

BIEN VIVRE L'ÉCOLE

Un petit présent pour un grand merci !

Extraits des ouvrages de la série
« Bien vivre l'école »

Offert par Réseau Canopé à tous les enseignants

éditions

CANOPÉ

Un petit présent pour un grand merci !

L'école est (presque) finie. Toute l'année, vous avez fait preuve de patience, déployé une énergie folle, remué ciel et terre pour vos élèves. Et vous y êtes arrivés avec brio !

En guise de remerciements, Réseau Canopé vous offre sept extraits d'ouvrages inédits de sa série « **Bien vivre l'école** ». Ces extraits vous donneront peut-être des pistes de travail pour votre quotidien sur l'un des domaines suivants : la coéducation, le bien-être, la Communication NonViolente, etc.

Il est désormais l'heure de vous souhaiter d'excellentes vacances !

Directrice de publication
Marie-Caroline Missir

© Réseau Canopé, 2024
(établissement public
à caractère administratif)
Téléport 1 – Bât. @ 4
1, avenue du Futuroscope
CS 80158
86961 Futuroscope Cedex

SOMMAIRE

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES À L'ÉCOLE Osons la Communication NonViolente !

- 5 ■ Que nous disent les neurosciences affectives et sociales ?

ÉCOLE ET LAÏCITÉ Enjeux et pistes pour agir

- 14 ■ La laïcité dans l'école

L'AUTORITÉ PAR LA CONFIANCE Un modèle de relation éducative

- 20 ■ Comment inspirer confiance ?

COÉDUCATION Des clés pour une responsabilité partagée

- 25 ■ Première réunion de rentrée

NOS ADOS SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX Même pas peur !

- 31 ■ Éduquer à l'esprit critique, comment faire ?

DÉCROCHAGE SCOLAIRE Anticiper et franchir les obstacles

- 40 ■ Les facteurs de protection dans et hors la classe

LA COUR D'ÉCOLE Un enjeu pour le bien-être des élèves

- 48 ■ La gestion des conflits



DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES À L'ÉCOLE

Osons la Communication
NonViolente !

Catherine Gueguen
Véronique Gaspard
Catherine Schmider

EXTRAIT

éditions
CANOPÉ

Que nous disent les neurosciences affectives et sociales ?

Les neurosciences étudient le fonctionnement du cerveau en faisant appel à de très nombreuses disciplines : chimie, biologie, immunologie, endocrinologie, génétique, épigénétique, imagerie, psychologie, sociologie. Dans les années 1970 sont apparues les neurosciences cognitives qui analysent les mécanismes cérébraux de ce qui est cognitif, intellectuel : comment on apprend à lire, à écrire, à compter, etc. À la toute fin du xx^e siècle sont nées les neurosciences affectives et sociales (NAS) qui ont révélé qu'une grande partie de notre cerveau était dévolue aux émotions et aux relations.

Identifier les émotions et les relations comme capitales aux côtés des trois fonctions intellectuelle, motrice et sensorielle est véritablement une révolution dans la compréhension du fonctionnement cérébral et de l'évolution d'un être humain.

Les émotions et l'empathie dans le développement de l'enfant

Actuellement, les émotions ont fait leur entrée à l'école, surtout à l'école maternelle et à l'école élémentaire. C'est un fait très nouveau car, auparavant, les émotions avaient la réputation d'être gênantes et n'avaient donc pas leur place à l'école. S'intéresser aux émotions et aux relations peut paraître un sujet secondaire pour certains enseignants. Leur mission d'éducateur ne doit-elle pas se centrer sur la transmission de connaissances ? En fait, il est bien établi que leur façon d'être à l'égard de leurs élèves a une influence majeure sur le développement global de leur cerveau, c'est-à-dire aussi bien sur le cerveau intellectuel que sur le cerveau affectif dévolu aux émotions et aux relations.

Relation et cerveau

La façon d'être des adultes modifie le cerveau des enfants et des adolescents, dont l'une des grandes particularités est d'être extrêmement malléable, et ce d'autant plus que l'individu est jeune. De nombreuses recherches ont souligné que toute relation a un impact profond sur le cerveau de l'enfant en modifiant la sécrétion des molécules cérébrales, le développement des neurones, la myélinisation, les synapses, les circuits neuronaux, les structures cérébrales, l'expression de certains gènes, les télomères des chromosomes ou encore l'axe neuro-endocrinien qui régule le stress. Ces modifications cérébrales ont des conséquences sur l'enfant lui-même, son développement, son comportement, sa santé physique et mentale, sur ses capacités intellectuelles et donc sur ses capacités d'apprentissage. Par exemple, on sait que le BDNF (*brain-derived neurotrophic factor*) est une protéine vitale pour la croissance neuronale. Or, prendre soin, rassurer, consoler, etc., augmentent ce BDNF et donc la croissance des neurones. À l'inverse, le stress interfère négativement sur le BDNF et entrave la croissance des neurones.

Quelques définitions

Neurones : éléments formés d'un corps cellulaire hérissé de prolongements (dendrites) et d'un long axone terminé par des ramifications qui constituent un réseau très dense de transmission d'informations, sous forme électrique, appelé influx nerveux.

Synapses : espaces dans lesquels les molécules (neurotransmetteurs) font passer l'influx nerveux sans contact direct d'un neurone à l'autre.

Myélinisation : formation d'une gaine de myéline autour de l'axone des neurones. L'isolation conférée par la myéline accélère la transmission de l'influx nerveux. La myélinisation se développe progressivement au cours de l'enfance et de l'adolescence, et agit sur les capacités cognitives.

Axe neuro-endocrinien : ensemble de trois structures cérébrales (l'hypothalamus, l'hypophyse et les glandes surrénales) qui produisent des réactions hormonales en cascade.

Télomères : extrémités du chromosome.

L'empathie

L'empathie est un « travail » autour des émotions. Actuellement, il peut paraître évident de s'intéresser à un tel sujet. Or, au xx^e siècle, ce thème n'était pas du tout au cœur des réflexions scientifiques et intellectuelles. Nous ignorions qu'il existait un circuit cérébral des émotions. Le ressenti était considéré comme accessoire, dérangeant, alors que les fonctions intellectuelles, en particulier la raison, étaient valorisées. Cela explique qu'un certain nombre de personnes ont de grandes difficultés à se connecter à leurs émotions, à les exprimer dans toute leur richesse et leurs nuances, et à les comprendre. C'est alors un vrai travail qui peut bousculer, déstabiliser la personne et demander beaucoup de temps pour qu'elle puisse s'autoriser à sentir ses émotions, à les accueillir dans toute leur subtilité, à oser les nommer sans culpabilité, à les comprendre et enfin à les réguler.

Or, ces émotions si fondamentales sont au cœur même de l'empathie qui a trois facettes :

- **l'empathie affective** nous permet de percevoir nos émotions et celles des autres sans être dans la confusion entre soi et autrui ;
- **l'empathie cognitive**, c'est comprendre pourquoi ces émotions surgissent ;
- **la sollicitude empathique** incite à prendre soin de nos émotions et de celles d'autrui.

Ne pas être dans la confusion entre soi et autrui peut être difficile. Dans une relation professionnelle, il est nécessaire de bien faire la différence entre nos émotions et les émotions d'autrui. Ce qui ne signifie pas être indifférent. Par exemple, quand un élève ou un parent sont en détresse, un enseignant empathique percevra leur souffrance. Mais il ne devra pas la porter au risque d'être lui-même en détresse, en difficulté, et il ne sera pas alors en mesure d'apporter le soutien à cet élève ou à ce parent.

Mais quand un proche souffre, nous sommes le plus souvent très affectés. Or, nous pouvons tout de même apprendre à distinguer notre propre émotion face à la souffrance de cet être cher et sa souffrance à lui. Plus nous sommes impactés par la souffrance d'autrui, plus cela témoigne de notre propre besoin de recevoir une écoute empathique pour nous-même, afin de pouvoir revenir dans

la relation en ayant la capacité d'être vraiment à l'écoute de celui que nous aimons.

L'empathie constitue le facteur essentiel pour le développement du cerveau de l'enfant. Les recherches menées par Rianne Kok en 2015 auprès de 191 familles ont permis d'établir une corrélation entre la qualité relationnelle parents-enfants et le développement de ces derniers. Son équipe a observé le comportement des deux parents à l'égard de leurs enfants à 1 an, 3 ans et 4 ans. La chercheuse a pu montrer un lien entre l'empathie dont les deux parents ont fait preuve à l'égard de l'enfant – lorsqu'ils sont attentifs aux émotions exprimées, les comprennent et y répondent – et le développement du cerveau de l'enfant. À l'âge de 8 ans, l'enfant ayant bénéficié d'une relation empathique avec ses parents présente une augmentation de la substance grise du cerveau (corps cellulaire des neurones et synapses) et d'un épaissement du cortex préfrontal, c'est-à-dire la structure cérébrale impliquée dans toutes les fonctions supérieures de l'être humain : réflexion, raisonnement, imagination, créativité, planification, résolution de problèmes, empathie, conscience de soi (Kok *et al.*, 2015). Le défi pour les adultes est donc d'être empathique avec les enfants.

Les êtres humains naissent empathiques. C'est une très bonne nouvelle : l'être humain ne vient pas au monde en étant mauvais et égoïste. Le nouveau-né déjà sécrète de l'ocytocine (la molécule de l'empathie) qui lui permet notamment de sentir ses propres émotions et celles de son entourage. Il est ouvert aux autres affectivement, avide d'échanges et il montre très rapidement des capacités d'altruisme et d'empathie. Ce sont des atouts fondamentaux. Notre faculté d'empathie existe donc dès la naissance mais, le plus souvent, elle sommeille à cause du stress. L'éveiller est donc nécessaire pour qu'elle se développe.

Les humiliations verbales et physiques que subissent encore beaucoup d'enfants empêchent le développement de l'empathie. Ces humiliations restent un grand tabou. La faculté d'empathie présente chez le nouveau-né est très souvent altérée par les nombreuses humiliations verbales et physiques que l'enfant subit fréquemment dès la première année de sa vie. Les parents se retrouvent souvent seuls, épuisés après des nuits sans

sommeil, impuissants, dépassés, ne sachant plus comment faire avec leur enfant. Le parent crie : « Je ne te supporte plus ! Tu es vraiment insupportable ! Infernal ! », etc., et parfois il frappe son enfant.

Enfin, pour beaucoup d'adultes, il ne peut pas y avoir de « bonne éducation » sans coercition, sans punition et ils pensent en toute bonne foi que cette façon d'élever l'enfant va lui permettre de bien se comporter et de bien travailler à l'école. Ces humiliations provoquent un stress qui stimule la sécrétion de cortisol, molécule inhibant la production d'ocytocine.

Ce comportement humiliant à l'égard des enfants est un problème majeur qui touche le monde entier et a toujours existé. Les parents reproduisent le plus souvent ce qu'ils ont subi. Ils auraient absolument besoin d'être soutenus, accompagnés car être parent est très exigeant et demande beaucoup de disponibilité et de patience. En Europe, 117 millions d'enfants de moins de 18 ans sont concernés. Face à l'ampleur et à la gravité des conséquences de cette maltraitance, l'OMS et l'Unicef ont lancé en novembre 2021 un appel à tous les gouvernements pour qu'ils mettent en place un véritable accompagnement parental (OMS, 2021).

