

Compétences

Se familiariser avec l'enseignement mutuel

Objectif :

Se familiariser avec l'enseignement mutuel, ces principes, avantages et les dispositifs actuels

Défi :

D'après vous :

- Qu'est-ce qui caractérise l'enseignement mutuel ?
- Pour quelle plus-value ?

Ressources :

1. Quelques méthodes d'enseignement mutuel (p.2)
2. L'apprentissage en profondeur (p.4)
3. Les besoins des élèves (p.5)
4. Le contexte (p.6)

Adapter sa posture professionnelle

Objectif :

Anticiper le développement de sa posture professionnelle lors de l'introduction d'une pratique innovante

Défi :

Vous décidez de vous lancer dans une innovation dont vous n'êtes pas l'initiateur.

- A quoi serez-vous attentif avant et pendant le projet ?
- Qu'est-ce qui pourra soutenir le développement de votre nouvelle posture professionnelle ?

Ressources :

5. Postures et dispositions (p.7)
6. Changement (p.9)
7. L'Expérience (p.10)
8. L'innovation (p.11)

Ressource 1 : méthodes d'enseignement mutuel

L'enseignement mutuel

L'enseignement mutuel est un principe pédagogique qui se veut mettre l'apprenant dans la situation d'enseignement. Dans une classe (ou une communauté d'apprentissage), des étudiants plus avancés que leurs camarades vont temporairement se substituer au maître. Cette dynamique, de favoriser les échanges entre pairs et même de donner un rôle d'enseignement aux élèves, a une longue histoire. Les origines de la méthode datent de la fin du XVII^e siècle avec Charles Démiat en France, puis un siècle plus tard Andrew Bell et Joseph Lancaster en Grande-Bretagne qui sont souvent cités comme les précurseurs de la méthode. Au début du XIX^e siècle en Suisse, Grégoire Girard en fera de même. En réalité, d'aussi loin que nous cherchons, nous trouvons des traces de cette idée. Le philosophe Sénèque proche de l'an zéro disait déjà "While we teach, we learn".

L'héritage actuel s'est matérialisé sous plusieurs dénominations dès les années 70-80. En Allemagne, Jean-Pol Martin propose une méthode sous le nom de Lernen durch Lehren (LdL), mais aussi dans d'autres pays occidentaux du learning by teaching (Allen, 1976; Gartner et al., 1973), de l'enseignement réciproque (Baudrit, 2010), du peer instruction (Fagen, Crouch et Mazur, 2002) et plus généralement du Protégé Effect (Chase et al., 2009; Paul, 2011). Ces différentes variantes ont toutes en commun le transfert d'une partie de la tâche d'enseignement à l'apprenant pour encourager l'investissement et profiter de la ZPD dans un apprentissage sociocognitif basé sur la verbalisation des savoirs.

Comme Lebrun (2015), nous pensons que « c'est plus une philosophie, une mentalité, une posture d'enseignants que des recettes et des techniques » avec la conviction que c'est en enseignant que l'on apprend. Cette déclaration traduite de l'article de Owens et al. (2017) est récurrente au sein des classes pratiquant ce type de pédagogie : « Les questions que ces gens qui ne comprenaient pas bien m'avaient aidée parce qu'il fallait que je cherche un bon moyen de leur enseigner ou de leur expliquer mon opinion à ce sujet, et cela m'a aidé à mieux le comprendre moi-même ».

La classe renversée (Cailliez et Hénin, 2017)

La classe renversée est un peu différente de la classe inversée. On dit souvent que la classe inversée consiste à donner le cours à étudier à la maison et à faire les devoirs en classe. Dans ma classe renversée, je ne donne pas le cours à mes étudiants. Je ne leur donne rien du tout ! Ce sont eux les profs et c'est moi l'élève.

Je leur présente la classe renversée en leur disant que désormais, ce sont eux qui vont me faire cours. Bien sûr, au début, ils ne comprennent pas, ils me disent qu'ils ne le connaissent pas et qu'ils sont là pour apprendre. Et je leur réponds : « la meilleure façon d'apprendre, c'est d'enseigner ! »

Attention, tout cela est bien sûr organisé ! Dire que je ne fais plus rien, c'est une provocation. Dans ma classe renversée, les étudiants, en équipe de six, doivent chercher les informations relatives au chapitre étudié (sur internet ou dans des livres), construire le plan, organiser les informations... ils passent ensuite au tableau et écrivent le cours. Comme c'est moi l'élève, je leur pose des questions. Quand leur cours est bon, je leur dis que j'ai tout compris, mais quand il y a des erreurs ou que le cours est mauvais je leur dis que je ne comprends rien et ils doivent m'expliquer. Ils doivent aussi m'interroger, et ensuite corriger ma copie (dans laquelle je fais volontairement des erreurs pour vérifier qu'ils les verront...) Tout est à l'envers !

