu les gens, les enfants ça leur ferait plaisir peut-être. Le prochain ? Opticienne, crèche, esthéticienne.	Trouver un stage, j'aimerais bien voir mieux ce qui a dans le stage, j'ai pas d'idées.
<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce qui pourrait t'empêcher d'y arriver ? 	Non, je suis capable de trouver, je ne vais pas me décourager. Ressources : rapidité, motivation.	Rien. Rien ne m'empêche. Ce qui va m'aider, c'est la maîtresse.		La négativité et ce qui va m'aider c'est la positivité des gens.		J'en trouve un qui me plaît. mais qu'ils ne prennent pas forcément des stagiaires. Ce qui va m'aider : être motivé pour le métier.