Être empathique ne veut pas du tout dire être laxiste, laisser tout faire. L'enseignant est un vrai adulte, il donne des repères, un cadre, mais il le fait avec empathie, c'est-à-dire en comprenant les émotions de l'enfant et sans l'humilier. Quand l'enseignant constate qu'un enfant n'a pas un comportement adéquat, il lui dit d'abord son désaccord et ensuite il lui renouvelle sa confiance : « Cela ne me convient pas, je ne suis pas d'accord quand je t'entends dire..., quand je te vois faire... Tu vas apprendre à faire autrement, je te fais confiance. » Mais il ne critique pas l'enfant, ne le punit pas, ne lui fait pas de reproches d'ordre moral : « Tu n'es pas gentil, ce n'est pas bien de... Tu es paresseux, égoïste... » Car, en entendant ces paroles, l'enfant perd confiance en lui, se dévalorise et ne progresse pas.

Pour faire croître l'empathie, on a besoin de recevoir de l'empathie. Les travaux de la psychologue américaine Nancy Eisenberg, spécialiste de l'empathie, confirment que plus l'enfant vit des expériences d'empathie, plus il devient sociable et moins il développe des comportements agressifs et antisociaux (Eisenberg, Di Giunta, Eggum, 2010). Quand nous sommes empathiques, nous sécrétons

de l'ocytocine qui permet à la personne recevant notre empathie de sécréter à son tour de l'ocytocine.

C'est un cercle vertueux : plus nous recevons de l'empathie, plus nous avons un taux élevé d'ocytocine et plus nous sommes capables d'empathie. De plus, l'ocytocine nous apaise car elle bloque la sécrétion du cortisol qui engendre les manifestations de stress. S'instaure alors un climat de confiance et de compréhension mutuelles. En revanche, moins nous recevons d'empathie, moins nous sécrétons d'ocytocine et moins nous sommes capables d'empathie.

Quelques définitions

Ocytocine : molécule de l'empathie, de l'amitié, de l'amour et de la coopération. Elle est connue comme « l'hormone de l'empathie » ou « l'hormone de l'affection ».

Cortisol : molécule aux effets multiples sur la peau, le système immunitaire, le cœur, le rein, le squelette, le sang, les phénomènes inflammatoires, le rythme jour-nuit. À dose modérée, le cortisol est bénéfique, il nous aide à calmer un état de stress en augmentant le taux de glucose dans le sang. À dose élevée, il devient toxique pour le cerveau.

Attachement sécurisé et réponse individuelle aux besoins de l'enfant

Grâce aux travaux sur l'attachement menés au xx^e siècle par le psychiatre britannique John Bowlby, nous avons appris que le développement de l'enfant est optimal quand s'instaure un attachement sécurisé entre lui et l'adulte. Le petit naît avec le besoin fondamental et vital d'un attachement dit « sécurisé », qui est de créer un lien avec la personne qui prend soin de lui et qui pourra le réconforter, le protéger et lui donner une proximité affective en cas de détresse.

L'attachement sécurisé et l'empathie se rejoignent. En effet, l'attachement sécurisé de l'enfant se réalise quand l'adulte perçoit les signaux émotionnels de l'enfant (c'est l'empathie affective), les interprète correctement (c'est l'empathie cognitive) et y répond de façon appropriée (c'est la sollicitude empathique). L'attachement sécurisé repose donc sur un adulte empathique.

Selon Bowlby, l'enfant en cas de détresse se tourne vers une personne qui est la base de sa sécurité affective, recherchant par la proximité physique l'apaisement et le réconfort puis, progressivement, la force et le désir d'explorer le monde autour de lui. L'enfant a donc besoin, pour se développer harmonieusement, d'avoir des liens affectueux avec au moins une personne qui le protège et prend soin de lui de façon cohérente et durable. Le petit naît avec ce besoin d'attachement. Le rôle de l'adulte est de répondre à ce besoin de protection.

Les recherches récentes consacrées au cerveau confirment les travaux sur l'attachement accomplis par Bowlby. Ce lien se construit dans les premiers mois de vie avec la personne qui prend soin de lui. Le besoin d'attachement dure toute la vie. Plusieurs personnes peuvent constituer ce port d'attache avec toujours une figure d'attachement principale; lorsque celle-ci est absente, celles-là prennent le relais. On constate que plus un enfant est sécurisé, apaisé par les adultes, plus il est calme tout en étant bien éveillé (Schore, 2008).

L'enseignant peut représenter cette figure d'attachement indispensable à l'enfant pour se construire (Commodari, 2013). Dès 1992, le chercheur en sciences de l'éducation Robert Pianta avait élargi la notion d'attachement des enfants aux parents, à d'autres adultes, parmi lesquels les enseignants. Il est ainsi l'un des premiers à avoir souligné le rôle essentiel de la qualité des interactions entre l'enseignant et ses élèves (Pianta, 1992). Le mode de relation enseignant-élèves exerce une influence forte sur l'enfant et sur son devenir d'élève. Quand cette relation est de qualité, elle a de très nombreux effets positifs et peut même permettre à l'enfant qui a vécu des événements difficiles, ou qui est issu de populations à risques, de devenir résilient, c'est-à-dire d'avoir la capacité de surmonter les épreuves.

Savoir répondre individuellement aux émotions des élèves en classe est fondamental. L'enseignant est un modèle puissant pour les enfants. Face à des tempêtes émotionnelles, colères, cris, insultes ou tristesse, prendre le temps de répondre individuellement de façon empathique aux besoins de l'élève n'est pas une perte de temps, au contraire. Il faut voir l'extraordinaire attention que déploient les autres élèves quand ils observent un adulte être

empathique avec un élève. En étant témoins de la façon dont l'enseignant répond à un élève en difficulté, les autres élèves commencent à développer progressivement leurs propres compétences émotionnelles et sociales. Ils apprennent à résoudre les conflits, sans rapport de force, sans dévaloriser l'autre.

Le psychologue américain Timothy W. Curby a réalisé, durant une année, une étude dans 24 écoles auprès de 181 enseignants de classes de niveau CE2 et CM1, qui a confirmé l'impact décisif de la qualité de la relation enseignant-élèves (Curby, Abry, Rimm-Kaufman, 2013). Quand l'enseignant est proche et chaleureux avec les enfants, qu'il prête attention individuellement à la fois à leurs émotions et à leurs besoins d'apprentissage, il rend chaque élève plus autonome et responsable dans la classe. Les répercussions de ce soutien affectif s'avèrent positives dans plusieurs domaines : les élèves sont plus motivés, leurs résultats scolaires sont meilleurs, leurs compétences sociales augmentent, ils sont satisfaits d'être en classe et les problèmes de comportement diminuent. L'attitude bienveillante à l'égard d'un élève se répercute sur le groupe qui reçoit de l'empathie et apprend à être empathique. Toutes ces recherches scientifiques modifient notre regard sur l'enfant et nous incitent à adopter un comportement compréhensif et empathique plutôt que répressif.

ÉCOLE ET LAÏCITÉ

Enjeux et pistes pour agir

Iannis Roder
Syham Ghemri
Frédéric Brouzes

EXTRAIT

éditions
CANOPÉ

La laïcité dans l'école

Le principe de laïcité pour les professeurs et les personnels

Les enseignants, comme tous les agents publics, sont soumis au principe de neutralité dans l'établissement scolaire et doivent exercer leurs fonctions dans le respect du principe de laïcité. Dans *La Laïcité à l'école : vademecum* (ministère de l'Éducation nationale, 2021), il est rappelé que :

« Le respect du principe de laïcité s'impose à l'ensemble des personnels du service public relevant du statut général de la fonction publique, qu'ils soient personnels de l'Éducation nationale ou agents des collectivités territoriales exerçant dans les établissements scolaires (principe général). »

Le cadre juridique de cette neutralité est fixé par une série de textes législatifs et réglementaires, notamment l'article 25 de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires, modifié par la loi du 20 avril 2016⁹. En application de cette loi, la circulaire du 15 mars 2017 relative au respect du principe de laïcité dans la fonction publique rappelle que, dans l'exercice de leurs fonctions, les agents publics ne doivent marquer aucune préférence à l'égard de telle ou telle conviction, ni donner l'apparence d'un comportement préférentiel ou discriminatoire, notamment par la manifestation de leurs convictions religieuses.

9. Voir la loi du 20 avril 2016 sur legifrance.gouv.fr ; voir la circulaire du 15 mars 2017 sur fonction-publique.gouv.fr > Fonction publique > Laïcité et fonction publique > Textes de référence > Circulaire_laicite_15mars2017 [PDF - 480 ko].

L'arrêté du ministre Jean Zay du 31 décembre 1936, toujours en vigueur, complète la neutralité religieuse des fonctionnaires d'une neutralité politique dans le cadre de leurs missions de service public. Il affirme ainsi que :

« On devra poursuivre énergiquement la répression de toute tentative politique s'adressant aux élèves ou les employant comme instruments, qu'il s'agisse d'enrôlements directs ou de sollicitations aux abords des locaux scolaires. »

Le référentiel de compétences des métiers du professorat de 2013, dans la partie portant sur les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, rappelle que ceux-ci « préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière » :

« En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

1. Faire partager les valeurs de la République

– Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité; la laïcité; le refus de toutes les discriminations.

– Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres¹⁰. »

Le principe de laïcité et les élèves

Les élèves ont le droit de porter des signes religieux discrets et de s'exprimer librement. Les limites fixées à ces deux libertés sont édictées par le Code de l'éducation. Ainsi, comme indiqué dans *La Laïcité à l'école : vademecum*, l'article L. 141-5-1 qui a fait suite à la loi du 15 mars 2004, explique que sont proscrits :

10. Voir la page consacrée au référentiel sur education.gouv.fr > education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753.

« Les signes et tenues dont le port conduit à se faire immédiatement reconnaître par son appartenance religieuse, tels que par exemple le voile dit islamique, quel que soit le nom qu'on lui donne, la kippa, le turban sikh, le bindi hindou ou une croix de dimension excessive, cette liste n'étant pas exhaustive. »

De fait, cette loi définit un espace neutre, à l'écart de toute tension communautaire et, en restreignant cette liberté d'expression, cherche à protéger l'égalité de tous les élèves indépendamment de leurs croyances. L'article L. 511-2 du Code de l'éducation stipule également que :

« Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement. »

Par conséquent, **les élèves ne peuvent contester les enseignements et leurs contenus qui sont définis par les programmes et ont également une obligation d'assiduité pour les enseignements obligatoires et facultatifs auxquels ils sont inscrits** (article L. 511-1 du Code de l'éducation). Enfin, comme le rappelle le vademecum *La Laïcité à l'école* :

« Les règles de l'école publique, et notamment le respect du principe de laïcité, s'appliquent dans l'ensemble des activités scolaires, qu'elles se déroulent à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école ou de l'établissement. »

Dans le règlement intérieur de chaque établissement, la Charte de la laïcité à l'école rappelle aux élèves ce qu'implique, pour eux, l'application du principe de laïcité.

Le principe de laïcité et les parents d'élèves

Les parents d'élèves ne sont pas soumis au principe de neutralité quand ils viennent à pénétrer dans l'enceinte scolaire. Ils peuvent ainsi arborer des signes d'appartenance religieuse lors des rencontres avec les personnels éducatifs, lors des conseils de classe, des conseils d'école ou d'administration, par exemple. Ils doivent néanmoins s'abstenir de tout prosélytisme.