Source : <https://www.vousnousils.fr/2020/11/23/classe-renversee-ce-nest-plus-prof-fait-cours-ce-sont-eleves-636973>

[La classe renversée | Jean Charles Cailliez | TEDxLille](#)

[Découvrez la boîte à outils de la classe renversée \(Jean-Charles Cailliez, CLIC2020\)](#)

La classe mutuelle (Faillet, 2017)

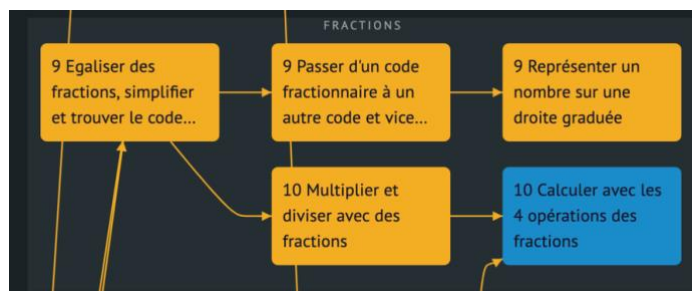


[Source](#)

En 2015, Vincent Faillet, prof de SVT au lycée Dorian (Paris), réorganise sa salle de classe. Il couvre ses murs de tableaux et dispose ses tables en îlots. Puis il se lance dans “l’enseignement mutuel”, préférant l’apprentissage par les pairs aux cours magistraux. Libres, les élèves travaillent en groupes autour d’un tableau, s’entraident, apprennent ensemble. Le prof, de son côté, est au milieu, et se concentre sur les jeunes en difficulté.

Cette idée de “classe mutuelle” lui vient à la lecture du “Dictionnaire de pédagogie” (1887). Un passage le fait sourire : “il était écrit que la salle de classe est un lieu où les élèves sont astreints au silence et à l’immobilité”. Puis il réalise que ses propres élèves “sont immobiles et silencieux. Un choc !”.

La validation mutuelle des compétences (VMC) (Ruffieux, 2017)



La validation mutuelle des compétences (Ruffieux, 2016) repose essentiellement sur les arbres de connaissances (Authier et Lévy, 1999) en proposant une topologie des savoirs d’une communauté sous forme d’un arbre.

Chaque “compétences” (au sens large pouvant se référer à un savoir, une connaissance ou une capacité) s’accompagne d’une épreuve de validation (brevet ou défi) par celui qui maîtrise cette compétence (l’expert). Tout membre de la communauté se réfère à l’arbre pour identifier ses forces et développer de nouvelles compétences. Les experts sont là pour l’accompagner et valider la maîtrise du sujet. Il sera ensuite reconnu comme expert et pourra soutenir à son tour l’apprentissage des nouveaux venus.

L’arbre offre une vision métacognitive pour chaque élève et permet la gestion des échanges entre experts et apprenants. Cela amène chaque apprenant à augmenter son sentiment d’efficacité personnel et l’engage dans la tâche par la responsabilité qu’il endosse. Les échanges permettent aussi aux experts d’approfondir leur connaissance par le principe d’étayage lorsqu’ils échangent autour de l’épreuve.

[La validation mutuelle expliquée aux enseignants](#)

Ressource 2 : L'apprentissage en profondeur

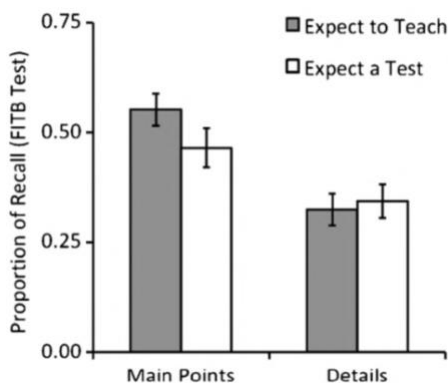
Effet tuteur

Par le processus de création, de correction et d'explication des concepts amenés, nous y voyons surtout les avantages du peer tutoring, identifiés par Damon (1984), qui se rapprochent des idées constructivistes de Piaget ; par un rééquilibrage majorant, par le concept d'étayage (Bruner et Deleau, 2002). Ce dernier concept est fondamental. Parce qu'il met en jeu le discours — soit une médiation sociale permettant de réduire la difficulté pour l'apprenant — pour qu'il puisse réaliser seul la tâche. Cela implique un travail de simplification de la part de l'expert. Le tuteur « doit aussi réinvestir ce qu'il sait, se livrer à un travail d'explicitation en direction du tutoré (Baudrit, 2003, p. 52). Cette verbalisation fait directement et fondamentalement référence aux théories sociocognitives de Vygotsky.

Non seulement l'apprenant va profiter de l'expert qui est par construction dans sa zone proximale de développement ; mais l'expert qui explique va approfondir sa connaissance par la verbalisation de ce qui est parfois encore fragile (Piot, 2005). Comme le dit un élève lors d'un entretien (Ruffieux, 2008) « quand on sait expliquer la chose c'est qu'on a vraiment bien compris ». Il se mettra en quête de compléments lorsqu'il ressentira le besoin de pallier à des faiblesses de compréhension ou des manques. Fiorella (2013) a relevé plusieurs études montrant que « le tutorat par les pairs peut conduire à des gains d'apprentissage à la fois pour le tuteur et le tutoré » (p.283). Même s'il semble difficile de déduire quand et comment l'environnement du tutorat par les pairs appuie l'apprentissage du tuteur, « les activités d'apprentissage qui exigent des élèves qu'ils préparent et produisent des explications pour les autres peuvent mener à une meilleure compréhension à long terme » (p.287). Comme le nomment Barnier (2001) ou Bachelet (2010), l'effet-tuteur, qui serait le bénéfice apporté par le fait d'être dans le rôle de l'apprenant-tuteur, apporterait deux avantages. Une meilleure assimilation que les étudiants tutorés et un développement des compétences transversales. « L'acte d'enseigner demande non seulement d'apprendre, mais aussi de retravailler et de réorganiser la connaissance, ce qui fait intervenir des compétences particulières : reformuler des idées, clarifier des points compliqués, donner des exemples, se décentrer pour comprendre le point de vue d'un tiers » (Ibid., p.7). Baudrit (2003) semble même indiquer que cet effet-tuteur serait effectif bien avant la confrontation concrète avec le tutoré, mais dès la préparation, grâce à une communication anticipée que fait le tuteur en préparation à ses explications. Ces échanges naturels et portés par des buts de maîtrise (Darnon et Butera, 2005) construisent une interdépendance (Johnson et Johnson, 2009) dans une communauté d'apprenants qui échangent naturellement.

