

GRIT

Growth Mindset Tackling Early School Leaving

GROWING IN URBAN AND DIVERSITY
TERRITORY



GRIT | Growth Mindset

Tackling ESL

4 EDITION PARIS 2021
2020-1-8102-KA201-04880



Erasmus+

epOs



iscte

INSTITUTO
DE PESQUISA
E INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

KdG

UNIVERSITY OF Applied
Sciences and Arts



UNIVERSITY
OF WARSAW

Colophon

Editeur

Dr Bénédicte Halba, Iriv (Paris)

Auteurs

Dr Joana Alexandre (Institut universitaire de Lisbonne), Agnieszka Borek (Université de Varsovie), Ines A. Ferreira (Institut universitaire de Lisbonne), Lien Fret (Karel de Grote University), Dr Kendra Geeraerts (Karel de Grote University), Dr Bénédicte Halba (iriv conseil), Sveta Solntseva (Institut universitaire de Lisbonne), Magdalena Swat-Pawlicka (Université de Varsovie), dr Bartłomiej Walczak (Université de Varsovie)

Cet eBook accompagne le projet GRIT soutenu par la Commission Européenne, dans le cadre du programme Erasmus+-Projet n°2018-1-BEO2-KA201-046880

La traduction française a été réalisée par Camille Salèse et Nakany Traore avec une coordination de dr Bénédicte Halba (iriv, Paris)

© 2021, Université Karel de Grote (Anvers, Belgique), ISCTE (Lisbonne, Portugal), Iriv (Paris, France), Université de Varsovie (Pologne)

Edité par

Iriv Conseil, Paris, France

Représenté par

Dr Bénédicte Halba

Première édition

Paris, juillet 2021



Tous les droits sont réservés. Des parties de cette publication peuvent être reproduites, enregistrées ou transmises sous n'importe quelle forme, dans le respect des conditions strictes de citation des sources, éditeurs et auteurs.

Design et mise en page

Camille Salèse

Sommaire

Introduction

par Bénédicte Halba (iriv conseil, Paris) avec Lien Fret & Kendra Geeraerts (Université Karel De Grote, Anvers)

I - Première partie - approche théorique

- 1- Gestion mentale – Une opportunité de lutter contre le décrochage scolaire par Lien Fret & Kendra Geeraerts (Université Karel De Grote, Anvers)
- 2- Lutter contre le décrochage scolaire - lier la perspective de l'apprentissage non formel et informel et l'état d'esprit de croissance par Bénédicte Halba (iriv conseil, Paris)
- 3- Une pédagogie particulière à valoriser chez les enseignants grâce à l'approche GRIT par Agnieszka Borek, Jacek Galewski, Magdalena Swat-Pawlicka et Bartłomiej Walczak (Université de Varsovie)
- 4- L'approche socio-psychologique - interventions réussies à l'école (effets enseignants, environnement scolaire) par Joana Alexandre & Svetlana Solntseva (Institut universitaire de Lisbonne)

II – Deuxième partie- expérimentations nationales en Belgique, France, Pologne et Portugal

- 1- L'expérience belge par Lien Fret & Kendra Geeraerts (Université Karel De Grote, Anvers)
- 2- L'expérience française par Bénédicte Halba (iriv conseil, Paris)
- 3- L'expérience polonaise par Agnieszka Borek, Jacek Galewski, Magdalena Swat-Pawlicka, Bartłomiej Walczak (Université de Varsovie)
- 4- L'expérience portugaise par Joana Alexandre et Inês A. Ferreira (Institut universitaire de Lisbonne)

Conclusion

par Bénédicte Halba (iriv conseil, Paris) avec Lien Fret & Dr Kendra Geeraerts (Université Karel De Grote, Anvers)

Introduction

Dr Bénédicte Halba, Iriv Conseil (Paris, France) & Lien Fret, Dr Kendra Geeraerts, Université Karel de Grote (Anvers, Belgique)

L'Europe a reçu la diversité en héritage. Ce serait une illusion et un cauchemar d'imaginer un continent parlant une langue unique, avec une religion commune et un pouvoir central qui imposerait un modèle européen uniforme. Un équilibre doit donc être trouvé entre le besoin de valoriser cette diversité et celui de construire un ensemble cohérent qui rassemble tous les Européens sur des valeurs partagées.

L'enjeu de la diversité est devenu majeur dans l'Union européenne (UE) depuis l'élargissement de 2004 à dix pays, principalement d'Europe centrale et orientale (PECO). L'Union européenne a adopté sa devise en 2000 : « *Unie dans la diversité* ». Si l'unité n'est pas une fin en soi, elle a en revanche pour objectif de forger un « destin commun » (Gialdino, 2017). La notion de « diversité » combine à la fois la fierté de nos identités et de notre histoire nationale avec le respect des droits de chacun, dans un sens universel. L'équilibre entre unité et diversité est un défi. Trop d'unité fait courir le risque d'une uniformisation et donc celui de détruire les identités nationales ; une trop grande diversité pourrait empêcher une convergence d'intérêts et donc, à terme, saper la construction d'une Europe unie.

L'éducation urbaine est un domaine de l'éducation qui a connu un développement récent et s'appuie sur l'approche transversale de la diversité. Dans quelle mesure les éducateurs qui travaillent dans un milieu urbain avec ses atouts et ses difficultés peuvent-ils intégrer cette diversité ? Les performances des élèves sont fortement déterminées par leur parcours, qui sont de plus en plus diversifiés. Il est essentiel que les enseignants puissent favoriser ces performances de leurs élèves pour améliorer la réussite scolaire. Le projet fait référence à un état d'esprit de croissance (« *growth mindset* ») dans divers contextes éducatifs urbains.

Le projet GRIT est un acronyme maladroit ; il n'utilise en effet pas les premières lettres des mots. Une traduction de son titre en anglais serait « Grandir avec une éducation et une diversité urbaines ». En anglais, le terme '*grit*' signifie « courage et détermination en dépit des difficultés » (Dictionnaire Cambridge, 2017). Cette notion est importante dans un contexte éducatif, comme le soulignent plusieurs articles présentés dans notre ebook. Il s'agit de la dernière production intellectuelle de notre projet qui utilise une terminologie familière aux participants des projets Erasmus +. L'idée générale de ce programme clé de l'Union européenne est de valoriser les stratégies pédagogiques innovantes en matière d'éducation – « initiale » pour les étudiants et « professionnelle » pour les professionnels de l'éducation et la

formation. Pour le projet GRIT, nous nous sommes concentrés sur l'éducation scolaire (qui concerne les élèves de 3 à 18 ans) et plus précisément sur la manière de lutter contre le décrochage scolaire.

Les « croyances » sur l'apprentissage des enseignants et des élèves sont déterminantes dans la réussite scolaire. Le concept d'état d'esprit de croissance (« *growth mindset* ») qui a été créé par Carol Dweck, psychologue et professeure à l'Université de Stanford (Californie, États-Unis), aide à comprendre comment les croyances des enseignants et des élèves influencent les apprentissages à l'école. L'idée est que l'intelligence (définition étroite) ou les talents (définition large) ne sont pas des faits essentialistes et stables. Ils sont progressifs - l'intelligence ou les talents peuvent se développer. Cette théorie s'inspire des sciences cognitives - les cerveaux sont plastiques et donc adaptables. Les personnes ayant une mentalité de croissance se fixent des objectifs plus élevés et sont plus persévérantes face aux difficultés. Le concept d'état d'esprit de croissance s'est avéré d'une importance cruciale pour les groupes qui sont traditionnellement considérés comme plus exposés à l'échec scolaire. De nombreuses études ont montré comment un état d'esprit de croissance des élèves et des enseignants peut se façonner et, par conséquent, la réussite scolaire des élèves peut être améliorée.

L'approche transversale appliquée dans notre projet GRIT est la suivante - dans quelle mesure une approche axée sur la croissance peut-elle être utilisée pour lutter contre le décrochage scolaire en Europe, dans des écoles situées dans des zones urbaines sensibles, caractérisées par la diversité des élèves. Le projet a réuni des experts en éducation et formation tout au long de la vie dans différents pays de l'Union européenne – la Belgique avec l'Université Karel de Grote (chef de file du projet), la France avec l'Institut de recherche et d'information sur le volontariat (co-initiateur du projet), la Pologne avec l'Université de Varsovie et le Portugal avec l'Institut universitaire de Lisbonne.

Dans un premier temps, l'équipe européenne a conçu une boîte à outils pour les élèves (IO1, première production intellectuelle) avec un tutorat pour que les enseignants travaillant dans des écoles situées dans des zones urbaines puissent l'utiliser avec leurs élèves (IO2, deuxième production intellectuelle). Dans un deuxième temps, l'équipe a conçu une formation pour les enseignants, et les éducateurs au sens large, pour utiliser correctement cette boîte à outils (IO3, troisième production intellectuelle) ainsi qu'un tutorat pour les formateurs d'enseignants pour appliquer en connaissance de cause la méthode proposée par le GRIT (IO4, quatrième production).

Cette dernière publication, un ebook, suggère une réflexion critique sur le travail réalisé au cours de ce projet GRIT qui a duré près de trois ans (IO5, cinquième production intellectuelle).

Dans une première partie (approche théorique), chaque équipe a rédigé un article dans son domaine d'expertise en intégrant une approche d'état d'esprit de croissance – comment accompagner les futurs enseignants (Université Karel de Grote), comment lutter contre l'échec scolaire dans la formation tout au long de la vie (Institut de recherche et d'information sur le volontariat- Iriv), comment former les enseignants et les éducateurs (Université de Varsovie) et enfin comment adopter une stratégie psychosociale (Institut universitaire de Lisbonne).

Dans une seconde partie (approche pratique), chaque équipe a expliqué son expérimentation dans leurs pays respectifs- Belgique, France, Pologne et Portugal, en tenant compte des conditions très particulières auxquelles l'équipe a été confrontée avec le Coronavirus. La stratégie mise en œuvre par chaque équipe pour tester les différentes productions intellectuelles a été assez différente de celle qu'ils auraient adoptée dans des conditions normales car les écoles étaient fermées. Les stratégies alternatives ont par exemple consisté à proposer des classes, des séminaires ou des formations virtuelles en ligne.

GRIT

APPROCHE THEORIQUE



GRIT | Growth Mindset

Tackling ESL

E-EDITION PARIS 2021
2018-1-BE02-KA201-046880



Erasmus+

epOs



iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

KdG

University of Applied
Sciences and Arts



UNIVERSITY
OF WARSAW

Gestion mentale – Une opportunité pour lutter contre le décrochage scolaire

Par Lien Fret & Kendra Geeraerts (Université Karel de Grote, Anvers)

1. Le décrochage scolaire en Europe

Le décrochage scolaire précoce » est un terme employé pour désigner « les élèves qui quittent leur formation avec un niveau d'enseignement secondaire inférieur à la moyenne, et qui ne suivent plus d'enseignement et de formation » (Commission Européenne, 2019). Il n'y a pas de consensus international sur la définition d'un décrocheur précoce. Certains pays se réfèrent soit aux jeunes qui abandonnent l'école sans avoir terminé un enseignement de base (primaire et secondaire), soit aux jeunes qui quittent l'école sans qualification ou certification. La Commission européenne a recommandé des mesures politiques pour lutter contre le décrochage scolaire par des mesures incitatives en matière de prévention, d'intervention ou de rémunération (Commission européenne, 2019).

La lutte contre le décrochage scolaire en Europe fait interagir différents facteurs complexes, liés à la situation spécifique de l'étudiant (Commission européenne, 2019). Ces facteurs comprennent

les besoins individuels (par exemple les incapacités, les problèmes psychologiques, les mauvais résultats scolaires, ou la santé mentale), des critères socioéconomiques (par exemple un parcours migratoire, la pauvreté, le chômage, la location dans un milieu rural ou urbain), les facteurs liés à l'école (par exemple le manque de ressources, d'orientation et de soutien, ou des méthodes d'enseignement inappropriées) et enfin des facteurs contextuels nationaux (par exemple la situation économique ou du marché du travail).

Le projet GRIT aborde le décrochage scolaire en se concentrant sur les besoins individuels des élèves et les facteurs qui déterminent un échec scolaire. Plus concrètement, ce projet propose un perfectionnement professionnel des enseignants en cours d'emploi pour que les élèves en bénéficient. Les groupes cibles sont donc les équipes de professionnels de l'éducation au sens large. En adoptant une approche de gestion mentale dans leurs pratiques, les enseignants peuvent mieux voir le potentiel de croissance des élèves à l'école. L'idée est qu'un état d'esprit de croissance (« *growth mindset* ») a une incidence sur la réussite scolaire des élèves, en particulier les étudiants traditionnellement considérés comme à risque d'échec scolaire (à cause de leur origine ethnique, d'une langue maternelle différente, d'un faible statut socio-économique, etc.).

Les informations spécifiques au contexte du décrochage scolaire des pays participant au projet GRIT (Belgique, France, Pologne et Portugal) sont décrites dans la deuxième partie (articles pratiques) de cet e-book.

2. La gestion mentale pour lutter contre le décrochage scolaire

La gestion mentale de croissance (« growth mindset ») doit être précisée.

2.1. La gestion mentale de croissance se définit par opposition à une mentalité fixe

Les croyances des élèves sur leurs capacités et leurs qualités sont liées à leur état d'esprit. Les mentalités sont des croyances que les individus ont sur la nature des attributs humains comme l'intelligence (Sisk, Burgoyne, Sun, Butler et Macnamara, 2018). Selon Carol S. Dweck (2006), psychologue et professeure à l'Université de Stanford, on peut distinguer deux états d'esprit fondamentaux : un état d'esprit fixe et un état d'esprit de croissance (figure 1).