Deux exceptions viennent encadrer l'intervention de parents d'élèves ou d'adultes au sein des établissements scolaires. La première concerne les parents ou adultes qui se placent en situation d'enseignement auprès des élèves lors d'interventions en classe ou dans les locaux scolaires. Il est ainsi affirmé que :

« Quelle que soit la qualité en laquelle elles interviennent, les personnes qui, à l'intérieur des locaux scolaires, participent à des activités assimilables à celles des personnels enseignants, soient astreintes aux mêmes exigences de neutralité¹¹. »

La seconde concerne les parents encadrant des classes en sorties scolaires. Le Conseil d'État a considéré, le 19 décembre 2013, qu'ils avaient la qualité d'usagers du service public et qu'en tant que tels ils n'étaient pas soumis à l'exigence de neutralité religieuse. Toutefois, le Conseil d'État a précisé, dans son étude, que :

« Les exigences liées au bon fonctionnement du service public de l'éducation peuvent conduire l'autorité compétente, s'agissant des parents d'élèves qui participent à des déplacements ou des activités scolaires, à recommander de s'abstenir de manifester leur appartenance ou leurs croyances religieuses. »

Des tribunaux administratifs¹² ont, depuis lors, prohibé une interdiction de principe, et rappelé que (*La Laïcité à l'école : vademecum, op. cit.*) :

11. Arrêt du 23 juillet 2019 de la cour administrative d'appel de Lyon.

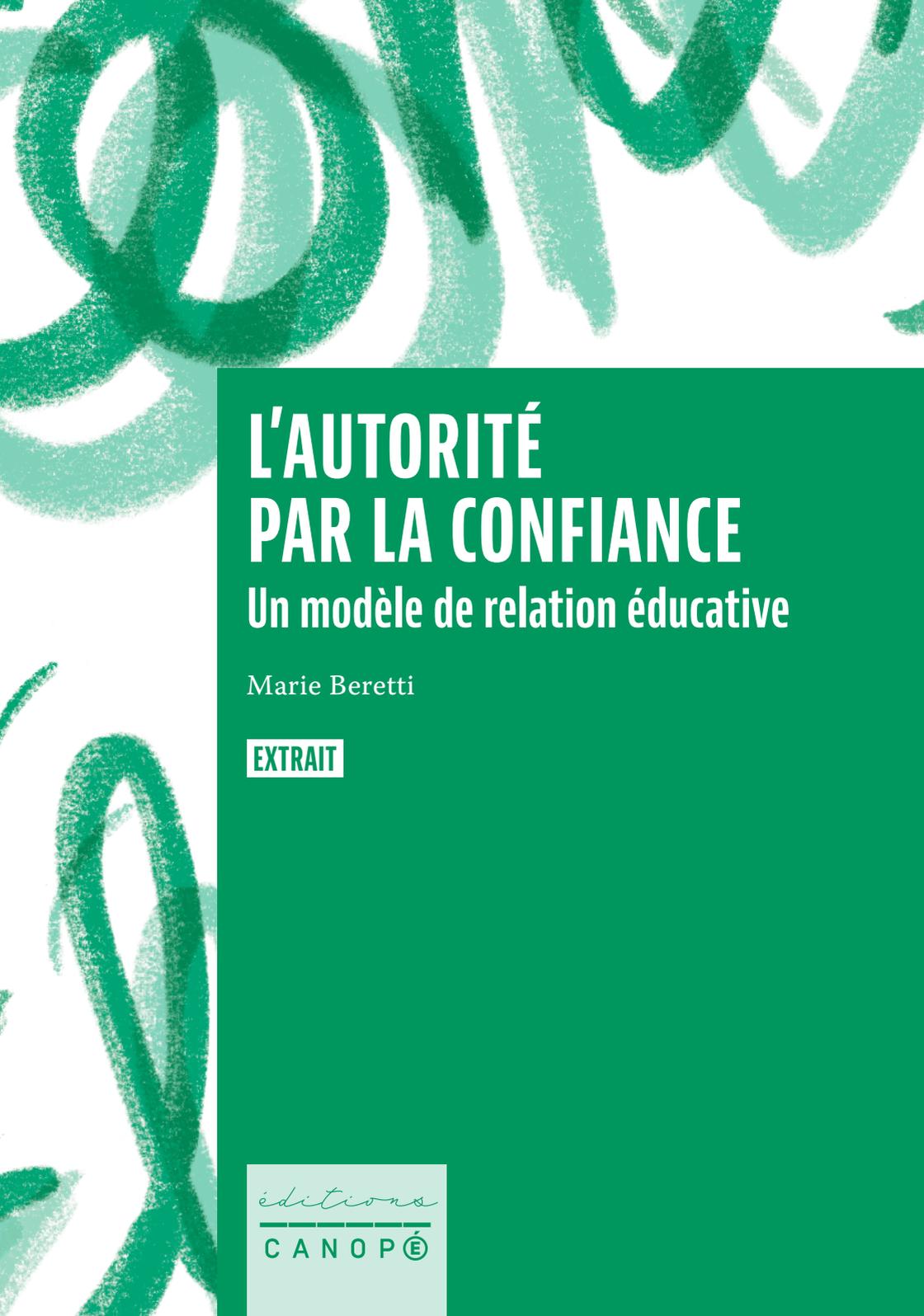
12. TA de Nice, 9 juin 2015, n° 1305386 ; TA d'Amiens, 15 décembre 2015, n° 1401797.

« Seules les exigences découlant de textes particuliers ou de considérations liées à l'ordre public ou au bon fonctionnement du service peuvent permettre de restreindre la liberté d'expression des convictions religieuses des accompagnateurs. »

Enfin, les parents doivent veiller à l'assiduité de leurs enfants et ne peuvent contester les contenus d'enseignement arguant de leurs croyances ou pratiques religieuses. Ces contenus sont définis par les programmes nationaux et relèvent de l'obligation scolaire. ■

Situations particulières

Le régime de la laïcité s'applique sur une très grande partie de l'espace français. Cependant, en raison des aléas de l'histoire politique, certains territoires n'ont pas été concernés par l'adoption par le Parlement de la loi de 1905. C'est le cas des départements d'Alsace-Moselle, qui appartenaient à l'empire allemand à la suite du traité de Francfort du 10 mars 1871 mettant fin à la guerre franco-prussienne de 1870. Depuis qu'elle est redevenue française en 1919, l'Alsace-Moselle reste sous un régime concordataire reconnaissant l'exercice public du catholicisme, du protestantisme luthérien et réformé, ainsi que du judaïsme. Les autres religions bénéficient de la liberté confessionnelle. Quant à la Guyane et aux territoires de Polynésie française, le droit des cultes y reste soumis au régime de l'ordonnance royale du 27 août 1828 mais aussi aux décrets-lois de 1939, dits « décrets Mandel », qui permettent à toutes les sensibilités religieuses de bénéficier d'une aide publique. Ces décrets, outre ces deux territoires, s'appliquent également à Wallis et Futuna, Saint-Pierre et Miquelon, en Nouvelle-Calédonie et à Mayotte.



L'AUTORITÉ PAR LA CONFIANCE

Un modèle de relation éducative

Marie Beretti

EXTRAIT

éditions
CANOPÉ

Comment inspirer confiance ?

En adoptant, dans la relation avec les élèves, les postures d'un adulte sécurisant.

PRINCIPE GÉNÉRAL

Pour accorder sa confiance à un enseignant, un élève a besoin de sentir qu'il peut compter sur lui, qu'il peut se fier à lui. Ce qu'il perçoit globalement de l'enseignant, dans son attitude, sa posture, son discours et sa manière de se comporter, infère inconsciemment la représentation qu'il se fait de lui. À partir de son ressenti, l'élève évalue jusqu'à quel point il pourra lui accorder sa confiance.

Quelles sont les dispositions générales qui permettent à un enseignant d'apparaître comme un adulte digne de confiance aux yeux des élèves ? Nous l'avons expliqué en première partie, la confiance globale d'un élève peut être précisée selon trois domaines différents : la confiance élémentaire, la confiance juridique et la confiance éducative. Chacun des domaines est détaillé dans les pistes suivantes. Néanmoins un certain nombre d'attitudes générales se retrouvent de manière transversale dans les trois types de confiance. Ce sont ces invariants qui font la posture professionnelle de « l'enseignant qui inspire confiance », et que nous abordons dans cette première piste.

+ Se positionner en tant qu'adulte fiable, loyal et animé de bonnes intentions

La fiabilité, la loyauté et la bienveillance explicite sont les qualités indispensables d'un enseignant digne de confiance.

Concrètement...

- **Être fiable**, c'est se montrer stable, c'est-à-dire constant dans ce qu'on donne à voir et à entendre. Cela ne signifie pas que rien ne doit ou ne peut changer, mais simplement que tout changement en termes de règle, de sanction, de promesse, d'attention, de déroulement, de rituel ou autre, est explicité par l'enseignant, en vue d'apparaître comme acceptable et fondé aux yeux des élèves.

Toutes les citations sont extraites de l'entretien mené avec Yves Bornard, enseignant en Segpa (voir deuxième partie).

« Pour que ce soit juste et qu'on soit considéré comme quelqu'un de légitime, il faut que ce soit constant, ce qui est très difficile. Je pense que c'est un écueil qu'on rencontre tous, dans notre pratique, et moi comme les autres. Parce que sanctionner, c'est beaucoup d'énergie dépensée : poser une heure de retenue, mettre un mot, voir les parents, etc. Donc moi aussi, j'ai tendance à reporter. C'est pour tout le monde pareil... mais il faut tenir, parce qu'être constant, c'est essentiel. »

- **Être loyal**, c'est s'efforcer d'être transparent en visant systématiquement l'explicite : les intentions pédagogiques de l'enseignant sont verbalisées et rendues visibles aux élèves. L'enseignant qui inspire confiance explique ce qu'il fait, pourquoi il le fait, ce qui se passe dans les situations, ce qu'il ressent parfois, etc.

« Même dans ces relations qui se passent mal, je dis tout aux élèves. Cela permet de créer un embryon de confiance ; l'élève se dit qu'au moins, on ne le prend pas pour un imbécile. »

- **Être animé de bonnes intentions**, c'est se montrer bienveillant, juste et intègre. Ses intentions à l'égard des élèves sont positives, aussi l'enseignant s'efforce-t-il de le leur montrer autant que de le verbaliser. Il apparaît ainsi comme agissant toujours pour le bien des élèves, même lorsque cela leur est peu agréable. Il se montre équitable et impartial : il n'agit pas sous le coup de l'émotion, ne fait pas de préférence, ne fonde pas de préjugés à partir du passif d'un élève. Et il le prouve par ses actes.

« La confiance, ce n'est pas quand un élève se dit "lui, c'est mon ami", c'est quand il nous voit comme des professionnels, légitimes et compétents à être là et à faire notre métier : comme des gens qui font des choses bonnes pour lui, et ça, même si ça ne lui est pas agréable. C'est ce qui évite que des élèves sortent de leurs gonds : un élève peut être en colère, mais au fond, il comprend qu'on est là pour son bien. »

+ Donner des gages et des preuves

Les promesses et les annonces faites par l'enseignant doivent se concrétiser : l'expérience vécue doit prouver aux élèves qu'ils ont eu raison de croire en lui.

Concrètement...

- **Le discours et les actes de l'enseignant sont congruents** : l'enseignant dit ce qu'il fait et ce qu'il va faire, et fait ce qu'il dit et ce qu'il a dit. Il assure les élèves de sa confiance en eux, de sa stabilité, de sa bienveillance, de leur progression, etc. Et les situations concrètes viennent effectivement confirmer aux élèves la sincérité de ses annonces et de ses promesses.

+ Témoigner de sa propre confiance envers les élèves

Inspirer confiance, c'est commencer par faire confiance.

Concrètement...

- **L'enseignant verbalise simplement mais explicitement** la confiance qu'il accorde aux élèves – confiance en eux en tant que personnes, en leurs capacités, en leur bonne foi, etc. Ce discours se double de gestes et de mises en situation qui viennent l'ancrer dans une réalité concrète.