Expect to teach

Il ne s'agit pas uniquement d'apprendre pour savoir, mais de se préparer à enseigner. Cette posture va permettre à l'élève « d'améliorer son apprentissage, par la synthèse des points critiques à apprendre, l'identification des concepts clés, la recherche de relations entre les idées et l'organisation mentale de l'information » [traduction] (Nestojko et al., 2014). Leur recherche a montré que l'anticipation à devoir expliquer une notion (expect to teach) améliorerait la compréhension en profondeur).



Comparaison de restitution selon la posture de l'apprenant qui s'attend à enseigner ce qu'il apprend « expect to teach » et celui qui s'attend à être interrogé « expect to test » (Nestojko et al., 2014)

Ressource 3 : Les besoins des élèves

Les quatre piliers de l'apprentissage

Les neurosciences nous offrent une bonne synthèse actuelle des éléments à promouvoir pour faciliter l'apprentissage (Dehaene, 2018), soit :

- L'attention : Être concentré sur l'objet d'apprentissage en étant conscient que le reste lui échappe.
- L'engagement actif : Faire l'effort de se questionner, d'émettre des prédictions, de produire.
- Le retour sur erreur : Échouer et recevoir des feedbacks constructifs pour réguler.
- La consolidation : Créer des automatismes pour libérer des ressources pour d'autres apprentissages

Les trois besoins psychologiques fondamentaux

Les auteurs de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) relèvent que nous avons trois besoins psychologiques fondamentaux pour pouvoir nous engager pleinement dans une tâche:

- Le besoin d'autonomie
- le besoin de compétence
- le besoin de proximité sociale

La recherche de Deci et Ryan (2001) montre une influence du support de l'autonomie sur les besoins psychologiques fondamentaux. D'après eux, ces besoins conditionnent l'envie de s'engager et seraient un indicateur du bien-être (anxiété et l'estime de soi).

Le paradoxe de l'autonomie

L'apprenant a besoin d'être autonome et autodéterminé pour s'investir dans la tâche, mais il ne peut s'en arranger seul. L'enseignant vit le paradoxe de l'autonomie (Fortin, 2005; Raab, 2016) au quotidien qu'il doit articuler pour garder le contrôle et encourager les initiatives.

L'enseignant favorisant l'autonomie dont les élèves « ont plus de chance d'être motivés intrinsèquement que ceux d'un maître plus contrôlant, et cet état semble perdurer » (Karsenti, 1994, p. 84). Mais dans les faits, les enseignants peinent à "lâcher du lest". Bozack et al. (2008) ont montré une influence de ce style sur leur implication, notamment par la prise de parole et l'activité. Donner la possibilité aux élèves de poser des questions, d'interagir nécessite pour nous la mise en retrait de l'enseignant. Les deux ne pouvant pas prendre le devant de la scène en même temps. L'espace occupé mérite d'être interrogé. Huot (2002) dans son article "L'art d'enseigner, c'est d'abord l'art de se taire" partage ce point de vue en utilisant les métaphores d'Aylwin), comme celle du « chef d'orchestre qui ne joue pas à la place des musiciens » pour illustrer ce que nous considérons comme un biais de l'enseignant. Celui d'occuper tout l'espace, parfois par peur de perdre le contrôle du moment présent.

Ressource 4 : Le contexte

Effet maître

Bien qu'un consensus tend à accorder une influence des enseignants sur les résultats des élèves de l'ordre de 10% à 15% (Duru-Bellat, 2001), il est difficile de prédire les effets de l'enseignant sur les performances des élèves tant les événements en classe sont multiples. « Les effets-maîtres sont le résultat d'interactions qui sont, par définition, très difficiles à saisir. On ne peut, en aucun cas, dresser le "portrait-robot" de l'enseignant efficace, car les mêmes pratiques, les mêmes manières d'être ne sont pas obligatoirement efficaces avec tous les types d'élèves et dans toutes les disciplines » (Felouzis, 1997, p. 32).

Climat social de classe

« Au-delà des résultats scolaires, Hallinan (2008) et Rueger, Malecki et Demaray (2010) ont mis en évidence le lien entre la relation enseignant-élèves et l'intérêt pour l'école » (Virat, 2016). L'enseignant est un des facteurs direct et indirect de la motivation des élèves (Hallinan, 2008). O'Brennan (2014) considère que « le climat est une compilation de facteurs, y compris les interactions sociales entre les élèves et les enseignants, les attentes comportementales et scolaires, ainsi que l'environnement physique de la classe ».

Le cycle vertueux de l'éducation que Carmen et Ghinea (2013) reprennent à Murphy et al. (1999), illustre l'effet réciproque de l'implication de l'enseignant sur les comportements des élèves. Ces derniers font de leur mieux pour répondre aux attentes, ce qui renforce sa croyance et un comportement de « confiance, patience et ouverture » (p.717). À l'inverse des rigidifications peuvent se manifester « par une focalisation sur des aspects de dominance et de contrôle de la classe au détriment d'aspects plus coopératifs (Wubbels & Brekelmans, 1998) dans (Genoud, 2004, p. 84).