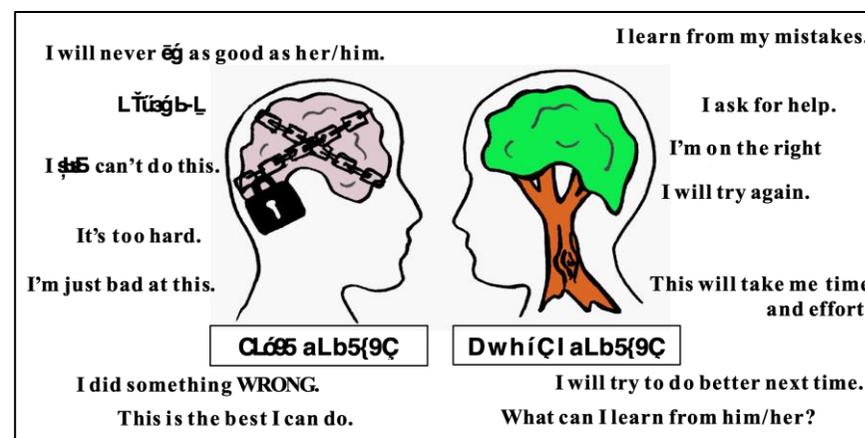


Figure 1. Mentalité de croissance par rapport à mentalité fixe

Un état d'esprit fixe est lié à la croyance que ses capacités, son intelligence et ses talents sont immuables, qu'ils sont innés, et ne peuvent pas être changés. Les étudiants croient, par exemple, qu'ils ont de bonnes notes en mathématiques parce qu'ils sont naturellement bons. Les élèves qui ont un état d'esprit fixe ont tendance à éviter les situations dans lesquelles ils peuvent échouer ou doivent lutter parce que ces expériences mettent en doute leur idée d'intelligence. Ils veulent se sentir intelligents et talentueux, mais uniquement quand ils sont sûrs de leurs capacités. Quand ils sont mis au défi, ils perdent tout intérêt. En revanche, un état d'esprit de croissance fait référence à la croyance que ses qualités fondamentales et ses capacités intellectuelles peuvent se cultiver. Les personnes qui ont un état

d'esprit de croissance sont convaincues qu'elles peuvent se développer et progresser. Les élèves peuvent, par exemple, penser qu'ils ont de bonnes notes parce qu'ils ont travaillé dur, qu'ils ont demandé de l'aide supplémentaire, qu'ils ont persévéré, etc. Les élèves qui ont une mentalité de croissance ont tendance à voir les défis comme autant de moyens de se développer et de trouver de nouvelles expériences d'apprentissage stimulantes. Ces élèves transforment l'échec en une approche « en devenir » - ils reconnaissent leur potentiel de croissance dans un avenir prévisible (Dweck, 2006). Carol Dweck soutient que les mentalités peuvent être changées. Les individus peuvent choisir consciemment de changer leurs mentalités, car ce sont juste des systèmes de croyances. En tant que tels, les individus sont capables de lâcher prise sur leurs mentalités fixes.

Dweck (2006) propose quelques suggestions pour transformer les mentalités fixes en mentalités de croissance. Les enseignants jouent un rôle crucial dans la création d'un environnement qui facilite le développement d'une mentalité de croissance (OCDE, 2021). Dweck (2012) traite d'un certain nombre d'interventions (principalement) fondées sur des données probantes. Une action importante consiste à donner aux élèves un aperçu du fonctionnement du cerveau en leur expliquant sa plasticité. En outre, l'attention doit porter sur les cinq composantes clés du concept de mentalité de croissance.

2.2. Aperçu du fonctionnement du cerveau : la plasticité du cerveau

Selon Dweck (2012), l'éducation du cerveau est d'une importance capitale pour développer un état d'esprit de croissance. Les élèves deviennent conscients et convaincus du fait que leur cerveau a le potentiel pour se développer et croître. Les enseignants doivent également être informés sur le fonctionnement du cerveau afin de pouvoir jouer un rôle de facilitateur dans les mentalités de croissance des élèves.

Les neurosciences cognitives ont révélé que les cerveaux sont « plastiques », ce qui signifie que leur structure et leur connectivité peuvent changer avec l'expérience. Les changements surviennent principalement durant l'enfance et l'adolescence (Howard-Jones, 2010). Par conséquent, il est important pour les élèves de relever les défis. Le cerveau a la capacité de croître lorsqu'il est mis au défi en raison de cette « plasticité ». Tout comme les muscles peuvent devenir plus grands et plus forts grâce à l'exercice, le cerveau peut se développer par l'apprentissage. Plus vous consacrez du temps et des efforts à l'apprentissage, plus de nouvelles connexions (synapses) entre les neurones cérébraux sont établies et les neurones existants deviennent plus forts. Le cerveau change en permanence. Ce processus est très visible chez les nourrissons : ils naissent avec des

fonctions gouvernantes – ils ont un rythme cardiaque et peuvent respirer, manger et dormir – mais lorsqu'ils sont stimulés par des expériences, leurs synapses se développent incroyablement rapidement. Les expériences avec des souris montrent les mêmes processus : lorsqu'elles sont entourées de jouets et d'autres souris, leurs cerveaux se développent plus que ceux des souris en isolement social maintenues dans des cages vides.

Un exemple de cette plasticité face à un entraînement intensif peut être trouvé à Londres. Pour obtenir un permis de chauffeur de taxi, il faut réussir un examen intitulé « The Knowledge » qui porte sur la connaissance des cartes de rues de la capitale anglaise. Habituellement, il faut plusieurs années d'études pour mémoriser toutes les rues, les commerces ou les points de repère sur la carte de Londres. Les scintigraphies cérébrales ont révélé que les stagiaires qui réussissent ont un hippocampe plus développé (Woollett, Spiers et Maguire, 2009). Cet exemple montre que des changements profonds dans le cerveau peuvent être obtenus par l'entraînement.

Yeager et Dweck (2012) discutent de recherches démontrant que l'enseignement de la malléabilité intellectuelle peut accroître la résilience des élèves face aux défis scolaires et sociaux. L'apprentissage des types d'état d'esprit, fixe ou de croissance, peut

changer la façon dont les élèves pensent à eux-mêmes et à leur vie et peut mener à des mentalités plus axées sur la croissance.

2.3. Cinq éléments clés du concept d'état d'esprit de croissance

Dweck (2012) affirme que les personnes faisant preuve de gestion mentale répondent à cinq éléments clefs (figure 2) d'une manière qui leur permet de se développer et de progresser. Les défis sont relevés. Les obstacles sont perçus comme des occasions de croître. L'effort n'est pas considéré comme inutile, mais comme quelque chose de nécessaire pour cultiver les qualités. La critique et la rétroaction négative sont toutes deux considérées comme des sources d'information précieuses. Les personnes ayant un état d'esprit de croissance estiment savoir comment s'améliorer, ce qui peut aider à combler les lacunes de leurs capacités. Enfin, le succès des autres peut être une source d'inspiration. Au contraire, les individus ayant un état d'esprit fixe ont tendance à éviter les défis, abandonnent facilement, perçoivent l'effort comme inutile, ont des difficultés à utiliser la rétroaction, et le succès des autres est perçu plus comme une menace qu'une inspiration.

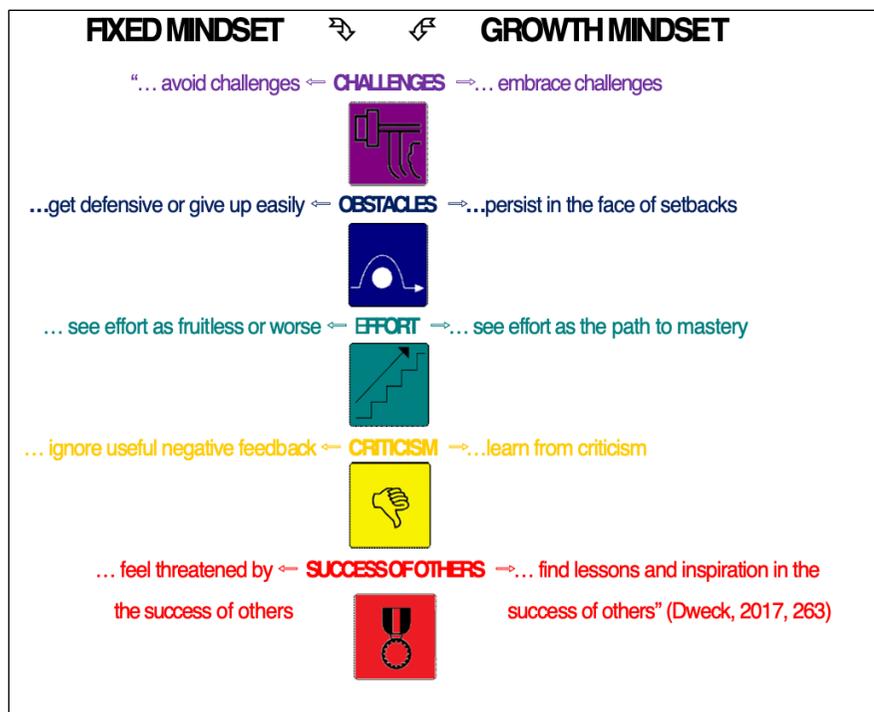


Figure 2. Les cinq éléments clés du concept d'état d'esprit de croissance

Les résultats de l'enquête PISA de 2018 fournissent également des informations sur les mentalités de croissance d'élèves de 15 ans dans 78 pays. L'enquête interroge les élèves sur la déclaration suivante : « Votre intelligence est quelque chose que vous ne pouvez pas changer beaucoup » (OCDE, 2021). L'étude a révélé qu'une majorité d'étudiants présente un état d'esprit de croissance, plus les filles que les garçons. Dans l'ensemble, les étudiants défavorisés sur le plan

socio-économique conviennent plus facilement que leur intelligence ne peut pas changer beaucoup au fil du temps (OCDE, 2021). Aucune différence claire n'a été constatée sur l'état d'esprit de croissance entre les élèves issus ou non de l'immigration. Les élèves plus vulnérables semblent bénéficier davantage d'un état d'esprit axé sur la croissance que les élèves plus favorisés parce qu'ils atténuent l'impact de la pauvreté, les perceptions biaisées et les ambitions limitées sur la performance de l'éducation (OCDE, 2021).

D'autres résultats du PISA 2018 ont révélé que les étudiants déclarant un état d'esprit de croissance pensent plus volontiers terminer leurs études universitaires. On observe des relations positives entre les élèves ayant une mentalité de croissance et des attitudes comme la motivation à maîtriser des tâches complexes (ils ont tendance à rechercher plus de défis), une plus grande auto-efficacité, établir des objectifs d'apprentissage plus ambitieux et la valeur de l'école. Les étudiants ayant un état d'esprit de croissance semblent également avoir moins peur de l'échec (OCDE, 2021).

2.4. Le rôle du GRIT

Combien d'efforts les élèves veulent-ils déployer pour atteindre leurs objectifs ? Dans quelle mesure sont-ils passionnés par ce qu'ils font ?

Comment font-ils face aux défis et aux échecs ? Abandonnent-ils facilement ou maintiennent-ils plutôt l'effort et l'intérêt ?

Le GRIT peut être défini comme « la tendance à maintenir l'intérêt et les efforts à l'égard des objectifs à long terme » (Duckworth, Peterson, Matthews et Kelly, 2007; Duckworth et Quinn, 2009). Certains auteurs (Credé, Tynan et Harms, 2017) mettent l'accent sur l'importance de la persévérance dans la conceptualisation du « cran ». Le cran ne se résume pas à être résilient quand quelque chose que vous essayez d'accomplir semble échouer. Il s'agit de « travailler d'arrache-pied pour relever les défis, maintenir les efforts et l'intérêt au fil des ans malgré l'échec, l'adversité et les temps de stagnation. Quelqu'un avec du cran perçoit la réalisation comme un marathon ; son avantage est la résilience. Alors que la déception ou l'échec indique aux autres qu'il est temps de changer de trajectoire et de réduire les pertes, l'individu qui a du cran maintient le cap » (Duckworth et al., 2007, pp. 1087-1088). En somme, le cran peut être considéré comme une combinaison d'intérêt, de pratique, de détermination et d'espoir (Duckworth et coll., 2007). Les concepts de cran et de gestion mentale sont entremêlés - le cran peut être développé en ayant un état d'esprit de croissance et vice versa.

2.5. Autres facteurs psychologiques connexes

Comme nous l'avons vu précédemment, d'autres facteurs psychologiques sont liés à un état d'esprit de croissance et offrent des leviers prometteurs pour accroître la performance éducative des élèves à risque de décrochage scolaire. Ces facteurs comprennent le sentiment d'appartenance sociale des élèves avec leurs amis et à l'école, les objectifs qui favorisent la recherche de défis et l'engagement, ainsi que l'apprentissage et les compétences qui permettent aux élèves de poursuivre leurs objectifs avec persévérance (Dweck, Walton et Cohen, 2014).