+ Fédérer le groupe-classe pour développer un sentiment d'appartenance, et se positionner comme leader du groupe

C'est à l'enseignant de faire naître un sentiment d'appartenance chez les élèves en donnant une identité au groupe-classe.

Concrètement...

- **L'enseignant s'efforce de fédérer le groupe-classe autour de lui**, car il se pense lui-même avec le groupe, et non contre lui. Il se positionne en guide, en leader du groupe qu'il conduit légitimement, de par la responsabilité qui lui incombe. La solidarité et la coopération entre pairs sont des valeurs non négociables qu'il instaure concrètement dans la classe. Il applique lui-même des principes d'équité envers tous les élèves et s'interdit toute mise en compétition des élèves entre eux.

+ Partir des élèves pour construire sa posture professionnelle

C'est en portant une attention particulière à la subjectivité des élèves que l'enseignant pourra ajuster sa pratique pour donner l'image d'un adulte digne de confiance.

Concrètement...

- **L'enseignant adopte une attitude compréhensive**, et ce, systématiquement, en se demandant ce que perçoivent les élèves en situation, individuellement et collectivement, car il a conscience que chacun, enseignant et élève, peut avoir une interprétation différente de la situation. Il cherche à saisir le ressenti des élèves et s'interroge sur les effets que produisent sur eux ses attitudes, ses gestes professionnels, ses dispositifs, pour décider de son positionnement et de ses mises en œuvre pédagogiques : il part des élèves pour construire sa posture professionnelle. Il se questionne et fait preuve d'empathie, et il n'hésite pas non plus à faire verbaliser aux élèves leur ressenti, leur interprétation des situations.

« La relation de confiance implique quand même des émotions, des sentiments. »



Travailler en équipe

La confiance se travaille en équipe, car inspirer confiance, c'est instaurer un climat de confiance dans toute une structure scolaire.

Concrètement...

- **La confiance est consolidée au sein d'une équipe.** L'enseignant qui inspire confiance est membre d'une équipe qui tend à mutualiser et à utiliser les mêmes outils, à collaborer, à échanger et à se concerter, pour s'engager collectivement vers ce projet partagé : inspirer collectivement confiance aux élèves pour instaurer une relation d'autorité éducative au sein d'une structure scolaire.

« Nous travaillons beaucoup en équipe. Ça ne concerne pas que moi et mes élèves, c'est un parti pris collectif de l'équipe éducative. On cherche à généraliser ce champ de confiance. Cela ne peut pas fonctionner si un élève est bien dans une classe et mal dans une autre. De mon point de vue, la confiance ne peut pas être qu'une relation interindividuelle : c'est un système-école. Par exemple, on fait le choix de faire intervenir tous les enseignants sur les quatre niveaux, de manière à pouvoir interagir avec eux toute l'année, chaque année, afin que les élèves nous connaissent dès la 6^e. Et qu'on les connaisse : parce que la confiance repose pour beaucoup sur la connaissance de l'élève, de sa vie à l'extérieur, de sa famille, etc. »

COÉDUCATION

Des clés pour une responsabilité partagée

Sous la direction de
Catherine Hurtig-Delattre

EXTRAIT

éditions
CANOPÉ



ENS
ENS DE LYON

Première réunion de rentrée

« Je n'ai jamais tous les parents, ils ne se sentent pas concernés. » « C'est long ! Ils s'ennuient, et moi aussi. » « Je ne peux pas tout dire, c'est trop compliqué, mais je ne veux rien oublier. » Quel enseignant ne s'est jamais fait au moins l'une de ces réflexions ? La réunion de rentrée est souvent perçue comme un passage obligé, qui cristallise, en salle des maîtres, des remarques parfois divergentes sur la place des parents à l'école. Pourtant il s'agit bien d'un acte professionnel, pour lequel il n'existe pas ou peu de formations, et dont le sens, le contenu et la forme sont rarement questionnés. Positionnée tôt dans l'année, elle peut être un élément fondateur d'une coéducation de qualité. Ici, un groupe de professionnels de l'enseignement primaire s'est emparé de la question et a pris le temps de l'approfondir.

 **Contexte :** à Clermont-Ferrand (63), l'Office central de la coopération à l'école (OCCE) s'est penché sur les questions qui se posent autour de ce rituel de début d'année. Comment permettre aux parents de trouver leur juste place dans ce lien avec l'école, ni trop proches ni trop éloignés ? Comment trouver des solutions acceptables pour les enseignants, dans une posture d'ouverture vers les familles, sans avoir le sentiment que leur compétence professionnelle est mise en cause ? Ces questions résonnent avec les travaux actuels sur la relation école-familles, et avec les valeurs défendues par cette association. C'est pourquoi une équipe s'est engagée dans une recherche-action collective sur le sujet, dans le cadre de l'Observatoire des pratiques coopératives de l'OCCE.

 **Acteurs :**

- enseignants du premier degré, conseiller pédagogique, inspectrice de l'Éducation nationale, experts et chercheur ;
- coordination par une animatrice pédagogique de l'OCCE.

 **Objectifs :**

- faire de la réunion de rentrée un élément fondateur du lien école-familles tout au long de l'année ;
- clarifier le rôle et la place de chacun, enseignants et parents, pour l'année qui débute ;
- rendre lisibles les fonctionnements scolaires et les pratiques de classe.

DÉROULEMENT

À la rentrée 2020, un collectif de professionnels se constitue. Inspiré des cadres théoriques de l'analyse du travail et de la clinique de l'activité (Clot, 2006), le groupe suit une méthodologie basée sur l'étude de situations réelles. Ce travail se déroule sur une année scolaire, en plusieurs étapes :

- trois enseignants sont filmés lors de leurs réunions de rentrée ;
- ils sont ensuite confrontés à leur propre image, de manière à faire émerger les grands principes qui sous-tendent leur travail ;
- des temps de réflexion entre les enseignants concernés et les autres membres du collectif, à partir d'extraits des réunions, permettent de définir et d'approfondir des « questions de métier » : à quoi sert la réunion de rentrée ? que signifie être parent d'élève ? un parent et un enseignant sont-ils sur un pied d'égalité ? ;
- les échanges se poursuivent et plusieurs points de vue émergent, liés à l'expérience de chaque professionnel, à son contexte d'exercice et à sa personnalité. Certains de ces échanges sont filmés et deviennent à leur tour supports de développement ;
- le groupe travaille alors à la clarification des objectifs et du contenu, puis s'oriente vers la construction d'un scénario alternatif, plus propice à la participation parentale ;
- les extraits vidéo sont ensuite déposés sur la plateforme de l'OCCE à des fins de mutualisation et de formation.

Des priorités propres à chaque enseignant

Le travail collectif permet de faire émerger des différences dans la gestion de la réunion :

- Sylvie, directrice d'une maternelle en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) depuis plusieurs années, cherche à rassurer les parents et à tisser un lien de confiance, surtout pour ceux qui vivent une première scolarisation ;
- Virginie, enseignante débutante, insiste sur l'importance d'explicitier son fonctionnement de classe et ses attentes, pour être lisible et prouver son professionnalisme ;
- Jérôme, fraîchement reconverti, directeur d'une école rurale à deux classes, vise quant à lui la participation active des familles à la vie de l'école, notamment pour l'accompagnement des sorties, ou en tant que représentants élus au conseil d'école.

Ces attitudes sont complémentaires et non opposées. Elles sont le fruit d'une alchimie entre le contexte d'enseignement et les convictions de chaque enseignant. Rassurer semble un élément incontournable, plus ou moins nécessaire. Expliciter le fonctionnement pédagogique, de manière plus ou moins détaillée, est également la préoccupation de tous. Viser la participation parentale est un projet en soi, que ne partagent pas tous les enseignants.

■ **Des points de controverse à interroger**

Ces discussions font émerger dans le collectif des points de controverse qui sont discutés à la lumière des apports des recherches en sciences de l'éducation, sans toutefois chercher une « bonne » réponse.

- Faut-il que les parents « adhèrent » au projet pédagogique proposé par l'enseignant, ou qu'ils le « comprennent », tout en gardant leur esprit critique ?
- Est-il nécessaire que les parents aient accès dans le détail aux programmes, aux outils et méthodes utilisés ?
- Cherche-t-on une relation « d'égalité » avec les parents ou doit-on assumer l'asymétrie de statut et de compétences ?
- Des questions plus triviales autour de la vie quotidienne, qui préoccupent souvent les parents, ont-elles leur place dans la réunion ?

■ **Scénario d'une réunion de rentrée**

Un contenu type est dégagé, qui peut faire l'objet de variantes plus ou moins importantes :

- présentation de l'enseignant : ancienneté et expérience, autre fonction éventuelle ;
- présentation de la classe : nombre d'élèves, niveau, ambiance de classe ;
- organisation générale : grandes lignes de l'emploi du temps, matériel utilisé, points clés du règlement intérieur de l'école, autres adultes (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles [Atsem], accompagnants d'élèves en situation de handicap [AESH], membre du réseau d'aide spécialisé pour les élèves en difficulté [Rased], etc.)
- projets pédagogiques : manuels utilisés, travail en projets, vie de classe, évaluations ;
- modalités de relation école-familles et de coéducation : rendez-vous individuels, devoirs à la maison, participation à des projets, etc. ;

– temps de parole pour les parents : en fin de réunion un court temps d'expression des parents est généralement prévu.

■ **Formule alternative**

Dans les trois situations filmées, les parents s'autorisent peu à s'exprimer. C'est pourquoi, l'année suivante, deux enseignantes expérimentent un autre déroulement afin de favoriser l'expression parentale :

- une première partie, de 30 minutes environ, donne les informations principales de manière synthétique ;
- une deuxième partie, de 20 à 45 minutes, met les parents en situation active ; ils sont répartis en groupes autour de deux questions :
 - « Dans cette réunion, qu'est-ce qui est le plus important pour vous ? »
 - « Voulez-vous poser une question ? Y a-t-il quelque chose que vous n'avez pas compris ? Un sujet que vous souhaitez aborder ? »
- enfin, un nouveau temps collectif de 30 minutes permet de partager les réflexions des groupes et d'entendre les réponses de l'enseignant.

Ce temps accordé aux parents permet de faire mûrir des questionnements collectifs et de leur donner un véritable statut d'interlocuteurs dans la classe. Dans les expérimentations filmées, les parents s'en emparent et posent un grand nombre de questions. Cela nécessite en contrepartie une certaine assurance et de la souplesse de la part de l'enseignant, pour répondre à des questions qui n'ont pas forcément été anticipées.

ÉVALUATION

■ **Réussites**

Les professionnels de ce groupe ont tous constaté la richesse du travail d'analyse et se sont sentis mieux outillés pour aborder cette réunion comme un vrai moment professionnel. L'identification de leur propre objectif prioritaire est dorénavant un passage obligé pendant la préparation. La construction d'une forme alternative a alimenté leur dynamique de relation avec les parents.

