

<b>ACADÉMIE D'AIX - MARSEILLE</b>	<b>SESSION 2006</b>
<b>Concours externe de professeur des écoles</b> <b>Admission : Épreuve orale d'entretien : exposé et entretien avec le jury</b>	
<b>Durée : 1 heure de préparation</b> + 10 minutes d'exposé + 15 minutes d'entretien	

Sujet J5-1

« *Lutter contre l'échec scolaire en classe en agissant sur les préjugés de la réussite* » ; Jean-Claude Croizet, Emmanuelle Neuville  
in « *Le défi éducatif : des situations pour réussir* » ; sous la direction de Marie-Christine Toczek et Delphine Martinot ; Ed. Armand Colin ; 2004

Nombre de pages du sujet : 3 (hors page de garde)

**Dégagez les idées essentielles de ce document.**

Mardi 27 juin 2006 – matin  
Candidat 1 et 2

« Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite », Jean-Claude CROIZET, Emmanuelle NEUVILLE

in

« Le défi éducatif. Des situations pour réussir », sous la direction de Marie-Christine TOCZEK et Delphine MARTINOT ; Ed. Armand Colin ; 2004 ; pp. 74-79

[Dans les pages qui précèdent, les auteurs s'attachent à montrer que :

- les différences de performance observées entre les élèves d'une même classe s'expliquent pour une part non négligeable par l'effet des situations de classe elles-mêmes ;
- l'intelligence n'est pas stable, c'est un potentiel à développer.]

### **COMMENT LUTTER CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE AU SEIN DE LA CLASSE ?**

Plusieurs stratégies peuvent être mises en oeuvre par l'enseignant afin de réduire les difficultés que rencontrent les élèves au quotidien au sein de la classe. Nous en avons choisi trois. Ces trois stratégies ne sont pas indépendantes, (...) elles ne présentent pas le même coût pour l'enseignant, elles n'ont pas non plus la même portée.

#### **Jouer sur l'enjeu évaluatif et l'habillage des tâches**

La stratégie la plus simple consiste à manipuler la manière dont les élèves se représentent les tâches qu'on leur demande d'effectuer. Les recherches (...) ont clairement établi que les contextes évaluatifs perturbent sélectivement le fonctionnement des élèves réputés inférieurs et que ces élèves voient leur performance augmenter lorsque la pression évaluative disparaît. Bien qu'il semble difficile de faire croire aux élèves que certains examens (le brevet, le baccalauréat) n'ont pas pour objectif d'évaluer leurs capacités, l'enseignant dispose d'une certaine marge de manoeuvre pour manipuler l'habillage des tâches au sein de sa classe. L'intitulé d'un exercice (géométrie *versus* dessin) ou d'une séance de travail (mathématiques ou grammaire) suffit parfois à générer des contextes de comparaison défavorables à certains élèves. L'enseignant doit pouvoir les repérer et en limiter la visibilité. Les projets de classe (par exemple les classes APAC, « à projet artistique et culturel ») dans lesquels plusieurs éléments du programme s'articulent autour d'une trame (par exemple la préparation d'un spectacle ou d'un voyage) permettent d'en réduire les effets, car les activités scolaires se présentent aux élèves comme finalisées par un but qui n'est pas l'évaluation des compétences. En ce qui concerne les situations d'évaluation proprement dites, c'est-à-dire le contrôle, l'évaluation de fin de trimestre, il est souhaitable d'insister sur le fait que ces évaluations ne visent pas et ne permettent pas de mesurer l'intelligence des élèves, mais qu'elles ont pour objectif d'évaluer ce qu'ils ont appris. Une enseignante a récemment proposé et testé l'idée de présenter les évaluations de fin de trimestre non pas comme une évaluation des élèves mais comme une évaluation du travail effectué par l'équipe enseignante (ce qui on en conviendra n'est pas complètement faux). Selon les dires de cette collègue, durant ces évaluations, les élèves lui étaient apparus moins tendus que d'habitude et leurs performances avaient été meilleures.