Posture professionnelle

Lameul (2006) définit la posture professionnelle comme « la manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (p.3).

Jorro (2002) donne 4 postures associées à 4 mondes selon les situations :

- L'instructeur dans le monde de la performance (réussite / classement)
- L'entraîneur dans le monde de la maîtrise (effort / progression)
- Le didacticien dans le monde de la construction (médiation)
- Le passeur dans le monde de la compréhension (altérité)

Contexte de travail

Barrère (2017) fait état de certaines causes à ce qu'elle nomme les malaises des enseignants. Des difficultés du métier à mener de front une organisation scolaire soumise au régime de l'efficacité par les politiques d'accountability (obligation et responsabilité de résultats dans une culture de la performance) qui se traduisent chez nous par des tests standardisés comme PISA dans un rapport nouveau face à l'hétérogénéité obligeant les professionnels à bachoter, élaguer le programme et diminuer les exigences. Pour éviter le deuil résultant de cet inconfort, Barrère préconise de prendre de la distance au rôle.

Avoir de bonnes relations est primordial pour l'enseignant ; avec ses élèves, mais aussi avec ses collègues. Ces derniers amènent des contraintes, surtout si l'enseignant se sent en conflit avec la norme. Par exemple, Barrère (2015) explique la difficulté de se lancer dans des travaux de groupe à cause du bruit. « Les enseignants craignent énormément le bruit qui franchit les murs qui risquent d'être perceptibles par l'autre enseignant [...] Ils semblent vivre alors véritablement dans une sorte de jonction normative entre les exigences proprement pédagogiques, internes à la classe et celles de l'ordre scolaire, qui viseraient plutôt l'image que pourrait renvoyer la classe à l'extérieur » (p.103). Un enseignant qui utilise les stratégies d'instruction contrôlantes est évalué comme un signe de compétence (Reeve, 2009).

Ressource 5 : Postures et dispositions

Les réalités multiples

À partir des travaux de Thomas, Merton (1995) va définir le théorème de Thomas qui prétend que les comportements des individus s'expliquent par leur perception de la réalité et non par la réalité elle-même. « Si les hommes définissent leurs situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences. Cette analyse permet de s'interroger sur l'importance des croyances individuelles et collectives envisagées par les individus, comme sur les réalités objectives et le rôle qu'elles peuvent produire sur la réalité elle-même » (Riutort, 2014, p. 269). L'approche de l'action située donne sens au concept d'interaction symbolique qui affirme que 1) les individus agissent envers les choses sur ce qu'elles sont pour eux. 2) Leur signification émerge de l'interaction, 3) l'interprétation modifie le sens. « L'interaction doit être pensée comme un processus social et un acte collectif » (Lacaze, 2013, p.46).

Les gestes professionnels

Comme le précise Jorro (1998), « tout professionnel est porté par les normes, valeurs, aspirations, idéologies, images de son institution, mais aussi de son contexte de vie, de sa biographie » (p.15). Elle développe une approche des gestes professionnels comme “arts de faire” (2018) à partir des travaux de Certeau qui souligne la part de la corporalité dans l'activité et met en lumière l'inventivité en acte de l'acteur. Celui-ci joue avec la perception qu'il a des possibles de la situation, en percevant des opportunités d'agir selon un processus qui renvoie au concept d'affordance. Le geste professionnel comporte également une dimension performative qui consiste en mise en œuvre inventive et efficiente de l'agir en situation. Conçu comme un mouvement du corps irrigué d'opérations mentales, d'affects, le geste professionnel apparaît comme un savoir de l'action qui est validé par le collectif tout en étant reconfiguré par le praticien dans le contexte précis de sa réalisation (Crocé-Spinelli & Jorro, 2022). Ces deux dimensions sont au cœur de la distinction qu'opère Jorro entre gestes professionnels et gestes de métier, mettant en relief les dimensions situées, singulières et performatives face aux dimensions génériques des gestes de métier “codifiés et répertoriés dans la mémoire du métier” (Jorro, 2002).

Jorro donne trois gestes professionnels permettant d'identifier « des styles d'intervention et à saisir la part des gestes de résistance, des gestes de bricolage et de braconnage constitutifs de l'espace intersubjectif de l'agir ». Qualifier une action sur un mode de bricolage et de braconnage permet d'illustrer le rapport à l'action (Jorro, 2006). Le bricolage tend à faire de petites modifications pour y ajouter « sa petite touche personnelle », le braconnage est une volonté de détournement et un acte de « dissidence dans la rupture avec les modèles établis » (*Ibid.*).

Lorsque Jorro (2002) parle du praticien bricoleur et du braconnier, elle indique que « se lancer dans le braconnage, c'est aussi faire valoir une forme de témérité et d'audace » (p.32). Elle va plus loin en déclarant que des motivations distinctes en sont à l'origine. Des ressorts identitaires (besoin de nouveauté), mais seulement à partir d'une assise organisationnelle. « Lorsque la classe est structurée, il accepte d'aller vers l'inédit » (p.33). Elle précise aussi que « l'investissement exceptionnel qu'exige une pratique créatrice » peut s'estomper et se faire rattraper par le quotidien. Cela peut venir d'une incompatibilité de vision avec le prescrit ou le besoin de ne pas être formaté, de se sentir libre de ses actes pédagogiques. Quelle que soit la raison, « le braconnage affiche une divergence instituante [...] à la recherche d'un second souffle ». La volonté dissidente du praticien qui cherche à jouer avec les circonstances du moment présent sans forcer les choses et avec étonnement. Comme l'indique Mendel (2010), le risque est positif et empreint de liberté.