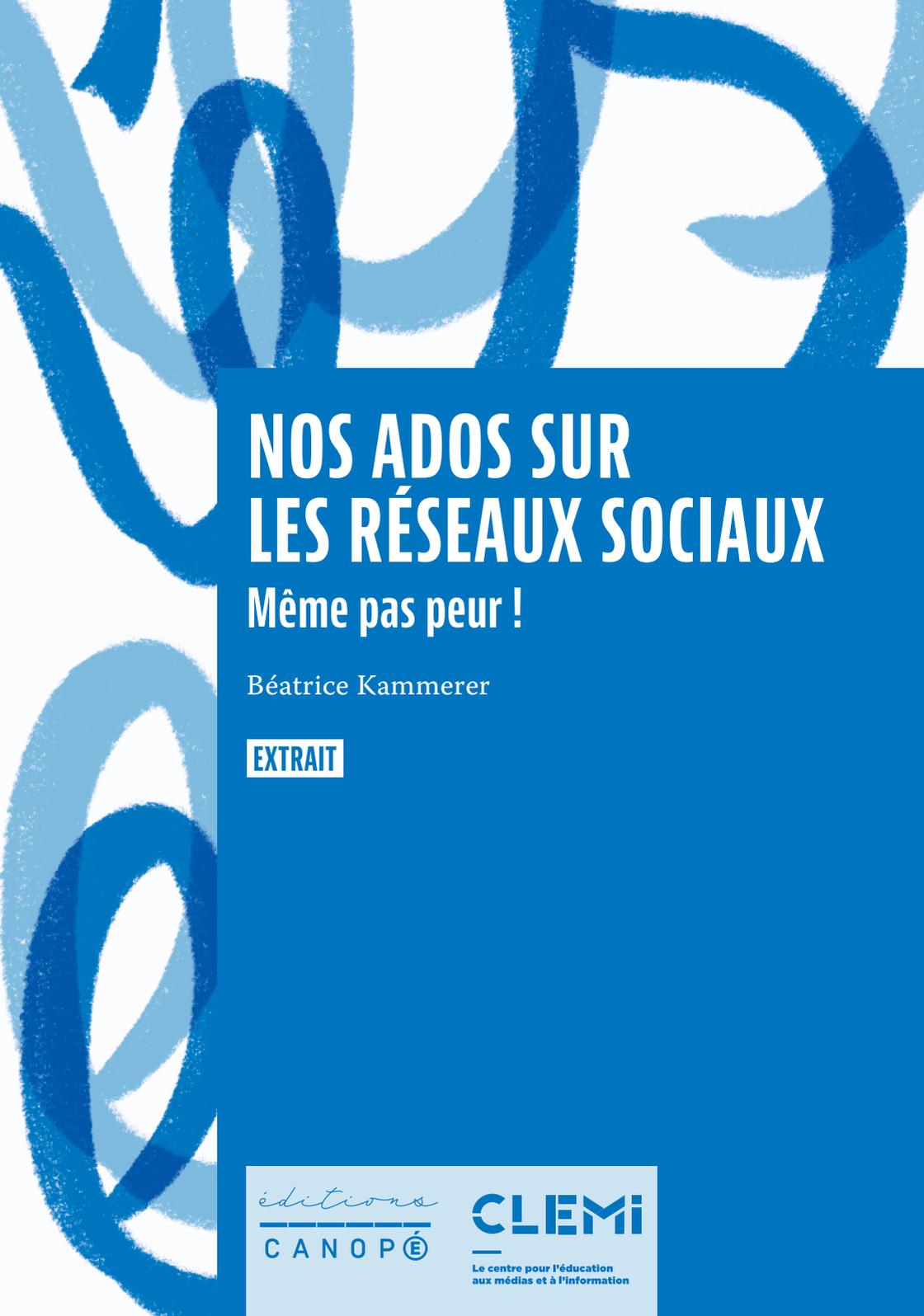
■ **Points de vigilance**

Certains moments clés de la scolarité demandent une attention particulière : l'année de première scolarisation, l'entrée en CP, ou encore la dernière année en

élémentaire. Ces moments, ainsi que l'arrivée d'un nouvel enseignant dans une école, peuvent susciter de la part des parents des inquiétudes légitimes qu'il est important de prendre en compte pendant cette réunion.

POUR ALLER PLUS LOIN

- CLOT Yves, « Clinique du travail et clinique de l'activité », *Nouvelle Revue de psychosociologie*, 2006, p. 165-177.
- Les vidéos des réunions et des extraits des travaux de l'équipe sont disponibles sur la plateforme de l'OCCE : conservatoire.occe.coop > Questions coop > Coopérer avec les familles : la réunion de rentrée (accès sur connexion avec une adresse académique).



NOS ADOS SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX

Même pas peur !

Béatrice Kammerer

EXTRAIT

éditions
CANOPÉ

CLEMI
Le centre pour l'éducation
aux médias et à l'information

Éduquer à l'esprit critique, comment faire ?

Certes, les réseaux sociaux recèlent une grande quantité de contenus de qualité ; certes, les infox n'ont peut-être pas un pouvoir de manipulation aussi colossal qu'on pourrait le craindre ; mais cela ne devrait en aucun cas nous conduire à minimiser l'importance de cultiver, chez les enfants et les adolescents, un esprit critique, indispensable pour faire d'eux de futurs citoyens éclairés, capables de résister – entre autres – aux sirènes des discours populistes ou marchands, qui n'ont pas attendu l'ère d'internet pour faire des ravages. Ces dernières années, c'est pourtant la montée des inquiétudes relatives à la diffusion sur les réseaux sociaux de fausses informations et de points de vue radicaux qui a porté la formation de l'esprit critique au rang d'enjeu social majeur. On en veut pour preuve la publication en janvier 2022 du rapport « Les lumières à l'ère numérique », issu des travaux de la commission présidée par le sociologue Gérald Bronner, qui fait de l'éducation des jeunes l'un des quatre remèdes principaux à la désinformation.

Mais que désigne-t-on exactement par « esprit critique » ? Quelles attitudes et quelles compétences sont visées ? Et par quels moyens les éducateurs peuvent-ils contribuer à les développer ?

UNE NOTION AMBIVALENTE

Quand on lui parle d'esprit critique, la chercheuse en sciences de l'information et de la communication Anne Cordier ne cache pas son agacement : « Depuis quelques années, c'est devenu un nouveau mantra en éducation, qui charrie, hélas, deux présupposés contestables : d'une part, qu'il existerait des vérités absolues vers lesquelles il faudrait guider les jeunes et, d'autre part, qu'il suffirait de dire aux gens comment penser pour qu'ils adoptent naturellement des attitudes et des opinions modérées. Pour moi, c'est un échec de l'idéal démocratique républicain et du projet émancipateur de l'école. »

Il faut dire que ces derniers sont historiquement indissociables. Dès la Révolution française, les pouvoirs publics se sont demandé comment faire pour donner à l'ensemble des citoyens la capacité de penser par eux-mêmes, sans laquelle ils resteraient incapables de choisir de manière libre et éclairée leurs représentants politiques. Pour Nicolas de Condorcet, l'un des plus célèbres architectes de l'école républicaine, la clé réside dans l'instruction : « Nous n'avons pas voulu qu'un seul homme dans l'Empire pût dire désormais : la loi m'assurait une entière égalité de droits, mais on me refuse les moyens de les connaître », proclamait-il devant l'Assemblée législative en 1792. Il faudra pourtant près d'un siècle pour que ce projet se concrétise par l'avènement en 1882, sous l'impulsion de Jules Ferry, de l'instruction primaire publique, gratuite et obligatoire. L'objectif était double : premièrement, faire reculer l'illettrisme qui touchait alors environ 20 % de la population – grâce à un enseignement centré sur le fameux triptyque « lire, écrire, compter » – et, deuxièmement, développer chez les individus un esprit critique pour les inciter à s'émanciper de leurs croyances religieuses et du pouvoir, alors écrasant, de l'Église. Pour cela, au moins deux dispositifs radicalement différents ont été utilisés : d'une part, l'instruction morale et civique, volontiers partisane et dogmatique, car vouée à combattre l'Église avec ses propres armes, sous la forme d'un catéchisme républicain ; et d'autre part, la leçon de choses, inspirée des principes positivistes du philosophe Auguste Comte, pour qui la connaissance du monde ne peut se fonder que sur les faits objectifs et le raisonnement scientifique¹⁴.

Au début du xx^e siècle, l'émergence du mouvement pour l'éducation nouvelle donne un nouveau souffle à cette réflexion sur la formation de l'esprit critique. Au sein de ce mouvement, tous partagent la même ambition de proposer une éducation mieux fondée scientifiquement, plus respectueuse de l'enfant en tant qu'individu, et plus à même de lui permettre de penser par lui-même. Mais tous ne s'accordent pas sur les buts à poursuivre. Pour Maria Montessori, c'est d'abord le développement intellectuel de l'enfant qui est principalement en jeu. Pour elle, chaque enfant recèle en lui, de manière innée, tout ce dont il a besoin pour apprendre et développer son potentiel... à condition que les adultes ne viennent pas perturber son activité « naturelle » ou l'en détourner. Dès lors, le rôle des éducateurs, résumé dans son célèbre principe « Aide-moi à faire seul », doit se borner à offrir à l'enfant un environnement ajusté à son activité spontanée, en vue d'en décupler les bénéfices. Au contraire, c'est à l'échelle collective

14. Pour plus de détails sur l'histoire de l'école de Jules Ferry, on pourra consulter : Christian Nique & Claude Lelièvre, *La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry*, Plon, 1993.

et politique que se joue la volonté émancipatrice de Célestin Freinet, à qui l'on doit notamment la pratique des conseils d'enfants, des journaux scolaires et des « Quoi de neuf » dont s'inspirent encore aujourd'hui bien des enseignants : pour lui, il est capital de faire, dès le plus jeune âge, l'expérience de la coopération, de la liberté d'expression et de la démocratie, car c'est à ce prix que pourra voir le jour une société plus juste et plus égalitaire.

Aujourd'hui, l'objectif de développer l'esprit critique des élèves est toujours au cœur du projet de l'école et, à ce titre, présent dans les programmes de la maternelle à la terminale. Mais son sens reste encore mal compris, regrette Anne Cordier : « On l'interprète souvent, à tort, comme une compétence générale, qu'on pourrait enseigner de manière décontextualisée et appliquer à tous les domaines. Or, tout regard critique suppose une expertise préalable : on peut en être capable sur un sujet et pas sur un autre. Par exemple, nous avons tous une opinion sur les vaccins ou sur le nucléaire, mais celle-ci est généralement fondée sur les discours d'autres personnes, et non sur notre propre analyse critique. » Pour cette raison, la philosophe Elena Pasquinelli, coautrice du rapport « Éduquer à l'esprit critique », publié en 2021 par le Conseil scientifique de l'Éducation nationale, recommande une définition plus restrictive :

« *Exercer son esprit critique, ce n'est pas tout critiquer, ni douter de tout, ni croire que tout est relatif, qui sont autant de postures qui mènent plutôt au complotisme, mais, au contraire, apprendre à accorder sa confiance à bon escient, en fonction de la qualité des informations qui nous sont proposées.* »

APPRENDRE À FACT-CHECKER, BONNE OU MAUVAISE IDÉE ?

Mais de quelles informations parle-t-on ? La première catégorie qui nous vient à l'esprit est évidemment celle des informations véhiculées par les médias et les réseaux sociaux. Si l'éducation aux médias et à l'information (EMI) n'apparaît dans les textes de l'Éducation nationale qu'en 2006, les initiatives pour aider les jeunes à mieux se repérer dans les informations médiatiques sont bien plus anciennes. Outre la création dès 1989 du statut de professeur documentaliste, dont l'une des missions principales est de conduire des actions d'EMI au sein des collèges et lycées, le Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (Clémi), fondé en 1983, fait figure de pionnier. Initialement centré sur l'analyse des contenus de presse écrite, ses missions se sont progressivement diversifiées avec l'essor d'internet et des réseaux sociaux. Aujourd'hui, les ressources que propose le Clémi sont à l'image de la complexité du paysage informationnel :

ateliers d'analyse de contenus médiatiques avec les élèves, jeux d'enquête journalistique en classe, soutien et valorisation des médias scolaires, formations et fiches pédagogiques pour les enseignants, mais aussi campagnes de sensibilisation sur les usages du numérique à destination des familles.