- a- **Le Sentiment d'appartenance sociale.** La perception que les élèves ont des relations négatives avec leurs enseignants constitue une menace importante pour leur sentiment d'appartenance à l'école. Les élèves qui signalent un plus grand soutien de leurs enseignants semblent être plus satisfaits de leur vie. Un sentiment d'appartenance au sein de la communauté scolaire est important pour les élèves. Le sentiment de faire partie d'une communauté mène à une meilleure performance scolaire et à une plus grande motivation (OCDE, 2017). Les élèves doivent se sentir inclus et respectés par les autres à l'école. Même les indices subtils qui créent un sentiment de connexion sociale avec les autres,

comme le partage d'un anniversaire à l'école, augmentent la motivation des élèves. De plus, le fait de renforcer le sentiment d'appartenance sociale des élèves à l'école peut les aider à surmonter les inquiétudes quotidiennes sur leur appartenance et peut contribuer à leur réussite scolaire à long terme.

- b- **L'établissement d'objectifs.** Il arrive souvent que les élèves ne cherchent pas avec enthousiasme à apprendre ou à développer leur intelligence s'ils ne considèrent pas que l'apprentissage sert un but qui a un sens pour eux. Des objectifs réalistes à long terme, même lorsqu'ils sont encore en développement, peuvent fournir une raison pour les élèves d'adopter et de s'engager à atteindre des objectifs d'apprentissage à l'école. Les étudiants travaillent avec pour but d'apprendre, de devenir le genre de personne qu'ils souhaitent être, et d'apporter une valeur au monde.
- c- **Les compétences d'autorégulation.** Elles permettent aux élèves de s'élever au-dessus des distractions et des tentations du moment, de rester sur la tâche et de surmonter les obstacles à la réalisation à long terme. Avec des stratégies d'apprentissage et de réflexion, les élèves poursuivent des tâches importantes pour la réussite scolaire à long terme (Dweck, Walton et Cohen, 2014)

Il est difficile de changer les mentalités des élèves pour passer d'une mentalité fixe à une mentalité de croissance. L'utilisation des interventions de gestion mentale, comme celles incluses dans la boîte à outils du GRIT, peuvent contribuer à cultiver un état d'esprit de croissance, mais il n'y a jamais aucune garantie pour qu'elles fonctionnent comme prévu. D'autres actions, dont certaines, voire la plupart, sont déjà intégrées dans l'approche pédagogique de l'école, peuvent également être utiles, par exemple :

- mettre l'accent sur les « objectifs d'apprentissage » plutôt que sur les « objectifs de rendement » ;
- laisser les élèves réussir ;
- laisser les élèves apprendre de leurs erreurs en apprenant à les gérer ;
- apprendre aux élèves à apprendre et les aider à le faire ;
- soutenir les stratégies métacognitives ;
- éviter les comparaisons sociales comme par exemple, « Votre sœur a toujours eu de bonnes notes en mathématiques, alors pourquoi vous non ? » ou « Essayez de nouveau, tous les autres élèves ont pu faire cet exercice ».
- fournir aux élèves des commentaires qui favorisent l'apprentissage et la réussite. Une rétroaction efficace est axée sur la croissance et aide les élèves à mieux réussir à l'avenir.

L'enseignant joue également un rôle important. Sur les pratiques d'enseignement, l'enquête PISA 2018 a révélé que les moyens de soutenir les enseignants qui ont joué un rôle dans le changement de leurs élèves vers un état d'esprit de croissance (OCDE, 2021) étaient les suivants: l'enseignant aide les élèves dans leur apprentissage ; l'enseignant donne de l'aide supplémentaire lorsque les élèves en ont besoin ; l'enseignant continue d'enseigner jusqu'à ce que les élèves comprennent ; l'enseignant manifeste un intérêt pour l'apprentissage de chaque élève.

2.5. Avertissements concernant une mauvaise gestion mentale et la prise de certaines notes critiques.

L'idée de gestion mentale a été adaptée dans différents contextes et est devenue une idée « populaire » pour stimuler les pratiques individuelles, en particulier dans les milieux éducatifs. La recherche sur la croissance et les mentalités fixes n'est pas sans controverse et critiques. Devons-nous vraiment changer les mentalités des élèves pour qu'ils réussissent à l'école ? L'ampleur des effets de l'intervention axée sur la mentalité est-elle trop restreinte pour être efficace ? Même si l'approche axée sur la croissance s'est avérée utile à différents égards, une attitude critique doit être maintenue. Dweck

(2016) s'est aperçu que le concept avait été simplifié par de nombreuses personnes et que des idées fausses s'étaient diffusées.

Tout d'abord, la gestion mentale n'est pas une caractéristique fixe d'un individu, comme être ouvert d'esprit ou être flexible. Les mentalités doivent être considérées comme dynamiques et la plupart des individus combinent mentalités de croissance et mentalité fixe (OCDE, 2021). L'état d'esprit d'un élève peut varier selon la situation ou la tâche. Par exemple, un étudiant peut avoir un état d'esprit fixe quand il s'agit d'apprendre les mathématiques, tandis que le même étudiant peut avoir un état d'esprit de croissance quand il s'agit d'apprendre des compétences artistiques. Par conséquent, les enseignants doivent être prudents lorsqu'ils étiquettent les élèves avec les adjectifs « croissance » ou « fixe ». Ils doivent éviter d'utiliser les étiquettes de manière générique, car des détails spécifiques doivent être pris en compte. Le contexte spécifique dans lequel les états d'esprit doivent être vus suscite également une réflexion sur la nécessité absolue d'un état d'esprit de croissance. Il peut y avoir des situations où un état d'esprit fixe est tout aussi efficace.

Deuxièmement, la mentalité de croissance ne consiste pas seulement à louer et à récompenser l'effort. Les enseignants doivent être prudents en louant l'effort inconditionnellement, car des effets

néfastes peuvent se produire. Par exemple, le fait de montrer de la satisfaction en l'absence de progrès limite d'autres courbes d'apprentissage. Dweck (2016) suggère d'inculquer une mentalité de croissance en récompensant les progrès et les processus d'apprentissage qui mènent à un meilleur apprentissage, comme la recherche de rétroaction sur le comportement et l'expérimentation de différentes stratégies d'apprentissage.

Troisièmement, le développement d'un état d'esprit de croissance ne dépendant pas seulement de la responsabilité de l'étudiant. Les parents, les tuteurs et les éducateurs doivent prendre la responsabilité de créer des environnements propices à la croissance. Dans ces environnements, les élèves ne sont pas continuellement jugés, et sont au contraire autorisés à faire des erreurs, ils reçoivent des commentaires constructifs qui les aident à grandir (Dweck, 2012).

L'efficacité de l'intervention axée sur la croissance a fait l'objet de nombreuses discussions. Bien que certaines études aient trouvé des effets dignes de mention sur les résultats des élèves (p. ex., Blackwell, Trzesniewski et Dweck, 2007), d'autres études n'ont pas eu le même succès (p. ex., Li et Bates, 2019). Les interventions axées sur l'état d'esprit ont été principalement couronnées de succès dans des programmes d'orientation individuelle ou en petits groupes, pour les

étudiants ayant un faible statut socioéconomique et lorsqu'une formation intensive plus longue (plusieurs mois) a été offerte (Paunesku et coll., 2015 ; Sisk et coll., 2018). Toutefois, une étude nationale récente réalisée aux États-Unis (Yeager, Hanselman et Walton, 2019), à l'aide d'un échantillon représentatif à l'échelle nationale d'élèves de l'enseignement secondaire, montre qu'une durée courte (moins d'une heure) des interventions sur la croissance qui enseignent que les capacités intellectuelles peuvent être développées, entraîne une augmentation de l'inscription globale aux cours avancés de mathématiques. Bien que des méta-analyses (Sisk, Burgoyne, Sun, Butler et Macnamara, 2018) n'appuient que les principes de la théorie de Dweck – *les effets globaux* de ces interventions sur les résultats scolaires sont faibles.

Yeager et Dweck (2020) ont tiré des leçons de cette controverse sur la gestion mentale : les fondements de la théorie sont solides, les effets sont reproductibles et l'ampleur des effets peut être considérée comme prometteuse. Selon les chercheurs, de nombreuses leçons peuvent être tirées des controverses liées à la recherche, mais certaines questions plus générales devraient aussi être posées : « ... *Pourquoi l'idée que les élèves puissent développer leurs habiletés devrait-elle être controversée ? Et pourquoi devrait-il être controversé de croire que cela peut inspirer les élèves, dans des contextes de soutien, à en*

apprendre davantage ? En fait, tous les enfants ne méritent-ils pas d'être dans des écoles où les gens croient et se consacrent à la croissance de leurs capacités intellectuelles ? Le défi de créer ces contextes de soutien pour tous les apprenants sera grand, et nous espérons que la recherche sur l'état d'esprit jouera un rôle significatif dans leur création » (Yeager et Dweck, 2020).

Bibliographie

- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246-263. doi:doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about GRIT: a meta analytic synthesis of the GRIT literature. *Journal of PErsonality and Social Psychology, 113*(3), 492-511.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of PErsonality and Social Psychology, 92*(6), 1087-1101.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment, 91*(2), 166-174.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Ballantine.
- Dweck, C. S. (2012). *Mindset: How can you fulfil your potential*. London: Constable and Robinson, Ltd.
- Dweck, C. S. (2016). What having a "Growth Mindset" actually means. *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/2016/01/what-having-a-growth-mindset-actually-means>
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: mindsets and skills that promote long-term learning*.
- European Commission. (2019). *Assessment of the Implementation of the 2011 Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving*. Retrieved from Luxembourg:

- Howard-Jones, P. (2010). *Introducing Neuroeducational Research. Neuroscience, education and the brain from contexts to practice*. Milton Park: Routledge.
- Li, Y., & Bates, T. C. (2019). You can't change your basic ability, but you work at things, and that's how we get hard things done: Testing the role of growth mindset on response to setbacks, educational attainment, and cognitive ability. *Journal of Experimental Psychology*, *148*(9), 1640-1655. doi:doi.org/10.1037/xge0000669
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being*. Retrieved from Paris:
- OECD. (2021). *Sky's the limit. Growth mindset, students, and schools in PISA*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, *26*, 784-793.
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, *29*(4), 549-571.
- Woollett, K., Spiers, H. J., & Maguire, E. A. (2009). Talent in a taxi: a model system for exploring expertise. *Philosophical transactions of the royal society B*, *364*, 1407-1416. doi:doi.org/10.1098/rstb.2008.0288
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, *47*(4), 302-314. doi:10.1080/00461520.2012.722805
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from Growth Mindset controversies? *American Psychological Association*, *75*(9), 1269-1284. doi:<https://doi.org/10.1037/amp0000794>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., & Walton, G. M. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, *573*, 364-369. doi:doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y

Lutter contre le décrochage scolaire – combiner apprentissage non-formel et informel avec un état d'esprit de croissance

Dr Bénédicte Halba (iriv, Paris)

Introduction

Les élèves vivant dans des zones urbaines sensibles ont des expériences très différentes, ce qui constitue un défi pour l'éducation. Les professeurs et les élèves doivent absolument être conscients de ce problème pour prétendre à une éducation de bonne qualité. Afin de lutter contre le décrochage scolaire, il faut améliorer la réussite éducative des enfants.

L'objectif premier du projet GRIT est de proposer la gestion mentale comme une stratégie alternative de lutte contre le décrochage. Il encourage les éducateurs à travailler avec les élèves issus des zones urbaines en développant leur gestion mentale. Il considère la diversité comme un défi essentiel à relever pour offrir une éducation de haute qualité. Cela implique de soutenir à la fois les élèves et leurs enseignants à mieux comprendre leurs capacités, et les aider à être convaincus qu'ils doivent réussir à l'école. Dans cette perspective, l'approche par la gestion mentale est donc pleine de sens.

Dans notre article, nous expliquerons comment la gestion mentale a été favorablement suggérée par l'OCDE, en particulier dans ses dernières enquêtes - PISA depuis 1997 et TALIS depuis 2008 - ainsi qu'au sein de l'Union Européenne au travers de son programme d'apprentissage tout au long de la vie (processus de Bologne en 2000 et de Copenhague en 2002). Nous illustrerons cette approche innovante au travers d'une sélection de projets européens faisant appel, même implicitement, à la notion de gestion mentale, en insistant sur les avantages du projet GRIT.

I. Une perspective internationale : l'approche holistique de l'OCDE (de PISA à TALIS)

Les recherches portant sur la gestion mentale sont encore en cours de développement. La plus récente se focalise sur l'hétérogénéité de ses effets, pour mieux comprendre dans quelle mesure elle peut influencer des groupes d'élèves de différentes manières. Dans cette première partie, nous soulignerons les raisons pour lesquelles l'OCDE a inclus une approche par la gestion mentale dans son analyse : d'abord en améliorant les performances scolaires grâce à une approche holistique de l'enseignement (projet PISA), puis grâce au rôle joué par les enseignants dans la construction sociale des individus, et enfin grâce

à l'intervention des directeurs et administrateurs scolaires pour soutenir les étudiants.

1. Une approche plus holistique de l'apprentissage des élèves : inclure la gestion mentale dans le PISA (OCDE, 2021)

Le programme international d'évaluation des élèves (PISA) a été instauré en 1997 pour obtenir des mesures quantitatives de l'éducation. Fondé sur un cadrage international, le PISA mesure régulièrement ce que les élèves de 15 ans savent et peuvent faire, grâce à un large éventail de questions. Il offre un regard interne sur les facteurs intervenant dans les performances académiques, soit dans un système éducatif particulier, soit entre les pays. En enquêtant auprès d'environ 600 000 élèves dans 78 pays et économies, le PISA offre une opportunité unique de contribuer à la recherche en analysant les performances des élèves, des professeurs et des écoles dans différents contextes. Il identifie des corrélations significatives pour aider les recherches futures.