#### **Manipuler la conception que les élèves ont de l'intelligence**

Une stratégie plus coûteuse mais ô combien plus efficace consiste à intervenir directement au niveau de la conception que les élèves ont de l'intelligence. Il ne s'agit pas d'une chose aisée d'après certains chercheurs (Dweck, 1999) car les élèves développent rapidement leur propre conception de l'intelligence et celle-ci présente un certain degré de stabilité. Cependant, plusieurs interventions ont été mises au point dans le but d'amener les élèves à développer de manière plus ou moins permanente une conception malléable de l'intelligence. Basées sur les techniques du changement d'attitude, ces études exclusivement orientées vers les étudiants d'université ont systématiquement démontré les bienfaits de telles interventions sur les progrès scolaires (Aronson *et al.*, 2002 ; Bergen, 1992 ; Dweck, 1999). Il s'agit donc de convaincre les élèves que l'intelligence n'est pas fixée et qu'elle peut être développée à

travers l'apprentissage. Ce discours est généralement illustré par le recours à des biographies de personnes célèbres (par exemple Einstein qui a eu une scolarité difficile) ou le témoignage d'élèves plus avancés dans le cursus qui expliquent *via* un document vidéo que l'échec et les efforts sont nécessaires à l'apprentissage de nouvelles notions et qu'eux-mêmes ont échoué de nombreuses fois au cours de leur scolarité. La répétition de ces interventions et le renforcement systématique du message par l'enseignant permettent d'infléchir la conception que les élèves se font de l'intelligence vers une conception plus malléable. Des techniques de changement plus sophistiquées, reprenant le procédé de l'engagement (...), semblent avoir les effets les plus durables et les plus spectaculaires sur la scolarité des élèves (*cf.* Aronson, Fried et Good, 2002).

### **Complimenter les élèves**

Lorsqu'un enfant réussit une tâche, il n'est pas rare de nous entendre lui dire « C'est bien, tu es doué » ou « Tu vois, tu es bon en math » ou « Je suis fier de toi ». Une enquête effectuée auprès de parents (Mueller et Dweck, 1998) montre que plus de 80 % des parents affirment qu'il est nécessaire de complimenter les enfants sur leurs capacités afin qu'ils aient une bonne opinion d'eux-mêmes. Les recherches conduisent cependant à une autre conclusion.

Dans une première recherche (Mueller et Dweck, 1998), des élèves de CM2 devaient réaliser un ensemble de problèmes tirés d'un test de QI non verbal. Les élèves débutaient par une première série de problèmes assez difficiles mais qui restaient à leur portée. D'ailleurs pratiquement tous les élèves réussissaient. Après cette réussite, les élèves étaient complimentés par l'expérimentateur. Ce compliment prenait trois formes. Un premier tiers des élèves se voyait complimenté pour leur intelligence : « Bravo, tu as bien réussi ces problèmes. Tu en as réussi huit, c'est un très bon score, tu dois être doué pour ce genre de problèmes. » Un autre tiers des enfants était complimenté pour leurs efforts : « Bravo, tu as bien réussi ces problèmes. Tu en as réussi huit, c'est un très bon score, tu dois avoir fourni un gros effort sur ces problèmes. » Enfin, on disait aux autres enfants : « Bravo, tu as bien réussi ces problèmes. Tu en as réussi huit, c'est un très bon score », mais ils n'étaient pas complimentés pour leur intelligence ni pour leurs efforts (groupe témoin). Après la résolution de la première série de problèmes et après avoir été complimentés, les élèves devaient travailler sur une deuxième série, mais cette fois les problèmes avaient été choisis pour être beaucoup plus difficiles. De fait, les enfants réussissaient beaucoup moins bien. Enfin, les élèves effectuaient une troisième série de problèmes qui étaient équivalents en difficulté aux problèmes de la première série.

Les résultats collectés au cours de six expériences reprenant cette procédure montraient que la nature du compliment administré aux enfants avait un effet sur la conception de l'intelligence que les élèves endossaient par la suite. Ceux qui avaient été félicités pour leur intelligence croyaient dorénavant que l'intelligence était plus stable, ceux qui avaient été félicités pour leur effort croyaient qu'elle était plus malléable. Des données supplémentaires montraient que les élèves complimentés pour leur intelligence se montraient peu intéressés par les tâches décrites comme « difficiles mais susceptibles de permettre d'apprendre de nouvelles choses » et préféraient de loin les tâches décrites comme « faciles ». L'inverse était observé pour les élèves complimentés pour leurs efforts. Lorsqu'on demandait aux élèves de choisir parmi deux pochettes celle qu'ils souhaitaient consulter : une pochette contenant des informations sur de « nouvelles stratégies » de résolution de problème ou une autre contenant les scores d'élèves d'une autre école à la même tâche, les résultats étaient sans appel : plus de 75 % des élèves complimentés pour leur intelligence choisissaient de consulter la pochette contenant les scores des autres élèves alors qu'ils n'étaient que 25 % parmi les élèves complimentés pour leurs efforts. Ces résultats montraient donc que les élèves récompensés pour leur intelligence avaient rejeté deux opportunités de développer leur compétence au profit de stratégies visant à protéger leur image de soi. Lorsqu'on demandait aux élèves d'expliquer pourquoi ils avaient eu des difficultés lors de la deuxième série de problèmes (qui