Mais la montée en puissance de la panique sociale relative aux infox et à la désinformation en ligne a aussi poussé d'autres catégories d'acteurs, tels que les journalistes, à imaginer de nouvelles manières de renforcer le regard critique des individus face à l'information médiatique. C'est ainsi qu'on a vu se multiplier depuis la fin des années 2000 les initiatives de *fact-checking*. Inspiré des pratiques en vigueur dans les grandes rédactions américaines du début du xx^e siècle, le *fact-checking* contemporain consiste à vérifier la véracité d'affirmations circulant dans l'espace public, telles que les rumeurs ou les discours politiques et scientifiques. Lancée en France en 2008 par le journal *Libération* sous la forme d'une nouvelle rubrique intitulée « Désintox », cette démarche entendait revaloriser l'image de la presse, ternie par l'essor de médias gratuits en ligne de moindre qualité, tout en érigeant un nouveau garde-fou à la parole politique dérégulée sur les réseaux sociaux, rappelle le chercheur Laurent Bigot (2019). Rapidement, la plupart des grandes rédactions créent leurs propres rubriques de *fact-checking* et des ateliers fleurissent un peu partout pour tenter de promouvoir ces méthodes auprès des jeunes générations.

En théorie, l'idée paraît inattaquable : désarmer les *fake news* en remplaçant dans les esprits l'information fallacieuse par de l'information étayée et prévenir la récurrence en apprenant à tout un chacun comment faire de même. En pratique, les choses se révèlent pourtant moins simples. D'une part, il semble illusoire d'imaginer transformer chaque individu – adolescent ou non – en journaliste amateur. Sophie Jehel, professeure en sciences de l'information et de la communication à l'université Paris-8, met ainsi en garde contre le risque d'en demander trop :

« Examiner la date de publication, s'enquérir de l'auteur du contenu, consulter la page Wikipédia du média qui l'a publié lorsqu'on ne le connaît pas, et éviter de partager trop rapidement une information qui nous semble particulièrement sensationnelle ou choquante, sont là des précautions indispensables et des réflexes que tout parent ou enseignant peut encourager les jeunes à adopter... mais la véritable vérification des sources reste de la responsabilité – et de la compétence – des journalistes professionnels. »

D'autre part, rien ne prouve que les *fact-checks* suffisent à neutraliser efficacement l'impact délétère des infox, rappelle Manon Berriche, doctorante au

Médialab de Sciences-Po et spécialiste du sujet : « On observe généralement un fort écart entre les publics exposés aux infox et ceux exposés aux *fact-checks*, ce qui signifie que ces derniers ratent souvent leur cible. Par ailleurs, l'effet des *fact-checks* peut parfois être paradoxal et contribuer à radicaliser encore plus certaines personnes, agacées de voir leurs opinions malmenées. »

Mais plus grave encore, l'accent mis sur le *fact-checking* ces dernières années pourrait bien avoir involontairement contribué à renforcer la méfiance des jeunes à l'égard des médias, alerte la chercheuse Anne Cordier : « La démarche d'autocritique des journalistes partait d'une bonne intention, mais a finalement abouti à un autodénigrement. À force d'insister sur les mauvaises pratiques, d'inciter les ados à traquer les erreurs, à force de leur répéter qu'on essaie de les manipuler... on est en train de les éduquer ni plus ni moins au complotisme, et il est urgent de faire marche arrière ! Parlons-leur au contraire des plus belles investigations, montrons-leur tout ce travail de recherche et de confrontation de l'information qu'accomplissent chaque jour les journalistes. » Au paroxysme du problème, on trouve notamment les initiatives ayant entrepris de sensibiliser les jeunes aux infox en leur faisant fabriquer et diffuser de faux comptes ou de la fausse information, que les experts condamnent de manière unanime : « C'est un contresens pédagogique : on ne peut pas espérer éduquer les élèves aux bonnes pratiques en les exerçant aux plus regrettables. Sans même s'en rendre compte, on est en train de les encourager à tromper les autres et polluer le web », martèle Anne Cordier.

« De facto », tous unis pour de meilleures pratiques informationnelles

Rassembler l'expertise des chercheurs, des journalistes et des professionnels de l'éducation aux médias, pour proposer une nouvelle plateforme, à la fois informative et pédagogique, de décryptage de l'information médiatique, telle est l'ambition du projet « De facto ». Lancé en janvier 2022 par le Médialab de Sciences-Po, le Clémi et l'Agence France Presse (AFP) avec le soutien financier de la Commission européenne, le site a vocation à diffuser auprès du grand public – parents, enseignants, adolescents, etc. – des *fact-checks*, mais aussi à vulgariser les recherches sur les circuits de la désinformation, la diversité des pratiques informationnelles et les enjeux de régulation des plateformes numériques.

defacto-observatoire.fr

L'ESPRIT SCIENTIFIQUE, UNE DES BASES DE L'ESPRIT CRITIQUE ?

Mais les contenus produits par les médias ne sont pas le seul type d'information auquel les jeunes sont confrontés. L'autre grande catégorie est celle des informations à caractère scientifique. Tantôt légères, tantôt sérieuses, les questions qui intriguent les jeunes sont en tout cas extrêmement diverses : est-ce vrai qu'on peut se décolorer les cheveux avec de l'eau oxygénée comme je l'ai vu sur TikTok ? qu'un bébé ne pourrait pas survivre à un tour de grand huit comme l'affirme cette vidéo YouTube ? que Lascaux a été peint par des femmes, comme je l'ai entendu dans ce podcast ? que manger de la viande polluée plus que de prendre l'avion, comme le soutient cette Instagrameuse ? Et force est de constater que les réponses ne sont pas toujours évidentes à trouver, tant les informations en ligne sont devenues foisonnantes, complexes et volontiers discordantes. Conscients de ces nouveaux enjeux, beaucoup d'acteurs éducatifs ont entrepris ces dernières années de développer de nouveaux outils pour initier les jeunes à la méthode scientifique, avec l'espoir de les aider à mieux se repérer dans ce dédale d'informations. On peut notamment citer les ressources développées par la fondation La main à la pâte, qui propose sur son site CQFD (cqfd-lamap.org) un ensemble de séances d'enseignement clés en main, du CP à la terminale, testées et évaluées par des chercheurs et axées sur le développement des compétences scientifiques élémentaires – observer, expliquer, évaluer, argumenter, inventer – considérées comme le fondement de l'esprit critique. On peut également signaler le programme Savanturiers (savanturiers.afper.org), développé au sein du Centre de recherches interdisciplinaires de l'université de Paris (CRI), où des universitaires accompagnent des classes dans de mini-projets de recherche fondés sur le questionnement des élèves, par exemple « Est-il possible de construire une maison avec des déchets ? » ou « Est-ce que les Gallo-Romains étaient propres ? ».

Aussi réjouissantes soient-elles, ces initiatives ne doivent toutefois pas faire oublier le travail colossal que mène d'ores et déjà le corps enseignant, ainsi que l'ont rappelé dans leur rapport sur le sujet les experts du Conseil scientifique de l'Éducation nationale. Celui-ci considère que la promotion de l'esprit critique ne requiert aucun ajout ni aucune modification des programmes, mais seulement une meilleure explicitation, dans le quotidien de la classe, des multiples occasions de renforcer l'une ou l'autre des quatre compétences nécessaires pour évaluer le degré de confiance à accorder à une information : la capacité à évaluer la plausibilité au regard des connaissances antérieures déjà bien établies ; la capacité à discerner un argument solide d'un argument fallacieux ;



la capacité à hiérarchiser les preuves selon leur force – comprendre que l'opinion d'un ami « vaut » moins qu'une démonstration scientifique, par exemple – ; et la capacité à apprécier la fiabilité – légitimité, expertise, probité – de la source de l'information.

De manière complémentaire, ces experts recommandent aux éducateurs de cultiver chez les jeunes une réflexion métacognitive, c'est-à-dire une prise de conscience de leurs propres fonctionnements cognitifs. Cela passe notamment par l'identification des sentiments spontanés de confiance ou de défiance que chacun ressent lorsqu'il est confronté à une information et par le fait de chercher à comprendre sur quoi ils reposent. Attention toutefois à ne pas entériner l'idée que notre propre cerveau serait notre pire ennemi : « Ces dernières années, les discours sur l'esprit critique ont beaucoup insisté sur les biais cognitifs qui peuvent perturber notre jugement et nous induire en erreur¹⁵.

15. On peut citer par exemple le biais de confirmation, qui nous fait préférer une information flattant nos convictions, ou le biais de majorité, qui nous fait confondre popularité et fiabilité. Une liste complète est disponible sur la page Wikipédia « Biais cognitifs » : fr.wikipedia.org/wiki/Biais_cognitif

Ceci a contribué à renforcer l'idée déprimante que nous – et particulièrement les jeunes – serions fondamentalement des êtres crédules, prêts à tout gober sans la moindre vigilance. Or, si notre cerveau a parfois des ratés, il n'en reste pas moins le plus fantastique outil que nous ayons à notre disposition pour comprendre le monde, et notre expérience quotidienne nous prouve que nous pouvons lui faire confiance dans la majorité des situations. Les enfants ne sont pas en reste : les recherches ont montré que, dès l'âge de 2 ans, ils sont capables d'ajuster la confiance qu'ils accordent aux informations, selon leur familiarité, leur cohérence ou le degré de consensus qu'elles obtiennent dans le groupe. Notre rôle d'éducateur consiste simplement à les aider à développer et entraîner ces bases naturelles d'esprit critique », conclut la philosophe Elena Pasquinelli.

Mais tous ces objectifs relèvent-ils vraiment de la mission des parents ? Non, suggère la lecture des différents rapports et études scientifiques sur le sujet, qui mettent principalement en avant le rôle de l'école. Et pour cause : dès lors qu'on admet que la question de l'esprit critique est indissociable de celle de la construction des savoirs, il semble illusoire et même illégitime d'en faire porter la responsabilité aux parents, qui doivent au contraire pouvoir s'appuyer sur l'école pour armer leurs enfants. Il n'est pas question toutefois de les mettre hors-jeu. Les parents peuvent tout à fait agir, à leur échelle, pour renforcer l'action des enseignants : en évitant de cultiver une attitude de doute radical, mais aussi en promouvant une posture d'ouverture, d'échange et d'écoute.



DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Anticiper et franchir les obstacles

Frédérique Weixler
Christian Enault

EXTRAIT

éditions
CANOPÉ

Les facteurs de protection dans et hors la classe

UN CLIMAT SCOLAIRE QUI CONSTRUIT L'APPARTENANCE

Protéger contre le décrochage, c'est scander au fronton de chaque école et mettre en œuvre de toutes les manières et à chaque instant l'appartenance de chacun.

Pour participer au renforcement des protections à ériger contre le décrochage au quotidien, chaque adulte de la communauté éducative – enseignant, chef d'établissement, etc. – doit pouvoir identifier les quelques principes qui en favorisent l'émergence.

Quels sont les postures, les dispositifs ou les actions concrètes, au sein ou hors de la classe, qui permettent à tout élève – et en particulier à celui qui est en risque de décrochage – de se dire qu'il est attendu à l'école, qu'il existe et est reconnu comme une personne singulière, qu'il dispose de qualités qu'on lui reconnaît, qu'il est membre à part entière d'un groupe auquel il apporte autant qu'il lui est nécessaire ? Le climat scolaire n'est-il pas le thermomètre de la capacité d'une école ou d'un établissement à donner le sentiment à chacun d'être dans le groupe, d'y être protégé, d'y être utile ? Mais comment y parvenir ?