L'impact du PISA a été extrêmement positif. Dans un premier temps, ce programme est devenu une référence internationale pour comparer la qualité, l'équité et l'efficacité des apprentissages dans différents pays. Dans un deuxième temps, il a soutenu à la fois les professeurs

et les écoles en identifiant les aspects pouvant être améliorés et des exemples de bonnes pratiques à l'échelle internationale. Dans un dernier temps, le PISA a fourni aux décideurs politiques des éléments statistiques et un état des lieux pour mettre en place des politiques internationales de soutien, de développement et de réformes.

La dernière évaluation menée par le PISA a également montré que la majorité des pays de l'OCDE n'a pas constaté d'amélioration dans les performances de ses élèves depuis que le PISA a été introduit pour la première fois en 2000. Cependant, dans certains pays dépensant peu pour l'éducation, avec des élèves passant moins de temps à l'école, les niveaux de performance ont largement augmenté. La stagnation des performances dans certains pays illustre la difficulté de mettre en place des améliorations du système éducatif. On peut également se demander si une attention suffisante a été portée à la mise en place de ces nouvelles politiques éducatives, ou si quelques déterminants critiques pour la réussite scolaire sont encore à déterminer.

De nombreux facteurs peuvent influencer les résultats, et le PISA a progressivement étendu son analyse pour adopter une approche plus holistique sur les apprentissages des élèves. Le PISA a pour objectif d'évaluer non seulement le contenu des connaissances, les compétences cognitives mais aussi toutes les compétences des élèves

avec un regard critique. Les attentes sur les élèves ont changé : ils doivent devenir des apprenants indépendants tout au long de leur vie. Pour lutter contre ces dérives, le PISA a inclus le concept de « gestion mentale » dans son évaluation de 2018, développée par les chercheurs en psychologie au cours des dernières décennies. Elle pourrait expliquer pourquoi certains étudiants réussissent face à l'adversité, alors que d'autres peinent.

A mesure que les incertitudes augmentent dans notre société, il est inévitable que de nouveaux défis émergent et que les résultats soient parfois décevants. Pour que les jeunes s'impliquent, il est essentiel qu'ils puissent se confronter à leurs difficultés et surmonter leurs échecs. Pendant la crise de la COVID-19, la fermeture massive des écoles a perturbé de façon hétérogène plus de 1.6 milliard d'étudiants. Si cette expérience a pu être enrichissante pour les élèves capables de se donner des objectifs de réussite, d'élaborer leurs propres stratégies d'apprentissage et de mesurer leurs progrès, elle a été néfaste pour les élèves habitués à être dirigés dans leurs apprentissages, ou pour ceux qui ont peu d'intérêt pour l'autonomie.

L'idée que la psychologie joue un rôle dans les processus d'apprentissage des élèves souligne les limites du système éducatif traditionnel. Mettre la focale sur le processus d'apprentissage permet

de comprendre pourquoi certains pays investissent moins de temps et d'argent dans l'éducation et réussissent mieux que leurs homologues.

2. Préserver la construction sociale des écoles et la communauté éducative tout en encourageant le leadership (Schleicher, 2020)

D'après Andreas Schleicher, le risque majeur de la crise sanitaire est que « la construction sociale créée dans et par les écoles sera fracturée ». En effet, « apprendre n'est pas un processus de transaction dans lequel les élèves sont des consommateurs passifs de contenu, les écoles des offreurs, et les parents des clients ». A l'inverse, « l'apprentissage doit toujours se faire dans l'interaction, dans un environnement de bien-être et d'auto-efficacité, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant » (Schleicher, 2020). Cependant, la réussite des étudiants, notamment ceux issus de milieux défavorisés, dépend du maintien d'une relation de proximité entre professeurs et élèves. En conséquence, lors de la crise sanitaire, les écoles ont dû trouver de nouveaux moyens de créer une proximité sociale entre professeurs et élèves en dépit de la distance sociale.

Le rôle des systèmes scolaires est de soutenir les professeurs dans leur mission sociale, afin qu'ils puissent apporter un changement dans la vie des élèves et encourager les plus désavantagés socialement.

L'étude TALIS (2018) a montré que 9 professeurs sur 10 affirment avoir choisi cette profession dans l'espoir de faire une différence dans la vie de leurs élèves, 3 sur 4 faisant référence à l'opportunité de venir en aide aux élèves socialement désavantagés. La crise a également accentué le besoin pour les professeurs de conserver un lien avec leurs collègues, ce qui présentait une difficulté dans un contexte normal : moins d'un professeur sur dix participe régulièrement aux classes de ses collègues et donne des retours, même pour une classe à côté de la sienne. Un peu plus d'un professeur sur 25 participe à des sessions d'apprentissage professionnel au moins une fois par mois. Ces activités doivent s'observer pour évaluer l'auto-efficacité des professeurs. Cependant, il y a des différences tangibles entre les pays.

Si important que soit le lien entre les élèves et les enseignants, la crise a accentué le besoin de connexion des professeurs entre eux. La technologie peut accélérer et amplifier les collaborations entre les professeurs, au-delà des murs de l'école. Andreas Schleicher, suggère de considérer la « consommation collaborative », qui crée des marchés en ligne où les personnes peuvent vendre leurs voitures, appartements, à de parfaits étrangers. Cela ouvre des perspectives de changement dans l'éducation également. Les professeurs pourraient utiliser des plateformes digitales pour partager leurs cours et leur

mode d'organisation. Il cite l'exemple de Shanghai, mais des exemples peuvent aussi être trouvés en Europe. Une expérience a été réalisée en France, à travers une plateforme collaborative créée par une organisation de formation affiliée au Ministère de l'Education nationale (Canopée), afin de soutenir les professeurs ; l'expérience est restée au stade expérimental. L'idée principale était de créer un « espace large et ouvert pour la communauté des enseignants et futurs enseignants, permettant de partager leur créativité et de témoigner leur volonté de contribuer, collaborer et être reconnus pour leurs contributions », tout comme à Shanghai. La réputation du professeur ayant partagé une information augmente à mesure que d'autres téléchargent, critiquent ou améliorent son contenu. De plus, au terme de l'année scolaire, le principal ne se contente pas de demander aux enseignants ce qu'ils ont appris aux élèves, mais aussi quelle a été leur contribution à l'amélioration du métier d'enseignant et au système éducatif en général. Cet apport de la technologie pourrait être pertinente pour atteindre un niveau supérieur d'enseignement en reconnaissant que la valeur est créée horizontalement.

Andreas Schleicher souligne un autre point essentiel dans cette approche de leadership : au cours de périodes marquées par l'incertitude, « les personnes recherchent une chose à laquelle

s'accrocher pour restaurer l'ordre ». Cette idée s'observe dans l'éducation par « les chefs d'établissements exprimant les besoins immédiats des étudiants, des familles, des personnels et communautés, tout en préparant des moyens de changer le système éducatif ». Il est également suggéré aux chefs d'établissement de créer rapidement une cellule de crise offrant quotidiennement des actualisations sur les réseaux sociaux, afin de savoir où en sont les élèves et les enseignants. Ils peuvent également « se renseigner auprès de leur personnel et des administrateurs », et quiconque en charge de « comprendre quelles ressources supplémentaires peuvent être nécessaires, et en faire une priorité ». Ils pourraient également communiquer avec d'autres écoles et avec leurs communautés. La feuille de route est exigeante. Comme le mentionne Andreas Schleicher, « l'enseignement en temps de paix n'est pas si facile », mais les temps exceptionnels que nous affrontons pourraient être un moyen d'améliorer les choses, car « ce n'est pas le temps d'une opposition mais d'une association entre privé et public ». Les chefs d'établissements du public et du privé doivent travailler en synergie pour relever ce défi.

De plus, il est nécessaire que des « chefs d'établissement soulignent que les structures sont trop souvent construites à partir des intérêts et

des habitudes des adultes plutôt que des élèves ». Ces dirigeants se doivent d'être « sincères sur le changement social, imaginatifs sur la mise en place de politiques, et dignes de confiance pour organiser un véritable changement ». L'objectif est de créer un cercle vertueux pour engager les professeurs à collaborer. Ces dirigeants doivent « se concentrer sur les ressources et construire un climat adapté en s'appuyant sur des mesures fiables afin d'encourager l'innovation et le développement plutôt que le respect de la conformité ».

Finalement, Andreas Schleicher suggère de « faire preuve de gratitude à l'égard des professeurs, qui consacrent leur vie à tenter d'aider la génération future à réaliser ses rêves et à se créer un futur ». L'évaluation du TALIS 2018 montre que seul 1 professeur sur 4 se sent valorisé par la société pour son travail.

3. Le leadership à l'école – l'approche TALIS (OCDE, 2019)

L'enquête internationale sur l'apprentissage et l'enseignement (TALIS) est reconduite tous les cinq ans depuis 2008. Le dernier rapport, publié en 2018, était le troisième. L'objectif est de donner aux professeurs et chefs d'établissements l'opportunité de parler de leurs conditions de travail, de leur environnement de travail et de leurs

pratiques. Leur regard est essentiel pour comprendre de l'intérieur les écoles et les salles de classe, ainsi que pour guider le développement d'une nouvelle politique. Le métier de professeur fait face à de nouveaux défis, causés par différents facteurs, notamment la configuration du marché du travail, l'augmentation des flux migratoires, et le gel des budgets. Ces facteurs affectent l'organisation de l'école mais également l'enseignement au sein des salles de classe, qui devient de plus en plus formaté.

L'étude TALIS collecte des données empiriques et comparables afin de développer les politiques éducatives dans ce sens. Les problèmes soulignés dans l'étude de 2018 sont les suivants: les problèmes en ressources humaines ; la préparation initiale et l'éducation des professeurs ; la satisfaction et la motivation des professeurs ; les retours d'expérience et le développement des professeurs ; l'auto-efficacité des professeurs ; le climat scolaire ; le leadership scolaire ; les pratiques professionnelles et d'enseignement des professeurs ; l'innovation ; l'équité et la diversité. Les problèmes soulignés en 2008 étaient : le leadership scolaire ; l'appréciation et les retours d'expérience des professeurs ; les pratiques d'apprentissages, les croyances et les attitudes ; le développement professionnel ; le climat scolaire ; la division du temps de travail ; et la satisfaction au travail.

Une des principales valeurs ajoutées par le TALIS par rapport au PISA est l'attention portée au leadership scolaire, concernant les professeurs et les écoles. Il a un impact sur l'apprentissage des étudiants. Le leadership et les actions menées par les chefs d'établissements et les professeurs peuvent améliorer l'environnement de travail s'ils ont l'autonomie nécessaire pour prendre des décisions pertinentes. Dans cette perspective, le TALIS de 2018 n'a pas seulement élargi l'étendue des sujets couverts dans les cycles précédents, mais a également introduit des questions extrêmement importantes, comme l'innovation scolaire, les pratiques dans les salles de classe, et le défi posé par l'équité et la diversité en classe. Plus encore, le TALIS a dépassé la description des résultats pour proposer une analyse plus nuancée des données, comparant les différents groupes de professeurs (par exemple en comparant les novices et les expérimentés) et les différents niveaux d'éducation (par exemple entre primaire et collège). Le but est d'améliorer les systèmes éducatifs en focalisant les efforts où ils sont les plus nécessaires.

Les données collectées contribuent au débat relatif à la profession d'enseignant, tout en permettant d'identifier les leviers de contrôle permettant de saisir le degré de professionnalisme des professeurs et des chefs d'établissement à travers le monde. Le professionnalisme

des professeurs est mesuré à travers 5 piliers : le savoir et les compétences nécessaires à l'enseignement, les opportunités de carrière, la culture collaborative entre professeurs, le niveau de responsabilité et d'autonomie professionnelle, le prestige ressenti par rapport à la profession. En moyenne, parmi les pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête, 63% des chefs d'établissement se sentent responsables de la plupart des fonctions dans leur école. Dans les écoles privées, ce pourcentage passe à 79%. Plus de 90% des professeurs affirment avoir un haut niveau d'autonomie dans le choix de leur méthode d'enseignement, d'évaluation des apprentissages et de discipline de leurs élèves, et la détermination de la quantité de travail personnel demandée. 84% affirment un même niveau d'autonomie dans la détermination du contenu des cours. Une plus large autonomie est corrélée à la propension des professeurs à collaborer professionnellement et à innover dans leurs pratiques, de même que pour leur auto-efficacité, leur satisfaction professionnelle et leur niveau de stress.

La compréhension des composantes du leadership à l'école a évolué au cours des dernières années. Elle englobe désormais la mise en place d'objectifs, un développement professionnel pertinent, et une action pour le développement du programme et l'amélioration de

l'éducation, sans pour autant se défaire des aspects de direction. Cependant, les recherches ont montré qu'une approche holistique du « leadership pour apprendre », incorporant les éléments susmentionnés, est plus efficace qu'une vision fragmentée.

Les écoles doivent avoir l'autonomie nécessaire pour prendre des décisions sur ces aspects, qui concernent leur quotidien, pour qu'un véritable leadership se crée. En effet, une composante fondamentale de la professionnalisation des chefs d'établissement et des professeurs est leur capacité à prendre des décisions discrétionnaires. Les professionnels de l'éducation ont l'entraînement, les connaissances et l'expérience nécessaires pour prendre les décisions les plus pertinentes sur les évaluations et le programme scolaire. Ils se sentent autonomes. Cependant, cette autonomie dans la prise de décision ne suffit pas à garantir l'efficacité du leadership. C'est une étape, bien qu'elle soit fondamentale.