nous le rappelons étaient choisis pour leur difficulté), les élèves félicités pour leur intelligence mettaient en cause leur propre intelligence alors que ceux qui avaient été complimentés pour leurs efforts expliquaient qu'ils n'avaient pas suffisamment réfléchi. Ces élèves différaient également concernant la perception qu'ils avaient des problèmes difficiles. Ceux qui avaient été félicités pour leur intelligence avaient perçu la deuxième série de problèmes comme fort déplaisante alors que ce n'était pas le cas de ceux qui avaient été félicités pour leurs efforts. Enfin, et concernant les performances, les élèves qui avaient été complimentés pour leurs efforts obtenaient les meilleures notes à la dernière série de problèmes.

Leur niveau de performance augmentait même par rapport à la première série composée de problèmes de difficulté identique. De leur côté, les élèves qui avaient été félicités pour leur intelligence obtenaient les plus mauvaises notes à la dernière série de problèmes. Plus inquiétant, leur niveau de performance chutait significativement par rapport à la première série.

Des résultats similaires ont été obtenus, cette fois sur des enfants de CP (Kamins et Dweck, 1999). Comme pour les élèves de CM2, c'est lorsque les compliments portaient sur l'intelligence (« Tu es vraiment très bon (ne) à ces exercices ») ou sur leur personne (« Tu es un bon garçon/bonne fille ») ou encore « Je suis fier de toi »), que les enfants devenaient extrêmement vulnérables: dès qu'ils étaient confrontés à des difficultés, leur performance chutait et les élèves se mettaient à douter de leur intelligence. Au contraire, les élèves qui avaient été complimentés pour leurs efforts résistaient remarquablement à la difficulté, leur performance s'améliorait et ils gardaient une opinion positive d'eux-mêmes.

En bref, la manière dont l'enseignant (ou le parent) complimente ses élèves pour leur réussite exerce un effet extrêmement puissant sur la croyance qu'ils développent sur la nature stable ou malléable de leur intelligence. Contrairement à ce que croient les parents, complimenter un enfant pour son intelligence ou pour sa personne est un cadeau empoisonné. En effet, en le félicitant de cette manière, on lui signifie deux choses : premièrement que ce qui est important dans la vie, c'est d'être intelligent (il s'agit bien en effet d'une récompense), deuxièmement que la performance à une tâche donnée constitue un bon moyen d'évaluer cette intelligence. Les recherches que nous avons présentées montrent que ce message rend les élèves extrêmement vulnérables et favorise leur inadaptation scolaire. Dans leur lutte contre l'échec scolaire, l'enseignant et les parents devront donc accorder une attention toute particulière à la manière dont ils complimentent les enfants. Il s'agit d'une stratégie de choix. Plusieurs recommandations peuvent être formulées à ce niveau (Dweck, 2002) :

- ne pas donner de feedback centré sur des dispositions; par exemple ne jamais complimenter l'intelligence ou tout autre trait : le fait d'être bon, perspicace, doué, malin, etc.
- ne pas faire de compliments pour les succès « faciles », c'est-à-dire les réussites obtenues sans effort sur des tâches faciles, de surcroît sans production d'erreur. Préférez la formule suivante : « Excuse-moi de t'avoir fait perdre du temps ; passons à quelque chose de plus difficile qui te permettra d'apprendre quelque chose de nouveau » ;
- montrer que les situations d'échec sont dignes d'intérêt et que les erreurs peuvent aider à trouver une piste pour aboutir à la solution ;
- complimenter les efforts aussi bien pour les réussites que pour les échecs. En cas d'échec, il ne suffit pas de féliciter l'élève pour ses efforts, il faut aussi l'orienter sur une autre stratégie ;
- complimenter aussi souvent qu'on le souhaite mais toujours les processus ayant conduit à la performance (les efforts, les choix de stratégies, etc.) et jamais l'intelligence ou l'élève directement. Bien entendu, il n'y a pas de problème à ce que les enfants sachent que nous sommes fiers d'eux. Il faut simplement s'assurer qu'ils ne pensent pas que notre jugement à leur égard est basé sur la production d'un comportement particulier (par exemple de réussite).