Selon Edgar Morin, l'école a pour but d'éduquer tout à la fois à la responsabilité et à la solidarité (Morin, 2020). Il s'agit là d'une très belle définition de la politique éducative : je suis responsable de mon action pour progresser et pour définir mon parcours, mais je peux compter sur la solidarité des autres si j'en éprouve le besoin. Je suis aussi responsable d'exercer ma solidarité envers les autres. Tel pourrait être finalement le contrat liant chacun dans la classe et à l'école – un contrat citoyen finalement, au service aussi des apprentissages et de la lutte contre le décrochage.

Il s'agit d'une magnifique ambition, qui, d'une certaine manière, exprime autrement le diptyque « bienveillance et exigence », une ambition qui guide le travail pour un climat scolaire positif.

Les facteurs de protection et de qualité du climat scolaire sont en effet précisément là. Chaque jeune potentiel décrocheur doit pouvoir trouver au sein et

hors de la classe un climat bienveillant, des camarades solidaires, des adultes attentifs, des dispositifs réfléchis qui continuent de le rattacher à son école, collègue ou lycée, à son groupe de pairs, à des camarades, à des adultes pour qui il compte de manière explicite.

LE B.A.-BA : UNE ÉCOLE QUI SOIGNE SON ACCUEIL

L'un des premiers facteurs d'un climat scolaire de qualité est le soin qu'apportent les adultes à l'accueil qu'ils réservent aux élèves et parents.

Lorsqu'un élève peine à identifier de « bonnes » raisons de venir à l'école, le sourire régulier et appuyé de l'agent d'accueil, le bonjour plus personnel du chef d'établissement croisé dans un couloir ou du professeur à l'entrée de la classe revêtent alors une importance considérable. Il est nécessaire de rappeler – contrairement à ce qu'on entend parfois – qu'un accueil de qualité, bienveillant, contribue à préserver et renforce « l'autorité » de l'équipe éducative. Cet aspect de l'amélioration du climat scolaire n'est que rarement posé comme objet de réflexion à part entière. Il le mériterait pourtant.

Certaines écoles et certains établissements ont réfléchi au sujet de manière systémique, proposant des chartes d'accueil ou des fiches « qualité » recensant l'ensemble des lieux de l'établissement à améliorer ainsi que les attitudes permettant un ressenti positif des élèves et parents.

Mise en place d'une fiche qualité « Accueil »

Dans un collège du Maine-et-Loire, un groupe de travail rassemblant élèves, agents, professeurs et assistants d'éducation a été constitué pour rédiger une fiche qualité « Accueil » intégrée au projet d'établissement.

Dans un premier temps, un recensement des lieux, des moments et des postures d'accueil pouvant être améliorés a été dressé : l'espace d'attente des parents, l'accueil téléphonique des parents ou celui des élèves en classe, la relation entre les agents et les élèves au restaurant scolaire, l'attention portée aux élèves potentiels décrocheurs et à leur famille ont notamment été travaillés.

Dans un second temps, ce sont des projets spécifiques qui ont été menés. L'espace d'accueil a été réaménagé par les élèves du CVC (conseil de la vie collégienne) en y intégrant des potentiels décrocheurs – avec l'installation de nouveaux fauteuils, l'achat de plantes, un affichage repensé, etc. Les agents d'accueil ont reçu des formations pour améliorer la qualité de l'accueil physique et téléphonique et mieux gérer les conflits.

Ce travail de fond a abouti à la rédaction d'une charte de l'accueil dans l'établissement et à un programme élaboré de rencontres avec les familles, comprenant par exemple des soirées conférences et des cafés-parents, des espaces spécifiques, dédiés aux rencontres individuelles professeurs-parents ou professeurs-élèves, aménagés de manière spécifique.

UNE ÉCOLE SOLIDAIRE : DES EXEMPLES EMBLÉMATIQUES

■ Le harcèlement scolaire

Le harcèlement scolaire peut toucher chaque élève à n'importe quel moment de sa scolarité. De nombreux outils sont désormais disponibles pour comprendre le phénomène, pour le prévenir et pour faire face lorsque la situation d'un jeune est repérée. Le programme ministériel PHARe (Programme de lutte contre le harcèlement à l'école) est aujourd'hui obligatoire depuis la rentrée 2021 dans toutes les écoles et tous les établissements.

L'exemple du harcèlement est emblématique au regard des questions de la protection due à chaque élève au sein de l'école et du rapport avec le décrochage. De trop nombreux jeunes arrivent en 6^e après avoir été victimes de harcèlement depuis l'école primaire. Déjà considérablement fragilisés dans leur relation au groupe et dans leur estime de soi, ces élèves, on le sait aujourd'hui, sont de potentiels décrocheurs. Envisager leur protection contre ce phénomène permet de réfléchir de façon plus générale aux dispositifs de lutte contre les violences et d'amélioration du climat scolaire. Une école qui protège est celle dont la cour n'est pas le lieu privilégié de l'insulte des plus fragiles, c'est une école qui s'assure de l'existence de lieux et d'activités refuges tels que certains clubs ou activités UNSS (Union nationale du sport scolaire), où chaque adulte est reconnu comme quelqu'un qui écoute, qui privilégie l'esprit de camaraderie pour ne laisser aucune solitude s'installer.

Dans un établissement de 800 élèves, assurer la protection de chacun d'entre eux pose assurément de difficiles questions :

- Une question de moyens. Comment 70 adultes peuvent-ils s'assurer de ne pas passer à côté d'une situation ?
- Des questions de compréhension du phénomène, de compétence et de formation. Comment réparer ? Comment éduquer ? Qu'est-ce que protéger : est-ce faire rempart ou apprendre à se protéger soi-même ? Comment travailler dès

le premier degré avec des élèves pour qui les mots manquent pour décrire le phénomène ?

– Une question de système. Quels peuvent être la place et le rôle du professeur, de l'assistant d'éducation ou du personnel de direction ?

Concernant les moyens, la solution est contenue dans le fil rouge que nous nous sommes donné : solidarité et responsabilité de tous, élèves et adultes. La protection de chacun n'est possible qu'en comptant sur chaque élève, c'est-à-dire en pariant sur l'éducation de chaque jeune simultanément à la responsabilité et à la solidarité qu'il doit à ses camarades. C'est le sens des groupes d'ambassadeurs de lutte contre le harcèlement dans les écoles. Les écoles et établissements qui réussissent le mieux à réduire les brimades et les phénomènes de harcèlement sont ceux qui ont su installer des dynamiques de vigilance interpersonnelles entre élèves soutenues par les adultes. L'apparente difficulté des moyens est résolue lorsque presque tous les élèves sont devenus des ambassadeurs de lutte contre le harcèlement.

Comme évoqué, certains élèves arrivent grandement fragilisés par un parcours déjà jalonné de nombreuses brimades à l'école primaire. Pour ceux-là, souvent solitaires, l'écoute et l'attention, bien sûr indispensables, ne suffiront pas. Leur estime d'eux-mêmes et leur regard sur le monde sont dégradés et déjà très installés ; la déconstruction et la reconstruction prendront du temps. La protection des élèves ne repose donc pas seulement sur le repérage des situations et l'éducation à la solidarité, mais impose de se doter de dispositifs permettant aux élèves fragilisés de se reconstruire.

Exemples de dispositifs mis en place

– Citons l'exemple d'un établissement et de son dispositif « Starsky et Hutch », qui peut prêter à sourire du fait de son nom : essentiellement en 6^e, les élèves solitaires et fragilisés dans leur relation aux autres ont été repérés. Des duos ont été constitués pour « faire équipe » dans l'adversité. Ces élèves étaient ainsi suivis par un assistant d'éducation et un enseignant, voire regroupés dans une même classe, afin de leur confier des responsabilités, des activités clubs ou UNSS.

– Autre exemple, un lycée professionnel hôtelier rural accueillait dans la filière service en restauration des élèves n'ayant pas choisi leur orientation, souvent rapidement décrocheurs. Le pari a été fait de miser sur un fort développement de leur estime de soi en leur confiant la responsabilité de l'image de l'établissement. Chaque année, les enseignants organisaient, par exemple, le partenariat avec un cabinet d'esthétique

ou la venue d'un créateur pour investir dans des costumes et tenues valorisants, confiaient aux élèves l'accueil lors des divers événements et réunions organisés dans l'établissement, restaurant considérablement l'estime de soi de ces jeunes et diminuant significativement le décrochage dans cette filière.

Un établissement qui protège contre le harcèlement est enfin un établissement qui s'organise. Le programme pHARe du ministère de l'Éducation nationale donne pour cela un ensemble d'outils. Repérer, éduquer, soigner sont évidemment incontournables. Il faut encore communiquer, faire savoir ce que l'on fait pour rassurer et organiser l'ensemble. Assurer la protection de chacun, c'est sans doute réunir un groupe d'adultes, d'élèves et de parents pour, par exemple, faire la liste des choses contre lesquelles il semble utile de protéger les élèves et de noter les réponses que l'on apporte. Cette approche systémique, comme dans le cas de l'accueil, est celle qui garantit la plus grande efficacité.

Le dispositif Qualéduc du collège Calypso de Montreuil-Bellay (Maine-et-Loire) montre comment la protection des élèves doit être conçue selon plusieurs axes complémentaires : le volet éducatif, le volet communication, l'implication d'un groupe élargi d'adultes, le lien avec les parents. Lorsque l'ensemble de ces points sont élaborés de manière cohérente, le climat scolaire s'améliore et devient facteur de protection. Chaque adulte de l'établissement doit inscrire son action quotidienne avec, à l'esprit, ces points d'attention.

Extrait de la fiche *Qualéduc de prévention du harcèlement*

Ce programme est le socle de la prévention des violences dans l'établissement. Il se fonde sur l'éducation à la solidarité et à la responsabilité des élèves.

Communication et principes

- L'ensemble du programme de prévention du harcèlement fait l'objet d'un bilan et d'un vote annuel au CA.
- Il est présenté aux parents de 6^e lors de la réunion plénière de rentrée.
- Chaque situation ou souffrance déclarée mérite par nature d'être entendue et accueillie avec respect.

Repérage

- Une séance d'information est dispensée durant la première semaine dans chaque classe de 6^e et courant septembre dans chaque classe des autres niveaux. Un document vidéo adapté à chaque niveau de classe est diffusé pour travailler sur la solidarité et la responsabilité.
- Les candidatures au rôle d'ambassadeur de lutte contre le harcèlement et les élections sont organisées début octobre. Les ambassadeurs sont formés.
- Des assistants d'éducation-relais sont installés et connus des élèves. Ils relayent chaque semaine et au besoin en temps réel les informations qui leur semblent devoir être analysées auprès de la *cellule harcèlement*.

Prévention et traitement

- La *cellule harcèlement*, conçue comme le prolongement de la cellule de veille se réunit une fois par semaine et dispose des mesures à prendre dans chaque situation.
- Des adultes de l'établissement suivent une formation de traitement des situations.
- Chaque élève en situation de fragilité installée fait l'objet d'une attention particulière et de propositions visant à lui donner envie de continuer à trouver plaisir à être dans l'établissement et à construire sa relation avec d'autres.
- Des séances de travail sur l'estime de soi sont mises en place.

Évaluation

- Nombre de situations traitées
- Nombre d'élèves candidats au rôle d'ambassadeur
- Enquête climat scolaire

Source : Collège Calypso (49) - 2012

Voir également : eduscol.education.fr/document/5436/download

Dans le premier degré, les dispositifs de protection et de prévention du harcèlement doivent être adaptés à l'âge des élèves et à l'organisation scolaire. On peut notamment citer la grille des signaux faibles.