Les chefs d'établissements sont « ceux desquels on attend une position de leader, en raison de leur rôle de commandement et de stratégie ». Ils sont sollicités au-delà de leur rôle administratif traditionnel et assument leurs positions de leader, pouvant ainsi engager et soutenir les professeurs à se conformer à leurs instructions. Comprendre les proviseurs comme les chefs d'établissements revient

à admettre leur capacité à améliorer l'école selon leur propre vision et à inciter les professeurs à agir pour le bien des élèves.

II. De l'international à l'Europe – l'approche holistique de l'éducation développée par l'Union Européenne (programme d'apprentissage tout au long de la vie)

L'approche par la gestion mentale pose la question de l'ouverture d'esprit des élèves et des professeurs. Le meilleur moyen de lutter contre le décrochage scolaire est d'initier un cercle vertueux et un continuum entre l'école, la maison et la société dans une perspective plus large. Mettre la focale sur les chefs d'établissement et les professeurs, comme le suggère l'approche de l'OCDE, est une première étape essentielle, mais la communauté éducative ne se réduit pas à cela et doit inclure les interactions avec les parents et les élèves. Apprendre n'est ni un privilège ni une exclusivité de l'école, c'est au contraire partagé à la maison avec les parents, qui sont les premiers éducateurs. L'apprentissage est enrichi en dehors de l'école et de la maison, dans l'entourage de l'élève, en incluant ses amis, leur famille, les relations sociales et n'importe quelle personne rencontrée dans le cadre d'activités extra-scolaires. Plus les élèves rencontrent d'individus, plus ils ont d'opportunité d'améliorer leurs connaissances et d'acquérir de nouveaux types d'apprentissages.

D'abord, nous soulignerons le rôle des parents. Ensuite, nous nous concentrerons sur les apprentissages non-formels et informels que les élèves peuvent recevoir à travers leurs activités extra-scolaires. Enfin, nous analyserons l'approche de la gestion mentale dans le programme européen LPP (l'apprentissage tout au long de la vie).

1- La relation entre les parents et les professeurs (Levinthal de Oliveira Lima & Kuusisto, 2019)

Comme l'ont rappelé Cristiana Levinthal de Oliveria Lima et Elina Kuusisto, « en pédagogie, une approche holistique correspond au développement dans l'entière de l'étudiant, soulignant chaque dimension dans laquelle il/elle peut apprendre et grandir en tant qu'individu, comprenant des dimensions cognitives, sociales, émotionnelles et spirituelles. Cette approche intègre ces dimensions comme interdépendantes, relevant du bien-être, d'un développement sain, et de la réussite de l'élève, avec l'idée que chaque élève est l'expert guidant son propre processus d'apprentissage. Adopter cette approche holistique dans l'éducation nécessite une reconceptualisation constante du rôle des parents et des professeurs. »

De plus, une approche holistique adaptée à la pédagogie appelle une « approche holistique entre les parents et les enseignants, dont la relation doit s'équilibrer : aucun ne peut atteindre ses objectifs sans

l'autre ». Ce partenariat « maison-école » doit se fonder sur « des interactions authentiques pour le parent et le professeur, l'acceptation complète de l'autre, la confiance, et la croyance qu'interagir avec sensibilité, en observer les besoins, les croyances et les idées de l'autre, est plus efficace que la compétition pour atteindre l'objectif commun : la réussite de l'élève ».

En effet, le « paradigme de l'éducation a évolué perceptiblement à travers le monde, passant d'une vision où le professeur détient la vérité sur l'ensemble du contenu académique, à une vision où l'élève peut également largement contribuer à l'apprentissage ». En conséquence, les professeurs « ne sont plus les seuls à détenir une information méritant d'être transmise aux parents, et les parents ne sont plus seulement les récepteurs de l'information relatives aux accomplissements et au comportement de leur enfant. Au contraire, les connaissances et idées des parents doivent être entendues et appréciées, puisqu'ils détiennent des informations tout aussi valables à propos du développement et de l'apprentissage de leurs enfants ».

Les chercheurs proposent cette définition des parents : « Une personne légalement adulte prenant soin de l'enfant et étant perçue comme une référence pour lui ». Elle fait référence au concept d'engagement parental, conceptualisé par Janet Goodall et ses

collaborateurs « comme un cadre qui est cohérent avec les principes d'une approche holistique de la pédagogie dans le partenariat entre parents et professeurs ». Le défi du paradigme éducatif renvoie aux détenteurs de savoirs, les professeurs. Les recherches soulignent la nécessité d'établir des pratiques d'engagement parental fondé sur les recherches parmi les systèmes éducatifs à travers le monde. Cependant, comme le démontre Goodall, existe une barrière dans la perception de ce travail avec les parents, qui demeure centré sur l'école plutôt que centré sur l'apprentissage. Ce partenariat doit glisser d'une approche d'investissement de la part des parents à une approche d'engagement, plus efficace.

Les chercheurs soulignent que le principal problème, qui représente à la fois une menace et un défi pour les professeurs, est lié à la globalisation du processus de nos sociétés modernes : « une croissante diversité des parents et des étudiants, qui impose aux professeurs d'adopter une attitude créative, sensible et versatile vis-à-vis des parents ». Une approche holistique doit être adoptée : plus les professeurs seront préparés et entraînés à gérer la diversité, plus ils pourront jouer leur rôle dans leur classe. Il existe un continuum dans l'éducation, l'engagement parental « ne doit donc pas se réduire à la classe, mais s'étendre à la communauté et à la société ».

En France, le ministère de l'Éducation, associé à d'autres ministères et des autorités locales, ont établi une « communauté éducative » centrée sur le partenariat entre parents et professeurs, par exemple pour inciter au tutorat pour les élèves en difficulté à l'école. Les activités sont organisées par les villes et villages pour l'école primaire (élèves de 6 à 10 ans), par les conseils départementaux pour les collèges, et par les conseils régionaux pour les lycées. Un espace spécifique est donc consacré au secondaire pour les parents souhaitant rencontrer les professeurs. Ils peuvent même être impliqués dans des activités avec leur enfant.

2- Associer apprentissage formel, non-formel et informel

Un autre moyen d'établir une approche de gestion mentale dans l'éducation est d'insister sur la nécessité de combiner les apprentissages acquis à l'école (apprentissage formels) et ceux acquis en dehors (apprentissage non-formels et informels). L'apprentissage formel est, bien entendu, la mission des professeurs, dans la mesure où ils sont entraînés à cela et doivent évaluer leurs élèves à partir d'un programme obligatoire, le même pour toute une classe d'âge, en prenant en compte les connaissances et les compétences devant être acquises selon le niveau d'instruction. Les apprentissages non-formels et informels sont généralement acquis en

dehors de l'école, parfois à la maison, mais plus souvent dans le cadre d'activités extra-scolaires. Le tutorat scolaire pourrait être un exemple mais demeure trop lié à l'école. Le meilleur moyen d'acquérir un apprentissage informel et non-formel est de pratiquer des activités de loisir : sportives, culturelles (musique, théâtre, danse). De nombreuses associations proposent ce type d'activités pour les familles défavorisées, afin de lutter contre l'exclusion sociale.

L'économiste et sociologue américain Thorstein Veblen appelle « classe de loisir » la classe sociale rassemblant les personnes capables de financer le temps des loisirs et les activités pratiquées. Cette classe sociale n'existe plus, en France, grâce à la démocratisation des activités de loisir, entreprise sous le Front Populaire, mouvement né dans les années 1930, notamment avec la création des « congés payés » (deux semaines), et au même moment l'apparition de nombreuses associations fondées sur le bénévolat, proposant de nombreuses activités de loisir aux enfants et aux adultes. Le même processus s'est développé partout en Europe, également structuré autour d'organisations à but non lucratif, caractérisées par le recours au bénévolat (les bénévoles supervisent les activités afin que le prix payé par les intéressés soit le plus bas possible). Dans certains cas, des autorités locales participent au financement de ces activités.

Parfois, les entreprises financent les sports pratiqués par leurs employés (l'exemple des « patronages » dans le nord de la France), avec l'idée d'améliorer la bonne santé des employés (parfois pour lutter contre l'alcoolisme).

En conséquence, l'apprentissage non-formel et informel peut être acquis par les élèves peu importe leur milieu social d'origine ou leurs expériences éducatives. La seule barrière peut être la localisation de ces activités, si le trajet jusqu'au centre culturel ou sportif est trop long. De nombreuses stratégies pédagogiques de lutte contre le décrochage scolaire se sont fondées sur ces pratiques, notamment la « stratégie du détour ». Les élèves en situation de difficulté scolaire peuvent être plus réticents à participer au système éducatif (apprentissage formel). Il peut être utile de proposer des activités extra-scolaires à ces élèves pour qu'ils apprennent à s'exprimer, à construire une image positive d'eux-mêmes et à consolider une estime d'eux-mêmes. Ce sont les arguments de Philippe Mérieu (Professeur des universités en sciences de l'éducation à Lyon et ancien directeur d'un corps de formation pour professeurs à Lyon), qui a théorisé la stratégie du détour dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

3- La gestion mentale comme une approche transversale d'apprentissage tout au long de la vie

Le programme d'apprentissage tout au long de la vie (LPP) lancé par la Commission Européenne en 2000 a insisté depuis ses débuts sur la nécessité de combiner apprentissages formels, informels et non-formels. Le processus de Bologne, introduit par les ministres de l'Education Nationale des pays de l'Union européenne depuis 2000, se concentre sur l'apprentissage formel. Le projet de Copenhague, développé par les ministres des Affaires Sociales des pays de l'UE, depuis 2002, s'est concentré sur les apprentissages non-formels et informels. Dans cette perspective, l'organisme européen responsable du développement et de l'apprentissage professionnel (CEDEFOP) a publié une série de guides depuis 2002, afin de soutenir le processus de Copenhague pour promouvoir et établir une coopération européenne dans l'éducation professionnelle et d'apprentissage.

L'apprentissage tout au long de la vie (LPP) implique tous les niveaux de l'éducation : l'éducation scolaire, l'éducation supérieure, l'éducation professionnelle (apprentissage et établissements professionnels) et l'éducation des adultes. Une priorité transversale est de défendre une égalité des chances, une diversité et une inclusion.

Dans le contexte de l'éducation scolaire, le principal problème est le décrochage scolaire.

De nombreux projets ont mis en avant le rôle des activités extra-scolaires pour que les élèves acquièrent un apprentissage non-formel et informel permettant d'encourager l'apprentissage formel. Si elles fonctionnent pour les élèves réussissant bien, elles sont d'autant plus efficaces pour ceux qui risquent de décrocher. Le principal défi est d'apprécier la valeur de cet apprentissage extra-scolaire dans l'évaluation générale des élèves. Le personnel éducatif a un rôle fondamental à jouer dans ce contexte. D'abord, les professeurs doivent s'investir dans ces activités extra-scolaires pour identifier les connaissances et compétences qui peuvent être acquises par les élèves, mais aussi pour les rencontrer dans un contexte différent, non plus hiérarchique ou vertical mais horizontal.

Une qualité essentielle de ces activités est que les élèves peuvent les rejoindre et les quitter à tout moment, ce qui les incite à adopter un comportement plus responsable et créatif. Les chefs d'établissement ont pour rôle principal de soutenir les professeurs dans ce processus d'apprentissage inhabituel. Ils constituent un pont dans la relation avec les parents (leur autorisation est nécessaire pour que l'élève participe aux activités). Finalement, les chefs d'établissement sont

des acteurs-clefs puisqu'ils peuvent décider d'inclure des évaluations supplémentaires liées aux activités extra-scolaires dans l'évaluation générale de leurs élèves.

De plus, une approche éducative par la compétence a été établie par l'Union Européenne, à travers un cadre européen mettant en avant huit compétences clés (cadre apparu pour la première fois en 2006 et actualisé en 2018). Les pays européens sont incités à adopter cette approche par la compétence. En France, il s'agit du « socle de connaissances et compétences », qui précise les connaissances et compétences qui doivent être acquises par les élèves selon leur niveau d'étude. Parmi ces huit compétences clefs, on trouve une combinaison de « compétences basiques » (compétences littéraires, multilingues, mathématiques & scientifiques, numériques) et de « compétences complexes (apprendre à apprendre, compétences citoyennes, compétences d'entrepreneuriat, compétence d'expression culturelle). En complément, il est vivement conseillé d'encourager à « l'enseignement par le croisement de disciplines » pour renforcer « la connexion entre les différentes disciplines du programme, tout en établissant un lien entre ce qui est appris et les changements sociaux », ainsi qu'à « l'apprentissage de compétences personnelles et sociales dès le plus jeune âge afin d'acquérir des bases solides de

développement de compétences basiques ». Dans cette perspective, « apprendre des méthodes fondées sur l'enquête ou le projet, mixtes, artistiques, ou basées sur le jeu peut encourager la motivation et l'engagement dans l'apprentissage », et « les apprenants, le personnel éducatif et les enseignants peuvent être encouragés à solliciter des technologies numériques pour améliorer l'apprentissage et soutenir l'acquisition de compétences numériques ». L'ensemble de ces huit compétences clés doivent être proposées dans une approche de gestion mentale.