Les 4 profils de dispositions psychologiques

Inspiré des dispositions fonctionnelles de Katz (1960) qui cherchait à expliquer les prédispositions à agir d'après quatre fonctions (ajustement, défense de l'égo, expression de valeur, de connaissance), le modèle des profils de dispositions psychologiques (Ruffieux, 2020) donne quatre profils (bricoleur, braconnier, ouvrier, prisonnier) explicatifs des comportements dans un système qui change.



Les quatre profils de dispositions psychologiques chez les enseignants (Ruffieux, 2020, p.219)

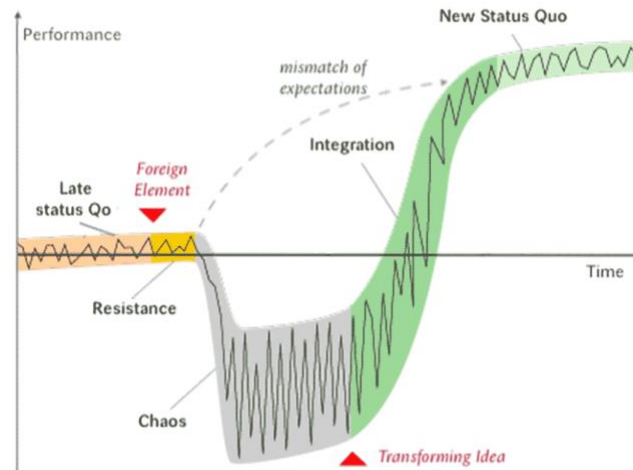
L'axe des intentions (Drivers) distingue les conduites d'accomplissement (recherche hédoniste, distance à la norme) ou les conduites de coping (recherche d'adaptation, approbation institutionnelle).

L'axe des réponses ou régulations (Ruling) distingue des réactions émotionnelles-spontanées (besoin d'autonomie, confirmation des aprioris, recherche de solutions spontanées) ou les réactions réflexives-cognitives (besoin de soutien, remise en question des aprioris, recherche de solutions réfléchies).

Ressource 6 : Le changement

La trajectoire J-Curve

Plusieurs modèles ont émergé du J-Curve attribué à Virginia Satir, comme le processus de transition (Fisher, 2012), le processus psychodynamique du changement (Weinberg, 1997), la courbe du changement (Fullan, 2007) ou le creux d'implémentation (Hord et Hall, 2014).

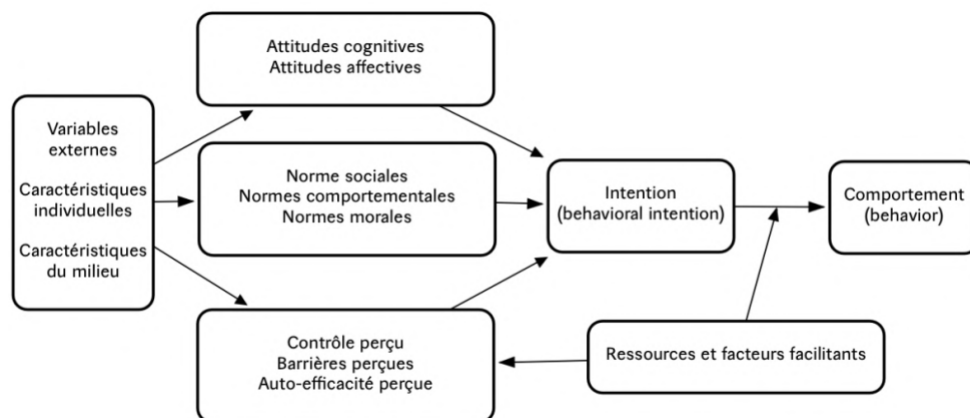


Le modèle J-Curve du changement de Satir. [Source](#)

Chaque moment est lié à un état émotionnel selon le contexte de l'individu. Au départ, la situation n'apporte aucune perturbation, c'est l'ancien statu quo (Late Status Quo). L'individu rencontre ce qu'il a l'habitude dans son quotidien. Un élément extérieur (Foreign Element) vient perturber cette habitude qui provoque une surprise, une crainte, une réflexion. À ce stade, il n'y a pas d'action (résistance). L'individu peut rejeter le changement ou s'y accommoder, ou se lancer un nouveau défi. Il s'attend alors à une amélioration rapide de la situation. Pourtant, il n'aura pas résolu tous les problèmes, intégré tous les paramètres et de nombreux imprévus vont émerger de la situation. L'écart important entre la situation anticipée et celle vécue provoque la phase de chaos, avec un sentiment de perte de contrôle. Une adaptation autant de la nouveauté que de l'environnement existant permettra l'intégration de ce changement pour finalement améliorer la situation initiale et arriver à un nouveau statu quo (New Status Quo) qui souvent passe par de nouvelles conceptions ou idées de transformation (Transforming Idea) pour adapter la situation.