Extrait de la grille des signaux faibles du guide *Non au harcèlement* dans le premier degré.

À l'école

Dans la cour de récréation/ les sanitaires

Signaux faibles	Répétition/durée : un peu, beaucoup, très régulièrement. On peut par exemple faire un comptage avec des bâtonnets	Nombre d'enfants « auteurs », si cela est pertinent
Élève isolé		
Élève moqué et/ou insulté (surnom...)		
Élève agressé physiquement : croche-pied, tape sur la tête, cheveux tirés, pincements, coups, crachats...		
Élève qui se fait voler son goûter		
Cible de jeux dangereux		
Cible de jets d'objets (ballon...)		
Se rapproche des adultes sans leur parler nécessairement, cherche leur compagnie		
Impliqué dans des conflits, mais est souvent « perdant »		
Affaires scolaires abimées		
Cartable caché, dégradé		
Vêtements perdus ou oubliés		
Élève qui subit un déshabillage ou des baisers forcés		
Élève qui est souvent aux sanitaires pendant les pauses (pour s'y « cacher »)		



LA COUR D'ÉCOLE

Un enjeu pour le bien-être
des élèves

Ouvrage collectif

EXTRAIT

éditions
CANOPÉ

La gestion des conflits

EXEMPLE DE SITUATION

Des disputes et des bagarres éclatent régulièrement dans la cour d'une école élémentaire. En vue d'apaiser ce climat et d'offrir un retour en classe favorable aux apprentissages, les enseignants et les parents d'élèves réfléchissent à des dispositifs de prévention et de résolution des conflits qui peuvent intervenir lors des récréations.

LES ENJEUX

La gestion des espaces et des activités qu'ils induisent influence l'accidentologie des lieux : les risques sont plus importants dans une cour nue que dans une cour aménagée.

Il est par ailleurs nécessaire de comprendre les causes des situations conflictuelles pour en prévenir le risque et de développer chez les élèves des compétences psychosociales. Outre qu'elles sont indispensables à l'épanouissement et à la socialisation des élèves, leur développement permet d'améliorer significativement le climat scolaire et de favoriser le bien-vivre ensemble en aidant à la régulation des tensions et des conflits. Cela aide également les enfants à faire face aux diverses situations de la vie quotidienne et facilite la prise de décisions favorables à leur santé (savoir dire non, s'affirmer, reconnaître ses émotions, comprendre les influences...).



DES PISTES D'ACTION

Rythmer la journée de l'élève

- **Accueillir les élèves** dans les classes à l'arrivée le matin et en début d'après-midi pour diminuer l'excitation et faciliter le passage de l'enfant à l'élève.
- **Réguler et organiser** les temps de récréation.

- **Consacrer un temps pour travailler le bien-être** : être bien dans son corps pour être à l'écoute des autres et vivre ensemble.

■ Aménager la cour et les espaces à disposition des élèves

- **Séparer** les petits des grands.
- **Mettre à disposition des élèves du matériel sportif** qui se monte et se démonte facilement, des jeux, des idées de jeux (sous forme de fiches par exemple).
- **Proposer des espaces qui répondent aux différents besoins** des enfants : des endroits où les élèves peuvent être plus calmes, d'autres où la pression peut redescendre (des espaces zen), des espaces réservés pour les sports de ballon, pour jouer à deux, pour la course, pour la prise de risque, pour travailler l'agilité, des espaces d'intimité... *Voir la fiche « La création de sous-espaces » p. 52.*
- **Proposer la création du « banc de l'amitié »** aux élèves.
- **Proposer des marquages** au sol et sur les murs pour délimiter un terrain, dessiner des cibles, des parcours, des jeux, etc.
- **Organiser des jeux collectifs et coopératifs** lors des temps d'enseignement (activité physique quotidienne par exemple) qui pourront ensuite être repris par les élèves lors des temps de récréation.
- **Surveiller la récréation** : chaque enseignant devient acteur dans la surveillance, mais aussi force de proposition de jeux. Cela suppose d'accepter un rôle plus large que celui de la surveillance des violences physiques et des accidents, c'est un rôle éducatif d'assumer la responsabilité des actions des enfants en récréation pour le bien-être de tous.

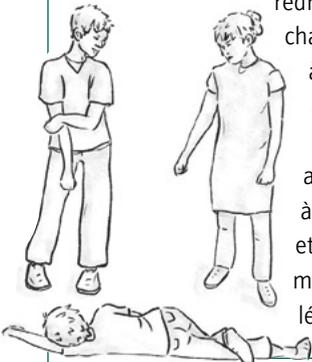
■ Développer les compétences psychosociales

- **Développer les 3 types de compétences** : cognitives (prise de décision, résolution de problème, pensée critique, pensée créative), sociales (affirmation de soi, empathie, coopération, résistance à la pression, communication) et émotionnelles (régulation émotionnelle, gestion du stress, confiance en soi, sentiment d'efficacité personnelle).
- **Faire des liens** entre les compétences psychosociales et les domaines du socle commun des programmes de l'école, mais aussi avec les enseignements d'arts plastiques, de français, d'éducation musicale, d'éducation physique et sportive, de mathématiques, d'histoire, de géographie, avec l'enseignement moral et civique...

- **S'appuyer sur le programme pHARe** (de lutte contre le harcèlement) et mettre en place les 10 heures de formation par an sur les compétences psychosociales.
- **Travailler sur les émotions** pour verbaliser et résoudre les conflits du quotidien : apprendre aux élèves à reconnaître et exprimer leurs émotions pour mieux les gérer, à entendre les émotions des autres (apprentissage explicite des émotions, du dialogue et de l'empathie).
- **Mettre en place les messages clairs** sur l'ensemble de l'école (importance de la continuité, projet d'équipe).
- **Organiser des jeux de rôle** pour apprendre à gérer un conflit.

Le jeu des trois figures

Le jeu des trois figures de Serge Tisseron est un jeu théâtral centré sur les trois figures de l'agresseur, de la victime et du tiers. Ce dernier peut être simple témoin, redresseur de tort ou sauveteur. Chaque enfant est invité à jouer chaque rôle à un moment ou à un autre. Le scénario est inventé à partir d'un événement qui a marqué les élèves, comme une actualité (pour éviter de partir d'événements personnels). En organisant chaque semaine cette activité, les enseignants, ayant suivi une formation initiale, permettent aux élèves, grâce à l'expérimentation de chaque rôle, de se mettre « à la place de » et ainsi de développer leur empathie. Ce jeu théâtral peut être mis en place dès la moyenne section et jusqu'à la 6^e (un protocole légèrement différent est appliqué en cycle 4).



■ Aménager un espace « temps »

- **Limitier le temps de la gestion des conflits**, par exemple 10 minutes au retour de la récréation.
- **Structurer le temps**, les temps de pause.
- **Prévoir des moments pour échanger** sur le conflit avant l'entrée en classe, un sas de décompression pour aider les élèves à communiquer, à discuter.

■ Impliquer les élèves

- **Rédiger une charte** de la cour.
- **Construire avec les élèves et tous les partenaires** un cadre et des règles claires des espaces dans la cour.

- **Responsabiliser les élèves** pour l'installation et le rangement du matériel.
- **Mettre en place des médiateurs** entre élèves.
- **Instaurer des conseils d'élèves.**
- **Harmoniser les règles de vie** dans les classes et dans l'école.
- **Être cohérent** en tant qu'adulte avec les règles posées, en être garant.

Favoriser le dialogue avec les familles

- **Organiser des conférences pour les parents** sur des sujets autour du bien-être à l'école, du harcèlement, du programme pHARe...
- **Faire intervenir le médecin scolaire** en conseil d'école sur le sommeil, l'exposition aux écrans...

POUR ALLER PLUS LOIN

- CONNAC Sylvain, « Des messages clairs pour coopérer », Cahiers pédagogiques, 28 septembre 2015. cahiers-pedagogiques.com/des-messages-clairs-pour-cooperer
- FORTIN Jacques, *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, Hachette, 2001.
- GASPARD Véronique, GUEGUEN Catherine, SCHMIDER Catherine, *Développer les compétences psychosociales à l'école. Osons la Communication NonViolente!*, Réseau Canopé, 2023.
- IREPS PAYS DE LA LOIRE, *Le cartable des compétences psychosociales*. cartablecps.org
- JOURDAN Didier, *Apprendre à mieux vivre ensemble*, Chroniques sociales, 2012.
- MILLOT Florence, *J'me laisse pas faire dans la cour de récré!*, Albin Michel/ Horay, 2020.
- SÉBIRE Annie & PIEROTTI Corinne, *Pratiques corporelles de bien-être*, EP&S éditions, 2013.
- *Comment une enseignante facilite une médiation entre élèves*, Canotech – Réseau Canopé, 2023. canotech.fr/a/34798/comment-une-enseignante-facilite-une-mediation-entre-eleves
- *Le dispositif « Pose ton sac » : un espace de parole*, Canotech – Réseau Canopé, 2023. canotech.fr/a/34807/le-dispositif-pause-ton-sac-un-espace-de-parole
- *Les émotions de P'tit Cube*, Gédéon Productions/Réseau Canopé, 2021. série de 7 films d'animation et fiches d'accompagnement pédagogique pour travailler les compétences psychosociales. lesfondamentaux.reseau-canope.fr/discipline/enseignement-moral-et-civique/respecter-autrui/les-emotions-de-ptit-cube

Retrouvez la série « Bien vivre l'école »

Des ouvrages qui décryptent les grands enjeux de l'école et apportent des réponses aux questions du quotidien : climat scolaire, gestion de classe, coéducation...



Développer les compétences psychosociales à l'école

Osons
la Communication
NonViolente !



École et laïcité
Enjeux et pistes
pour agir



L'autorité
par la confiance
Un modèle de
relation éducative



Coéducation
Des clés pour une responsabilité
partagée



Nos ados
sur les réseaux
sociaux
Même pas peur !



Décrochage scolaire
Anticiper et franchir
les obstacles



La cour d'école
Un enjeu
pour le bien-être
des élèves

Et si vous vous formiez à la rentrée avec Réseau Canopé ?

Du 16 septembre au 14 novembre, participez à distance à nos formations sur l'un de nos **quatre parcours de formation** proposés :

- » Des gestes professionnels pour favoriser l'engagement des élèves
- » Les valeurs de la République
- » Bien-être et apprentissages : place du développement des compétences psychosociales
- » Des solutions pédagogiques pour répondre aux besoins de tous les élèves

Ouvertes aux **enseignants**, de la maternelle au lycée, et aux **personnels éducatifs**, ces formations, organisées par module, balayent une large gamme de thématiques allant de l'accueil des élèves aux pratiques innovantes de transmission.

Au total, près de **30 rendez-vous** vous attendent. Alors, n'hésitez pas, **inscrivez-vous !**

ADOPTER DE BONS RÉFLEXES POUR BIEN PRÉPARER SA RENTRÉE

L'heure n'est pas encore à la reprise mais voici quelques suggestions de sites web et de rendez-vous pour faciliter votre rentrée.



Des modules courts pour se former (vidéos, webinaires, conférences)



Des témoignages et des analyses en **podcasts**



Des parcours d'autoformation en temps réel ou en différé et personnalisés

Premiers pas dans le métier d'enseignant

Une plateforme de formation pour accompagner les nouveaux enseignants à faire leurs premiers pas avec confiance et réussite



e-INSPÉ

Des parcours de formation en totale autonomie