III. Contribution des projets européens à l'approche de gestion mentale - la valeur ajoutée du projet GRIT

L'approche de la gestion mentale n'est pas si innovante, car un esprit fixe ou fermé n'a jamais été encouragé chez les éducateurs. Carol Dweck, initiatrice du concept, insiste sur les points faisant de sa théorie une véritable innovation : elle souligne l'environnement (école, système scolaire) dans lequel prend place l'initiative et considère le profil des professeurs et des étudiants. Nous avons sélectionné une série de projets européens implicitement inspirés d'une approche de gestion mentale. Nous présenterons finalement l'innovation du projet GRIT.

1- Lutter contre le décrochage scolaire grâce des stratégies pédagogiques alternatives : exemples de projets européens.

Dans le cadre de trois projets européens, nous souhaitons insister sur l'approche de gestion mentale pour lutter contre le décrochage scolaire grâce aux activités extra-scolaires : le SAS (2012-2014), le SCHOLA (2016-2018), et le EducOpera (2017-2019).

Le premier projet, SAS (Réussir à l'école grâce au bénévolat, 2012-2014), initié par l'Iriv avec l'Université de Northampton dans 6 pays d'Europe (le Royaume-Uni, chef de file, la France, la Bulgarie, l'Italie, le Portugal et la Slovénie) a été la première tentative de proposer des activités extra-scolaires comme expérience de bénévolat. Les élèves de 14 à 16 ans ont bénéficié d'un accompagnement, et le personnel éducatif (enseignants, éducateurs dans les associations) d'un tutorat.

Le deuxième projet, Schola (2016-2018), initié par l'Iriv avec le Collège Blaise Pascal (collège situé à Massy, en Essonne) a rassemblé 5 pays (France, chef de file, Belgique, Italie, Pologne et Slovénie). Un portfolio a été créé pour permettre aux professeurs d'analyser l'expérience des élèves et de l'exprimer en termes de compétences (afin que cela soit inclus dans l'évaluation générale des élèves), ainsi qu'un tutorat pour les éducateurs afin qu'ils sachent utiliser le

portfolio. Dans les deux cas, les étudiants et les éducateurs ont adopté une approche de gestion mentale grâce à une expérience bénévole (ou sa préparation), ce qui n'était pas évident.

Le troisième projet, « EducOpéra » (2017-2018), initié par l'Iriv avec l'Opéra de Massy a rassemblé 5 pays (France, chef de file, Danemark, Italie, Espagne, Slovénie). Ce projet a proposé un outil pédagogique pour identifier les compétences acquises grâce à une initiation à l'Opéra, suggérée comme activité extra-scolaire, accompagnée d'un tutorat destiné aux éducateurs (à l'école et en dehors).

2- Le projet GRIT, une approche pédagogique internationale adaptée dans une perspective européenne.

Le point commun entre les projets GRIT, SAS, Schola et EducOpera est qu'ils s'adressent aux professeurs et aux élèves travaillant et vivant dans des zones urbaines sensibles, caractérisées par une grande diversité (différents parcours éducatifs, sociaux et culturels). En France, les professeurs ont aussi des profils divers, en particulier depuis que le Ministère de l'Education a ouvert le recrutement du personnel aux personnes une expérience professionnelle dans des milieux sociaux et culturels marqués par la diversité. Ce recrutement a permis de s'adapter aux évolutions contemporaines de la société et

de répondre à la difficulté de recruter de nouveaux professeurs, profession peu reconnue et très difficile.

L'innovation principale du GRIT par rapport au SAS, Schola et EducOpera est de suggérer une approche plus transversale dans la stratégie, afin de combiner apprentissages informels et non-formels. De nombreux outils pour encourager les étudiants à adopter une gestion mentale font référence à des activités extra-scolaires et au pont à construire entre ces apprentissages extra-scolaires et intra scolaires. Le SAS et le Schola se focalisent sur des expériences bénévoles, alors que l'EducOpera propose une expérience artistique exigeante (combinant musique, danse, et jeu).

Une autre valeur ajoutée du projet GRIT est qu'il se réfère à un aspect de psychologie cognitive suggéré par l'approche théorique de la gestion mentale, grâce à un tutorat des professeurs afin qu'ils puissent appliquer les outils. Cette approche est de plus en plus populaire en Europe et en France. Le projet GRIT peut donc être perçu comme une illustration pratique de cette approche théorique qui peut sembler difficile à mettre en œuvre au premier abord, mais qui est accessible au public grâce aux chercheurs.

Une troisième valeur ajoutée du projet GRIT est qu'il propose un entraînement pratique pour les professeurs, fondé sur le cercle de

Kolb, comme exemple de pédagogie pratique facilement applicable par les professeurs à l'école. L'approche en 4 étapes du processus de Kolb comprend : une description de l'expérience, une approche réflexive sur l'expérience, une conceptualisation abstraite , et enfin une expérience qui puisse être répétée dans un autre contexte.

Une quatrième valeur ajoutée du projet GRIT est qu'il propose un tutorat pour épauler les professeurs dans leur formation, afin qu'ils puissent apprendre les uns des autres puis adapter le projet à d'autres classes et à des élèves différents.

En raison de la crise sanitaire de la COVID 19, les partenaires du projet GRIT dans 4 pays (Belgique, France, Pologne et Portugal) ont dû faire face à des difficultés différentes face au confinement, à la fermeture des écoles et à la capacité pour les professeurs de poursuivre (ou non) des cours en ligne quand ils souhaitaient tester le projet. Cette expérimentation a été l'occasion de souligner une attitude favorable ou neutre à l'égard de la gestion mentale, parmi l'équipe du GRIT, puisque chaque partenaire a réussi à introduire et tester le projet selon les règles adoptées dans chaque pays.

Conclusion

L'idée générale du GRIT est de soutenir les professeurs pour adopter un état d'esprit de gestion mentale, parmi eux et leurs élèves, afin d'être mieux équipés pour affronter la diversité des profils des élèves (culturelle, éducative, sociale) et de leurs familles. Cette diversité constitue à la fois une menace et une opportunité pour l'enseignement. D'abord, ils peuvent se sentir frustrés de ne pas pouvoir fournir de « réponse classique » à un « problème nouveau ». De plus, ils affrontent des situations si nouvelles, qu'ils doivent être autrement plus ouverts et créatifs pour trouver une solution pertinente pour améliorer leur enseignement et tirer profit des profils divers de leurs élèves. Cette situation est « gagnante » pour les professeurs comme pour les élèves . L'éducation est le reflet de la société - confrontée à l'incertitude, aux changements, elle doit évoluer et aller de l'avant pour survivre. Plus la société est diverse, plus les défis posés à l'éducation sont complexes.

Bibliographie

Commission Européenne, “Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, Permanent Representatives Committee, Bruxelles, 2 Mai 2018 & Commission staff working document, Accompanying the document “Proposal for a Council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning”, Janvier 2018, Bruxelles: Commission Européenne

Levinthal de Oliveira Lima (Cristiana) , Kuusisto (Elina) (2019) , “Parental Engagement in Children’s Learning: A Holistic Approach to Teacher-Parents’ Partnerships” in “Pedagogy in Basic and Higher Education - Current Developments and Challenges” edited by Kirsi Tirri and Auli Toom, Helsinki: Intech Open

OECD, “Sky’s the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA”, Paris, 2021.

OECD (2019) “ Teaching in Focus”, 27 th of June 2019 with a focus on the chapter 5- Chapter 5. Empowering teachers and school leaders

Schleicher (Andreas), (2020) “How can teachers and school systems respond to the COVID-19 pandemic? Some lessons from TALIS, OECD Education and Skills Today”, Paris: OECD, March 23, 2020

La pédagogie particulière à valoriser chez les enseignants grâce à l'approche GRIT

Par Agnieszka Borek, Jacek Galewski, Magdalena Swat-Pawlicka, Bartłomiej Walczak (Université de Varsovie, Pologne)

« Si l'éducation est l'évolution des tendances et pouvoirs, le seul moyen d'assurer l'acquisition des apprentissages est le travail quotidien, tout au long de la vie. La maturité est le résultat d'une évolution lente des pouvoirs » (Dewey & Dewey, 2008, [1935, italics originals], pp. 5-6).

Depuis longtemps, les chercheurs en sciences de l'éducation se posent la question de la meilleure méthode d'enseignement et d'apprentissage, de « superpouvoirs » pédagogiques. Pour citer le *Times*, qui a fièrement publié en couverture « L'apprentissage visible », Holy Grail encourage à porter attention aux nombreuses générations de chercheurs, défendant différents paradigmes et méthodologies. Ces recherches ont mené à des publications innovantes, comme *La nature de l'apprentissage* (Dumont et al, 2010), *L'art et la science de l'enseignement* (Robert J Marzano, 2007), ou la synthèse de Hattie (Hattie, 2008). Dans une autre perspective, les professeurs réalisent des interventions pédagogiques

plus ou moins efficaces. Une intervention pédagogique efficace ne doit pas se focaliser seulement sur une méthode spécifique d'enseignement mais sur une approche qui reconnaît les professeurs comme des acteurs du changement, en particulier dans le cas d'un sujet aussi sensible que le décrochage scolaire.

La lutte contre ce fléau de long terme que constitue le décrochage scolaire devrait être considérée comme l'amélioration essentielle à apporter parmi les efforts mis en œuvre et les progrès réalisés dans l'éducation. Ces progrès touchent sans distinction l'ensemble de la population, dans la mesure où bon nombre des facteurs déterminés comme responsables du décrochage scolaire peuvent concerner tout le monde : difficultés liées à l'apprentissage, problèmes sociaux, manque de motivation, de conseil, ou d'orientation. (Gyonos, 2011). De plus, les répercussions du décrochage scolaire ne se résument pas à un contexte social particulier (Brunello & de Paola, 2013). Cependant, dans le cadre plus difficile des environnements urbains, les cas de décrochage scolaire sont les plus récurrents, avec des effets financiers, à la fois pour les individus, pour la communauté, et pour les activités criminelles. (Mangini, 2012).

Cet article est construit en trois parties. La première offre une revue de la littérature et des recherches déjà existantes sur cette thématique. La deuxième propose un cadre de travail général concernant les professeurs et leur état d'esprit. La dernière partie apporte une proposition pratique du GRIT pouvant être utilisée pour la formation des professeurs.

1- Synthèse des recherches et de la littérature

Il a été démontré qu'influencer l'état d'esprit des professeurs est essentiel pour maximiser l'impact des interventions en classe. Les idées qu'ont les professeurs de l'intelligence sont des indicateurs de leur approche sur la responsabilité des élèves dans leur apprentissage. Les professeurs ayant une mentalité fixe ont moins tendance à considérer leurs élèves comme responsables de leurs réussites académiques (Patterson et al, 2016). Les élèves dont les professeurs sont focalisés sur l'apprentissage, la croissance, et le développement ont montré de meilleurs résultats, ont intériorisé des objectifs d'apprentissage et observent la malléabilité de leur intelligence (Shumow & Schmidt, 2013). Une autre étude, quasiment expérimentale, de Bonne et Johnston, montre que même de petits changements dans les pratiques des professeurs influencent les élèves et leur construction d'une perception positive de l'intelligence et de la

réussite (Bonne & Johnston, 2016). L'impact de l'attitude des professeurs peut être observé dans un contexte plus large. Swan et Snyder (1980) ont montré que la conception des capacités, partagées implicitement, influence les comportements en classe et les interactions avec les élèves (Rissanen et al, 2019). Les professeurs jouent un rôle central dans la construction de l'estime personnelle des élèves en leur donnant plus ou moins de défis, en les motivant et en leur faisant des commentaires pertinents (Meighan et Harber, 2007). En parallèle, un état d'esprit de croissance chez les professeurs est corrélé à leur engagement au travail (Zeng et al, 2019).

Quels facteurs déterminent la mentalité des professeurs ? Il n'y a pas de réponse évidente. Une étude interculturelle a montré que ces mentalités sont stables à travers les cultures, les genres, les niveaux d'expérience professionnelle et les positions (Hanson, 2020). En parallèle, les mentalités semblent pouvoir être modifiées au cours de la carrière des professeurs. D'après une étude américano-canadienne, les professeurs plus expérimentés sont moins convaincus par la nature progressive de l'intelligence (Soleas & Hong, 2020).

Comment inculquer efficacement une mentalité de croissance aux professeurs ? Une dimension centrale de la mentalité de croissance est la capacité d'attribuer des défis d'apprentissage à des facteurs

externes plutôt qu'aux capacités intellectuelles de chacun selon son niveau. En conséquence, il est essentiel de pratiquer des interventions qui instruisent les élèves sur les origines de l'école et les défis sociaux (pour une description détaillée de ces deux catégories, voir Snipes et al, 2012). Les professeurs avec une mentalité de croissance essaient d'influencer les processus émotionnels, les stratégies d'apprentissage et le contexte plutôt que de chercher une explication aux comportements des élèves dans leurs compétences fixes (Rissanen et al, 2018). Une autre étude de Rissanen et ses collègues a montré que les professeurs faisant preuve d'ouverture d'esprit soutiennent les processus d'apprentissage individuels de leurs élèves, promouvant la maîtrise de leur orientation et des processus centrés sur la réflexion (Rissanen et al, 2019).

Il est prouvé que les interventions portant sur la mentalité apportent immédiatement un changement positif. Cependant, la durabilité de ce changement n'a pas encore été suffisamment observée (Donohoe et al, 2012 ; Seaton, 2018, p. 44). Les recherches de Seaton dans un groupe d'écoles en Ecosse ont montré une progression significative de l'intérêt pour la gestion mentale parmi les professeurs impliqués trois mois après l'intervention. D'après lui, l'intervention a été un succès en raison de son organisation : les participants étaient

encouragés à identifier un certain nombre d'incidences sur leur mentalité chaque jour, ce qui a mené à une dissonance cognitive soulignant les croyances et identifiant les ressources au cœur d'un changement d'état d'esprit. (Seaton, 2018, p. 51).