De l'intention au comportement

S'il est très difficile d'expliquer un comportement à partir d'une intention, le modèle intégrateur (Godin, 2002) donne une vision globale sur les variables qui agissent sur l'intention. L'attitude (ce que l'on pense retirer du comportement), les normes sociales (ce qu'en pensera l'entourage) et le contrôle perçu (en serais-je capable). Il donne aussi des facteurs facilitateurs (soutiennent le changement) auxquels nous pouvons ajouter les habitudes (à perdre) pour maintenir le comportement.



Le modèle intégrateur de Godin (2002) comprenant les déterminants au changement

Ressource 7 : L'expérience

Evolution de l'attitude par l'expérience vécue

Guskey (2002) indique aussi que les nouvelles attitudes, croyances et compréhensions résultent de l'expérience et non l'inverse. Exécution d'implémentation. Brandstätter et al. (2003) qui se sont appuyés sur le concept d'*implementation execution* de Gollwitzer (1999) — qui reprend le contexte d'engagement — ont trouvé que les participants qui avaient participé à une formation professionnelle (postdécisionnels) se sont montrés bien plus en accord avec les principes de cette formation que ceux qui avaient examiné les avantages avant (prédécisionnels).

L'expérience optimale (Flow)

Le concept de Flow a été décrit pour la première fois en 1975 par Mihaly Csikszentmihalyi. L'expérience optimale est un ressenti exceptionnel d'un bonheur intense qui ne peut s'appliquer tel quel dans le domaine de l'éducation. Le concept de Flow doit alors être compris comme un moment d'abandon plaisant à la tâche. Il serait composé de quatre dimensions (Heutte, Fenouillet, et al., 2016) :

Les trois premières dimensions expriment l'absorption cognitive :

- Le contrôle cognitif : Les actions sont sous contrôle, on fait face aux exigences élevées de la situation ;
- La transformation de la notion du temps : en état de Flow, on ne voit pas le temps passer ;
- La perte de conscience de soi : absorbé par la tâche, on ne fait plus attention à l'entourage ;

La quatrième dimension exprime l'aspect plaisant :

- L'expérience autotélique (bien-être) : L'activité procure du plaisir en soi.

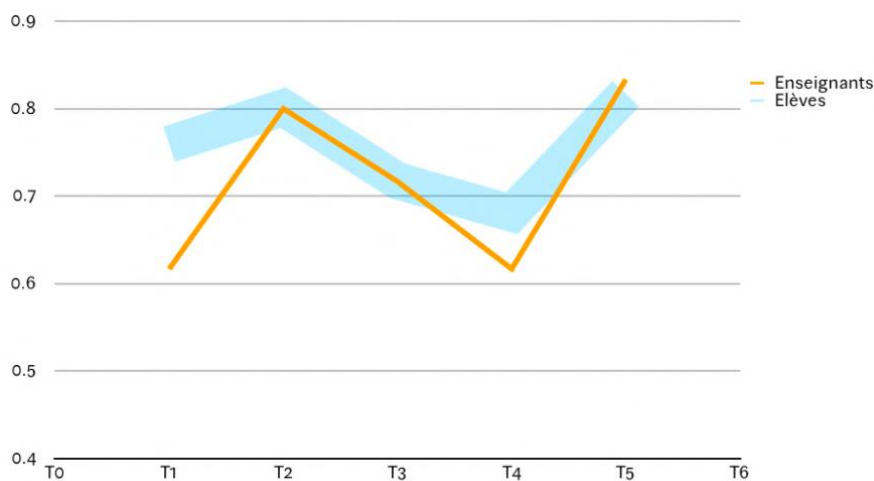
« Selon Csikszentmihalyi, les résultats (la satisfaction) déterminent la persistance » (Heutte, 2011, p. 114)

L'expérience partagée

L'effet pygmalion s'appuie sur la prophétie autoréalisatrice en ce sens que l'enseignant va modifier son comportement lorsqu'il a une appréhension positive envers ses élèves. Ainsi, si l'enseignant pense que les élèves sont prometteurs, il va inconsciemment mettre en place un environnement favorable, par des tâches différenciées et des soutiens affectifs.

Radel et al. (2010) ont montré les effets de contagions motivationnelles à l'école. Dans leur expérience, les élèves qui avaient suivi une leçon standardisée avec un enseignant identifié comme passionné ont montré plus d'intérêt que ceux qui avaient suivi la même leçon avec un enseignant dont la motivation première était l'argent.

Lors de l'introduction d'un dispositif pédagogique en classe, Ruffieux (2020) a observé une évolution similaire entre l'enseignant et ses élèves.



Flow partagé entre les enseignants et leurs élèves : Les deux courbes sont concomitantes.

Ressource 8 : L'innovation

Changement bottom-up ou top-down ?

Les changements peuvent être imposés par le haut (top-down) ou initiés par le bas (bottom up). Imposées par la hiérarchie, les réformes top-down ont souvent été mal reçues (Gather Thurler, 2004). Un rejet peut se manifester « derrière une conformité de pure forme : la nouvelle méthode est par exemple affichée sur les murs, mais pas appliquée » (Rey, 2016, p. 14).

A l'inverse, les projets locaux et ponctuels ont tendance à se succéder. Ces innovations initiées dans les classes peinent à passer du projet pilote à des effets durables (Thurler 2000). Et les individus peuvent résister aux changements qui vont avec leurs intérêts (Oreg, 2003) et « même lorsqu'elles reconnaissent que le changement est bénéfique, demeurent incapables de changer leurs attitudes et comportements, bornés et épris de leurs vieilles habitudes » (Duclos, 2015, p. 38).