Surveiller et soutenir les élèves fait également partie des stratégies associées à l'amélioration des attitudes à l'école, dans le cadre de la lutte contre le décrochage. La composante principale de ces stratégies est d'identifier rapidement les élèves commençant à montrer des signes de retard scolaire, et de leur offrir un soutien individuel permettant de leur venir en aide dans cette situation. Il faut noter que ces interventions ne se réduisent pas uniquement à un contexte d'apprentissage de la gestion mentale. Une illustration de cette stratégie est « la réussite des Latinos », à travers « Academic Succession », documentée dans une étude de Larson et Rumberger (Larson et Russel, 1995). L'enquête ALAS (Achievement for Latinos through Academic Succession) a pour objectif d'améliorer la réussite scolaire et de réduire l'échec scolaire et les taux d'abandon au collège et au lycée. ALAS combine (1) 10 semaines de résolution des problèmes administratifs, puis 2 ans de suivi de ces résolutions et de conseil ; (2) la reconnaissance et l'introduction d'activités ; (3) la surveillance en arrière-plan ; (4) des retours réguliers de la part des

professeurs, des parents et des élèves ; (5) une formation à la résolution des problèmes pour les parents avec leurs enfants, et des instructions sur la part prise aux activités de l'école ; (6) le travail en équipe avec les services de la communauté. Les élèves soumis à cette expérimentation ont un coach qui observe leurs performances et travaille avec les professeurs, familles et autres membres de la communauté. De plus, les élèves prennent part quotidiennement, tout au long de l'année, aux enseignements du coach, ce qui doit permettre d'augmenter leur capacité à résoudre des problèmes et leurs compétences de gestion d'eux-mêmes.

L'étude de Larson et Rumberger (1995) a observé les résultats de l'enquête ALAS de 94 étudiants mexicains reconnus à haut risque de décrochage et ayant des troubles de l'apprentissage, scolarisés et vivant dans des zones marquées par la culture latine, dans le comté de Los Angeles. L'expérience a diminué l'absentéisme parmi les systèmes d'éducation spécialisés et les élèves à haut risque. Parmi ces derniers, 15% du groupe d'expérimentation étaient souvent absents, pour 33% dans le groupe de contrôle. L'ALAS a également des effets positifs sur la proportion d'élèves réussissant à passer en classe supérieure.

Une récente étude de l'OCDE (OCDE, 2021) a montré les pratiques que les professeurs peuvent utiliser pour développer une mentalité de croissance parmi les élèves. Il convient de noter que les pratiques des professeurs ne sont pas seulement corrélées avec le développement d'une mentalité de croissance mais constituent également une médiation entre cet état d'esprit et la performance scolaire.

1. L'engagement des professeurs à soutenir l'apprentissage des élèves est corrélé avec la mentalité de croissance, selon 4 indicateurs qui sont : aider à l'apprentissage, apporter de l'aide supplémentaire si nécessaire, continuer à enseigner jusqu'à ce que l'élève ait compris le sujet, et porter de l'intérêt à tous les apprentissages de l'élève.
2. Une autre corrélation apparaît dans l'adaptation des pratiques d'enseignements aux besoins de l'élève.
3. Une troisième réussite apparaît dans l'apport de retours commentés, sauf pour les élèves en très bonne ou très mauvaise performance en lecture. Pour le premier groupe d'élèves, les retours n'étaient pas un facteur significatif car ces élèves ont déjà développé une mentalité de croissance. Pour le second groupe, les retours pouvaient être démotivants. Les auteurs du rapport supposent que même

dans le cadre d'une mentalité de croissance, les retours peuvent être délivrés sur un ton « fixé ». Au contraire, il ne faut pas uniquement féliciter les efforts mais également récompenser les progrès.

En observant les pratiques mentionnées ci-dessus, on peut se demander en quoi la théorie de la croissance mentale est conscientisée, dans le travail du professeur. Ces pratiques sont le fondement du travail de chaque professeur dont les élèves accomplissent des progrès sérieux. La liste d'indicateurs citée (aider à l'apprentissage, apporter de l'aide supplémentaire si nécessaire, continuer à enseigner jusqu'à ce que l'élève comprenne, et montrer de l'intérêt à tous les apprentissages de l'élève) peut accroître « le travail à faire » sur « la capacité à accomplir » et définir indépendamment des objectifs. Il faut garder à l'esprit que ces types d'objectifs ont un impact sur l'augmentation ou la diminution de la motivation (Grant et Dweck, 2003). Pourquoi est-il si important de familiariser les professeurs à la théorie et la pratique d'une mentalité de croissance, et de les encourager à développer leurs propres compétences et connaissances dans ce domaine ? Pourquoi n'est-il pas suffisant d'implanter les méthodes mentionnées dans l'enseignement ?

2- Influencer les mentalités des professeurs : le cadre stratégique.

Cette orientation vers la gestion mentale encourage le changement dans les approches d'enseignement, parmi lesquelles croire que l'intelligence peut se développer avec l'effort et l'apprentissage est essentielle. En complément, d'autres efforts dans le travail avec les élèves afin d'augmenter leurs compétences métacognitives permettent de soutenir les élèves et de transformer cette motivation externe en motivation interne. Quels changements dans le cadre de travail, la motivation et les approches d'apprentissage sont le résultat de l'attitude des professeurs ? Il est nécessaire d'évaluer le niveau d'éducation des professeurs par rapport au concept de gestion mentale avant que leur amélioration ne soit planifiée en détail. On peut supposer qu'il existe 3 niveaux de préparation pour les professeurs, à partir de leurs connaissances sur la gestion mentale :

- **Niveau 1** – les professeurs ayant une compréhension basique des mentalités. Leurs connaissances et idées viennent des publications populaires sur la thématique. Ils sont convaincus de l'influence des attitudes sur la motivation et les résultats scolaires des élèves. Ils transmettent ce savoir à propos des

attitudes aux élèves et proposent des exercices permettant un changement lent des attitudes.

- **Niveau 2** – les professeurs ayant approfondi leurs connaissances à propos des éléments individuels importants pour développer une mentalité de croissance, faisant référence à leurs recherches et proposant des recommandations. Ils font le diagnostic de leurs propres attitudes, découvrent les croyances dominantes. Ce savoir apporte un plus haut niveau de conscience, par exemple, par rapport au langage que les professeurs utilisent et aux actions qu'ils proposent. Cependant, il n'y a pas d'engagement personnel de leur part - les professeurs pensent que ce changement d'attitude ne les concerne pas personnellement
- **Niveau 3** – les professeurs font non seulement le diagnostic de leurs attitudes, mais également travaillent sur leur propre développement. Ils pensent pouvoir atteindre une philosophie d'enseignement consistante, leur permettant de travailler efficacement avec les élèves sur la transformation de leurs attitudes.

Mais comment introduire une transformation dans les attitudes des professeurs et des élèves ? Les professeurs qui conservent une

mentalité fixe créent un environnement d'apprentissage dans lequel les élèves ont moins confiance en leurs propres capacités et chances de réussite. Cette attitude est influencée, entre autres, par la façon de communiquer avec les élèves. La conséquence de cette situation est le manque de réel développement des élèves. Ce type de situation peut également être la conséquence d'une culture du travail à l'école, implicite dans le règlement scolaire. On peut le constater, entre autres, dans l'approche évaluative, la communication des réussites des élèves, l'apprentissage des erreurs et des moyens de construire la motivation des élèves. Changer l'approche des professeurs se fait en lien aux processus prenant place dans la culture de l'école et dans une micro-dimension : le changement prend place dans la classe (Fraser, 2017). Il faut, par ailleurs, la collaboration des enseignants.

Le processus de changement dans la compréhension de la gestion mentale par les professeurs commence par l'observation de comment les élèves pensent et réagissent. L'étape suivante est de réfléchir à l'impact des vues des adultes (parents, professeurs) sur l'apprentissage des élèves. Ainsi, consacrer du temps et des opportunités de réfléchir à la théorie et son application pratique dans le contexte d'une école est la clef de la formation des professeurs. A ce stade, les croyances, le langage, les modes de communication, et,

en conséquence, les instructions d'enseignement importantes pour consolider une mentalité de croissance, peuvent changer. Une formation à part entière permettra aux professeurs de décider indépendamment du choix des outils qu'ils appliqueront dans leurs travaux avec les élèves (Joyce, 2020).

Un autre défi est la sélection des outils et des interventions. Une des interventions qui a été évaluée est la « Brainology », un programme informatique donnant aux élèves les connaissances relatives au fonctionnement du cerveau nécessaires à la compréhension du concept de croissance mentale. Cette étude a montré que les effets du travail avec le programme n'étaient pas de longue durée (Donohoe, Topping, Hannah, 2012). Des doutes similaires peuvent être formulés pour d'autres activités. Il s'agit de familiariser les élèves à des histoires sur le succès de personnes sélectionnées, obtenu grâce à leurs efforts et non à des compétences innées. Les exemples donnés montrent à quel point il est difficile de changer les attitudes des personnes en raison de l'impermanence des résultats. Aujourd'hui encore, les recherches sont trop rares pour montrer l'efficacité de solutions spécifiques, notamment par exemple au niveau de la recherche relative à la construction des retours à donner aux élèves sur leur travail (Truax, 2018). La qualité de l'intervention est une

condition de son impact. Des professeurs ayant participé à l'étude traitant de l'influence du langage lors des retours sur la motivation des élèves ont fait l'essai de sessions utilisant la gestion mentale et de sessions utilisant une mentalité fixée. Ils ont amélioré leurs retours, ont déterminé des phrases caractéristiques pour chaque attitude. Durant la formation, la théorie a été présentée, ainsi que de nombreux exemples de retours sollicitant une mentalité de croissance. En conséquence, l'usage de ce type de message a augmenté la motivation des élèves à l'écrit, comme l'ont montré les résultats de l'enquête qualitative de Truax (2018).

Dans la dernière section de cet article, nous proposons deux cadres de travail permettant de développer une mentalité de croissance.

3- Comment développer le cran (« grit » en anglais) ?

Selon la chercheuse **Angela Duckworth** (2017), le cran n'est pas simplement un don ou un talent naturel. Au contraire, il peut être appris et développé. Développer du cran est un processus invitant chacun à travailler sur ses passions et objectifs de long terme. Selon cette chercheuse, nous pouvons développer du cran par nous-mêmes. Dans cette partie, nous présentons deux approches de développement du cran. Angela Duckworth a élaboré la première. La seconde est

inspirée de Josh Kaufman, auteur de « Les 20 premières heures : comment apprendre quoi que ce soit » (2016).

Ce processus doit être appliqué à une action spécifique, choisie personnellement par quiconque travaille à la consolidation de son cran. Il peut s'agir de n'importe quelle activité intéressant la personne, selon son choix personnel. Le processus commence donc par la définition de ce que le cran signifie en fonction d'une activité spécifique. Alors, il s'agit de s'entraîner par micro-apprentissage, quotidiennement, afin de progresser légèrement chaque jour jusqu'à atteindre son objectif. Duckworth décrit 5 éléments du processus :

1. *Définir ce que le cran signifie pour un individu selon une activité spécifique* - il est plus efficace de se fixer un objectif lié à une de nos passions. Cela peut être d'aller faire des Pilates tout un mois sans rater aucune séance, lire un article par jour pendant deux semaines, apprendre à jouer du ukulélé 15 minutes chaque jour, entraîner sa dactylographie 20 minutes par jour pendant un mois... Une fois l'activité choisie, il faut définir ses objectifs, ses jalons, et ses paliers.
- Un **objectif** est une idée du résultat que l'individu souhaite atteindre.

- Un **jalon** décrit le résultat d'une étape clef dans le développement.
- Un **palier** est compris comme un état qu'il faut traverser pour progresser (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>, Mai 2021)

Duckworth conseille de cultiver l'espoir, et de s'éloigner des croyances qui nous limitent. C'est peut être le plus grand défi, car perdre espoir est un obstacle à la continuité du progrès.

2. *S'entraîner et devenir un peu meilleur chaque jour* - l'entraînement régulier mène au développement des compétences, et une personne a tendance à se tenir à son objectif si elle constate une amélioration. Le cran pousse les personnes à vouloir s'améliorer peu importe leurs compétences. Il est recommandé de se mettre en compétition avec nos performances de la veille, de travailler un peu plus dur ou un peu plus longtemps chaque jour.
3. *Célébrer chaque jalon et chaque objectif atteint* - Les jalons facilitent l'appréhension des plus hauts objectifs. Ils aident les personnes à traverser des tâches complexes en les divisant en plusieurs étapes plus faciles à gérer. Célébrer la réussite de

chaque jalon donne une raison d'apprécier son effort, de cultiver son estime, et encourage à continuer.