Pourtant, il semble que seule émergence des potentialités individuelles (empowerment) permet un développement des pratiques. « Cette complexité nous conduit à conclure que l'objet le plus saisissable, mais aussi le plus intéressant, ce ne sont pas les innovations en elles-mêmes, mais les projets, les désirs, les stratégies d'innovation des acteurs, voire leurs peurs, résistances et les transactions tacites ou explicites qui s'engagent à ce propos. Cette approche résolument constructiviste, interactionniste et anthropologique de l'innovation se situe nécessairement dans le cadre d'une théorie de l'action » (Gather Thurler, 2004, p. 101).

Habitudes

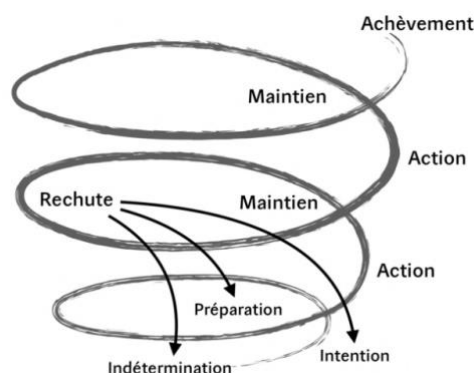
Joule (2007) précise la portée de la théorie de l'engagement : « L'information et la persuasion peuvent, s'avérer très efficaces pour peser sur les attitudes, les opinions et même les valeurs. Malheureusement, elles ne le sont guère pour obtenir les changements de comportements désirés, notamment lorsqu'il s'agit de rompre avec des habitudes ». Une des raisons d'un retour en arrière peut être provoquée par l'idée d'un objectif inatteignable ou la menace sur son identité, notamment par les stressseurs du quotidien (Perreault, 2011).

La préoccupation

Deux modèles actuels mettent en lien le changement et la préoccupation. Le modèle CBAM Concerns-Based Adoption Model de Hall et Hord (2015) et le modèle des sept phases de préoccupation de Bareil (2004).

Le premier stade est toujours l'absence de préoccupation. S'en suit une préoccupation sur les incidences sur soi (on self), puis se préoccuper de comprendre comment agir et quelles conditions permettront de réussir (on task). Alors seulement une collaboration, voire une recherche d'amélioration sera évoquée (on results).

Le modèle transthéorique des stades du changement



Modèle du changement sous forme de spirale (Prochaska et DiClemente, 1994). [Source](#)

Selon ce modèle, il y aurait plusieurs étapes clés dans le changement. 1) une précontemplation où le changement n'est pas encore considéré. 2) une contemplation où il devient une solution envisagée 3) une préparation à l'engagement. 4) une action propre dans la situation 5) un maintien par des renforcements d'un nouveau comportement. Sans oublier une possible rechute, qui ne signifie pas la fin du changement, mais peut-être la nécessité de repasser par les cinq étapes.

Bibliographie

- Authier, M. et Lévy, P. (1999). Les arbres de connaissances. : La Découverte.^[1]_[SEP]
- Allen, V. L. (1976). Children as teachers: theory and research on tutoring. : Academic Press.
- Carmen, S. et Ghinea, V. (2013). Pygmalion teaching style, is there a need for it? Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society, 8(4), 699-722.
- Chase, C. C., Chin, D. B., Oppezzo, M. A. et Schwartz, D. L. (2009). Teachable agents and the protégé effect: Increasing the effort towards learning. Journal of Science Education and Technology, 18(4), 334-352.
- Crocé-Spinelli, H. et Jorro, A. (2022, à paraître). Gestes professionnels. In Jorro, A. (dir.) Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Bruxelles : De Boeck.
- Bachelet, R. (2010). Le tutorat par les pairs: quels fondamentaux, quels dispositifs, quels résultats? (Le tutorat par les pairs : De Boeck.
- Bareil, C. (2004). Les phases de préoccupations: la petite histoire d'un grand modèle. Cahier n° 04-09(Août 2004).^[1]_[SEP]
- Barnier, G. (2001). Le tutorat dans l'enseignement et la formation. : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2015). Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire? : Presses universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2017). Au cœur des malaises enseignants. Paris: Armand Colin.
- Baudrit, A. (2003). Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique. Bruxelles: De Boeck Université.
- Baudrit, A. (2010). Enseignement réciproque et tutorat réciproque: analyse comparative de deux méthodes pédagogiques. Revue française de pédagogie, 171(avril-juin 2010).
- Bozack, A. R., Vega, R., McCaslin, M. et Good, T. L. (2008). Teacher support of student autonomy in comprehensive school reform classrooms. Teachers College Record, 110(11), 2389-2407.
- Brandstätter, V., Heimbeck, D., Malzacher, J. et Frese, M. (2003). Goals need implementation intentions: The model of action phases tested in the applied setting of continuing education. European Journal of Work and Organizational Psychology, 12(1), 37-59. doi: 10.1080/13594320344000011
- Bruner, J. S. et Deleau, M. (2002). Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. : Presses universitaires de France.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. Journal of Applied Developmental Psychology, 5, 331-343.
- Darnon, C. et Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque: présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). L'année psychologique, 105(1), 105-131.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.
- Dehaene, S. (2018). Apprendre !: Les talents du cerveau, le défi des machines. : Editions Odile Jacob.
- Duclos, A.-M. (2015). La résistance au changement : un concept désuet et inapproprié en éducation. Psychologie & Éducation(2015-1).
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école? Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23(2), 321-337.
- Fagen, A. P., Crouch, C. H. et Mazur, E. (2002). Peer instruction: Results from a range of classrooms. The physics teacher, 40(4), 206-209.
- Felouzis, G. (1997). L'efficacité des enseignants: sociologie de la relation pédagogique. : Presses universitaires de France.
- Fiorella, L. et Mayer, R. E. (2013). The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy. Contemporary educational psychology, 38(4), 281-288.

- Fisher, J. (2012). John Fisher's Process of Transition Diagram. Repéré à <https://www.businessballs.com/change-management/personal-change-stages---john-fisher/>
- Fortin, R. (2005). Comprendre la complexité: introduction à La Méthode d'Edgar Morin. : Presses Université Laval.
- Fullan, M. (2007). Leading in a culture of change. New York: John Wiley & Sons.
- Gartner, A., Kohler, M. C., Riessman, F., Grosjean, M. R. et Legrand, L. (1973). Des enfants enseignent aux enfants: apprendre en enseignant. : Editions de l'Epi.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. *Raisons éducatives*, 99-125.
- Genoud, P. A. (2004). Perception des interactions maître-élèves. (Université de Fribourg).^[1]_[SEP]
- Godin, G. (2002). Le changement des comportements de santé. *Traité de psychologie de la santé*, 375-388.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: strong effects of simple plans. *American psychologist*, 54(7), 493.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(No 3/4, 2002), 381-391.^[1]_[SEP]
- Hall, G. et Hord, S. (2015). Implementing change: Patterns, principles, and potholes. (4e éd.). NJ: Pearson: Upper Saddle River.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271- 283.
- Heutte, J. (2011). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme. (Thèse de doctorat, Université Paris Ouest La Défense, Paris).
- Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Boniwell, I. et Csikszentmihalyi, M. (2016). Proposal for a conceptual evolution of the flow in education (EduFlow) model. Communication présentée 8e European Conference on Positive Psychology, Angers, France.
- Hord, S. M. et Hall, G. (2014). Implementing change-Patterns, principles, and potholes. US: Pearson Education.
- Huot, A. (2002). L'art d'enseigner, c'est d'abord l'art de se taire.... *Pédagogie collégiale*, 16(1), 27-29.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue en question*, 19.
- Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. : ESF éd.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Communication présentée Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, Paris.
- Jorro, A. (2018). Penser les gestes comme « Arts de faire ». In Jorro (ed.), *Les gestes professionnels comme arts de faire. Education, formation, médiation culturelle* (pp. 9-20). Lille : P U du Septentrion.
- Joule, R. (2007). De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement. Réussir à l'école: les effets des dimensions conatives en éducation: personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales, 131-145.
- Karsenti, T. (1994). Analyse de la relation entre le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire au collégial. (Université du Québec à Montréal, Montréal).
- Lameul, G. (2006). Posture professionnelle enseignante en question. Présenté à 8ème Biennale de l'éducation et de la formation. INRP.
- Lebrun, M. (2015, 21.08.2015). Classe inversée ? Oui, mais... quoi et comment ? Communication présentée Université d'été, Louvain-La-Neuve.
- Nestojko, J. F., Bui, D. C., Kornell, N. et Bjork, E. L. (2014). Expecting to teach enhances learning and organization of knowledge in free recall of text passages. *Memory & cognition*, 42(7), 1038-1048.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. et Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School mental health*, 6(2), 125-136.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: developing an individual differences measure. *Journal of applied Psychology*, 88(4), 680.^[1]_[SEP]
- Owens, D. C., Sadler, T. D., Barlow, A. T. et Smith-Walters, C. (2017). Student motivation from and resistance to active learning rooted in essential science practices. *Research in Science Education*, 1-25.

- Paul, A. M. (2011). The Protégé Effect. Repéré le 17.07.2019 à <http://ideas.time.com/2011/11/30/the-protége-effect/>
- Perreault, M. (2011). Vérification des liens entre les stressés, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant. (Université de Montréal).
- Piot, T. (2005). La verbalisation de l'activité par l'élève. Dans L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 193-208): ERES « Connaissances de la diversité ».
- Prochaska, J. O. et DiClemente, C. C. (1994). *The transtheoretical approach: Crossing traditional boundaries of therapy*. : Krieger Pub Co.
- Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation*(41).
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P. et Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 577.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.
- Rey, O. (2016). Le changement, c'est comment? Dossier de veille de l'IFÉ, 107.
- Riutort, P. (2014). 7 - Les sociologies de l'identité sociale. De Chicago à l'ethnométhodologie (Précis de sociologie (p. 263-301). Paris: Presses Universitaires de France [1]).
- Ruffieux, P. (2008). *Le système des Brevets*. (Université de Lyon 2 ISPEF).
- Ruffieux, P. (2016). Une expérience de validation collective des compétences. *Educateur*, 8/2016, 11-12.
- Ruffieux, P. (2020). Perspective psychosociale et systémique de la complexité du changement de posture enseignante : Acceptation d'un dispositif technopédagogique de validation mutuelle des compétences en classe. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève*.
- Thurler, M. G. (2000). L'innovation négociée: une porte étroite. *Revue française de pédagogie*, 130(2000. L'administration de l'éducation), 29-42.
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents: revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430.