4. *Tendre à un objectif encore plus haut* - Les études montrent que ce qui maintient les personnes à travailler pour leurs objectifs est leur engagement, leur motivation et leur persévérance. Par exemple, une étude faite sur plus de 502 cadres a montré qu'alors que 79% pensent que proposer un objectif inspirant est essentiel au succès, seuls 27% le proposent régulièrement lorsqu'ils travaillent avec leurs équipes (PWC, 2016). Les personnes liant ce qu'elles font à un objectif de haute envergure sont celles qui ont le plus de cran. Un haut objectif peut être lié au bien-être des autres. Lorsque les personnes comprennent comment ou en quoi elles contribuent au bien-commun, cela les aide à apprécier leur travail et à continuer de progresser.
5. *S'entourer de personnes qui ont du cran*- s'entourer de personnes qui ont du cran peut aider à continuer son cheminement en créant une pression positive. Cette pression à se conformer (à faire ce que font les autres) peut être puissante, irrésistible. En raison de le développement du cran, la pression des pairs qui ont du cran peut influencer une personne à faire quelque chose qui lui profite.

Pour conclure sur l'approche de Duckworth, une personne peut développer son cran en se construisant des habitudes quotidiennes lui permettant de se fixer un emploi du temps et de surpasser les défis et les distractions.

L'auteur **Josh Kaufman** (2014) propose également une approche intéressante pour développer ses compétences pratiques. Il montre pourquoi tant de personnes abandonnent leurs projets au début de leur cheminement. Nombreux sont ceux qui ont l'impression d'être stupides ou ridicules au début de leur apprentissage. Ils doivent lutter face à la pression de la quantité importante d'effort qu'ils doivent fournir pour apprendre une compétence nouvelle ou difficile. Kaufman propose 4 étapes permettant de modérer le risque d'abandon. Il observe une pente raide au début de la courbe de l'apprentissage, mais contre laquelle on peut lutter en une vingtaine d'heures par mois, « même en manquant un jour par-ci par-là ». Kaufman divise le processus d'apprentissage en 20 heures en 4 étapes :

1. *Diviser une compétence en composantes* -La première chose à faire est d'identifier les objectifs d'apprentissage et de les diviser en plus petites tâches. Cette étape est proche du premier élément mis en avant par Duckworth. La différence

majeure est d'identifier les différents outils et compétences derrière chaque étape. Duckworth sépare le processus en tâches consécutives de petite envergure : les jalons.

2. *Apprendre suffisamment pour savoir lorsque l'on fait une erreur* - Kaufman recommande de se procurer 3 à 5 ressources sur ce que l'on veut apprendre, pour pouvoir les consulter.
3. *S'éloigner de tout ce qui nous empêche de nous entraîner* - le rôle de tous les facteurs pouvant nous éloigner de notre objectif sont: les appareils électroniques, les distractions. Il suggère de ne pas se débarrasser de ces distractions mais d'être créatif et de combiner sa distraction favorite avec la nouvelle activité. Il fait référence à la scientifique comportementaliste Katherine Milkman et sa technique de « construction de la tentation ». D'après cette technique, les personnes devraient associer ce qu'ils aiment faire à ce qu'ils essaient d'apprendre à faire.
4. *S'entraîner au moins 20 heures* -En s'appuyant sur la recherche, la courbe d'apprentissage de Kaufman montre que la plupart des compétences peuvent être acquises, du moins à un niveau basique, en seulement 20 heures (pas au moins de les enseigner ou d'être un expert).

Pour conclure, le concept des 20 heures d'entraînement de Kaufman peut s'appliquer au développement du cran. La proposition de Duckworth peut poser problème, en raison des doutes qui peuvent subsister, de la persévérance et de l'espoir qu'il faut toujours garder. Sous cet angle, l'approche de Kaufman peut être un supplément utile pour définir les objectifs et les jalons.

Conclusion

Dans notre article, nous avons essayé de passer brièvement en revue la documentation et les recherches existantes sur l'état d'esprit de croissance chez les enseignants. Il propose un cadre général de travail sur l'état d'esprit avec ce groupe professionnel. La dernière partie était une application pratique , exemplaire, qui peut être utilisée dans la formation.

Bibliographie

- Bonne, L., & Johnston, M. (2016). Students' beliefs about themselves as mathematics learners. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.001>
- Brunello, G., & de Paola, M. (2013). The Costs of Early School Leaving in Europe.
- Dewey, J., & Dewey, E. (2008). *Schools of To-Morrow*. Dover Publications.
- Donohoe, C., Topping, K., & Hannah, E. (2012). The impact of an online intervention (Brainology) on the mindset and resiliency of secondary school pupils: A preliminary mixed methods study. *Educational Psychology*, 32(5), 641–655. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.675646>
- Duckworth, A. (2017) *Grit : Why Passion and Resilience are the Secrets to Success*. Vermilon.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. In *Educational Research and Innovation*.
- Fraser, D., M. (2017). An exploration of the application and implementation of growth mindset principles within a primary school. *British Journal of Educational Psychology* (2018), 88, 645–658. <https://doi.org/10.1111/bjep.12208>
- Gyönös, E. (2011). Early School Leaving: Reasons and Consequences. In *Theoretical and Applied Economics: Vol. XVIII (Issue 11)*.
- Hanson, J. (2020). Testing the Relationship Between Teachers' Epistemological Beliefs (EB) and a Faculty's School Growth Mindset: Inter-cultural Comparison of EB Between East and West. *Journal of Organizational Psychology*, 20(4). <https://doi.org/10.33423/jop.v20i4.3207>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Joyce, K. (2020). Developing a Growth Mindset Through Teacher Training, Pedagogy Development, and Community Reform. *School of Education Student Capstone Projects*. 509. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/509
- Kaufman, J. (2014). *The First 20 Hours: How to Learn Anything*. Portfolio.
- Larson, K., & Russell, R. (1995). ALAS: Achievement for Latinos through Academic Success. Dropout prevention and intervention project targeting middle school youth with learning disabilities and emotional/behavioral disorders at risk for dropping out of school. Project Evaluation 1990–199. In H. Thornton (Ed.), *Staying in school: A technical report of three dropout prevention projects for middle school students with learning and emotional disabilities*. University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Mangini, J. (2012). Dropout: Students leaving urban high schools prior to graduation. *Counselor Education Master's Theses*. https://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/132
- Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. ASCD.
- Meighan, R., & Harber, C. (2007). *A Sociology of Educating* (5th ed.). Bloomsbury.
- OECD. (2021). Growth mindset, students, and schools in PISA.
- Patterson, M. M., Kravchenko, N., Chen-Bouck, L., & Kelley, J. A. (2016). General and domain-specific beliefs about intelligence, ability, and effort among preservice and practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 59, 180–190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.004>
- PWC (2016) *Putting Purpose to Work: A study of purpose in the workplace*. Electronic document, accessed: May 2021, url: <https://www.pwc.com/us/en/about-us/corporate-responsibility/assets/pwc-putting-purpose-to-work-purpose-survey-report.pdf>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). Teachers' Implicit Meaning Systems and Their Implications for Pedagogical Thinking and Practice: A Case Study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 487–500. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258667>

- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 204–213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002>
- Seaton, F. S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1382333>
- Shumow, L., & Schmidt, J. A. (2013). Exploring teacher effects in outcomes of a growth mindset intervention in seventh grade science. https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/06/ExploringTEffectsMindset_1.pdf
- Snipes, J., Fancsali, C., & Stoker, G. (2012). Student academic mindset interventions. Retrieved from Online http://www.impactint.com/Sites/Default/Files/Project-Reports/Impaq_20_613-629.pdf
- Soleas, E. K., & Hong, J. (2020). The school of hard knocks: Pre-service teachers' mindset and motivational changes during their practicum. *Foro de Educacion*, 18(2), 237–257. <https://doi.org/10.14516/FDE.726>
- Swann, W. B., & Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action: Theories of ability and their application in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(6), 879–888. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.6.879>
- Truax M. L. (2018). *Literacy Research and Instruction*, Volume 57, 135-157. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1340529>
- Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., & Peng, K. (2019). Teachers' Growth Mindset and Work Engagement in the Chinese Educational Context: Well-Being and Perseverance of Effort as Mediators. *Frontiers in Psychology*, 10(MAR), 839. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00839>

L'approche socio-psychologique – Interventions réussies à l'écoles (effets des enseignants, environnement scolaire)

Par Joana Alexandre & Svetlana Solntseva, Institut universitaire de Lisbonne (Portugal)

Introduction- le climat scolaire et les décrochages prématurés

L'acquisition de savoirs et de compétences sociales sont un critère essentiel au développement des étudiants durant leur scolarité. Cependant, un climat social malsain et une mauvaise organisation des écoles peuvent créer ce que l'on appelle un « trouble scolaire » (« school disorder »), dont l'impact sur les performances académiques, les interactions sociales avec leurs camarades et professeurs, et le bien-être psychologique des élèves peut se révéler préoccupant (Peguero et al., 2016). Les troubles scolaires peuvent conduire à un manque de motivation scolaire, à la dépression, à des performances de mauvaise qualité, aux retards, et, dans le pire des cas, à un départ prématuré de l'école (Cornelle & Mayer, 2010 ; Gyonos, 2011 ; Wang & Dishion, 2012).

Les conséquences d'un départ prématuré de l'école ne concernent pas seulement un contexte social particulier (Brunello & Paola, 2014).

Cependant, dans les zones urbaines socialement désavantagées, quitter l'école trop tôt pose d'autant plus de problèmes pour le futur des élèves, qui risquent d'en subir des conséquences financières, à la fois individuelles et au niveau de la communauté, mais aussi une santé plus fragile, un risque plus élevé de consommer et d'abuser des drogues, et sont plus propices à pratiquer des activités criminelles (Kozol, 2012 ; Mangini, 2012).



Le climat scolaire, pouvant être décrit comme l'ensemble des « croyances, valeurs et attitudes partagées construisant les interactions entre les élèves, les professeurs et l'administration, et mettant en place les paramètres d'un comportement acceptable en société ainsi que les normes spécifiques à l'école » (Koth, Bradshaw & Leaf, 2008, p96) est une composante essentielle du bien-être des élèves. Un

environnement scolaire sain, un climat scolaire positif sont directement corrélés à une diminution des risques de quitter l'école prématurément (Peguero & Bracy, 2015), parmi d'autres avantages. Il a également été prouvé que les troubles scolaires sont plus fréquents dans des écoles de grande taille, et dans des écoles avec un haut degré de diversité ethnique, accueillant des élèves issus de classes défavorisées (Gottfredson et al, 2005). Ces caractéristiques sont celles des écoles situées dans des zones urbaines sensibles comportant des communautés issues de l'immigration et des individus appartenant à des diasporas ethniques.

1- Des interventions psychosociales dans l'organisation des écoles

Comment des interventions psychosociales peuvent cibler ce problème des départs prématurés de l'école dans ces types particuliers d'établissements ?

... Des élèves qui se sentent mieux travaillent mieux!..

Au cours des deux dernières décennies, l'attention du personnel de l'éducation s'est focalisée sur des exercices brefs et discrets ciblant le bien-être des élèves, leur sens de l'appartenance, leurs valeurs et croyances. Ces exercices ont eu des effets positifs de long terme, non seulement sur le climat scolaire mais également sur les performances académiques des élèves ainsi que le taux d'abandon scolaire (Cohen et al, 2006 ; Paunesku et al., 2015 ; Walton & Cohen, 2011).

Réalisés lors d'interventions socio-psychologiques, ces exercices étaient généralement organisés sous forme de courtes sessions, et n'engageaient pas l'académie directement. Cependant, ils ont amélioré les performances des élèves en les libérant de leurs barrières psychologiques face à l'apprentissage, en leur présentant une solution sans coût et peu chère en temps pour promouvoir le changement (Yeager & Walton, 2011).

Imaginons deux élèves qui viennent de commencer une nouvelle année scolaire dans la même classe :

Both are motivated to study and do well in class
Enter with equally good skills and knowledge in math
Are taught by the same highly-skilled teacher



- Believes she is not a "math person"
- Doesn't feel she is accepted in class because of her migrant background

BUT...



- Views math as a fun challenge
- Believes his skills can improve with time & effort
- Is loved and accepted by classmates and teachers

Quand bien même ces élèves fictifs ont les mêmes caractéristiques intellectuelles et motivations à l'origine, pensez-vous que l'un d'entre eux aura de meilleures notes en mathématiques et maintiendra une meilleure estime de lui-même ? Le second élève aura un avantage évident. Proposer un soutien scolaire supplémentaire à la première élève, en se concentrant par exemple sur le contrôle de ses compétences, pourrait améliorer la situation. Cependant, cela ne suffirait pas à résoudre le problème de son sentiment de ne pas appartenir à la classe, ni son attitude relativement à ses compétences en mathématiques.

Les interventions socio-psychologiques centrées sur les élèves, en revanche, se concentrent sur les pensées, les sentiments et les croyances des élèves à propos d'eux-mêmes et de leur environnement

(Yeager & Walton, 2011) plutôt que sur les caractéristiques prétendument objectives que seraient l'intelligence des élèves et l'adaptabilité à l'école (Wilson & Buttrick, 2016). Un aspect essentiel de ces interventions est qu'elles permettent d'attribuer des défis d'apprentissages à d'autres facteurs que ceux de l'intelligence et des capacités scolaires. En conséquence, ces interventions doivent instruire les élèves sur les origines de l'école et les défis sociaux (pour une description détaillée, Snipes et al, 2012).

Un exemple typique est l'intervention d'attribution mentale, qui met en avant les moyens dont les jeunes universitaires conceptualisent les obstacles académiques. Les élèves savent que la plupart des jeunes étudiants doivent affronter des défis et des obstacles, mais que ces difficultés tendent à diminuer avec le temps car elles sont liées à la transition entre lycée et université, donc une cause externe. Les participants observent des graphiques montrant que les notes des étudiants augmentent drastiquement après la première année et regardent des enregistrements d'étudiants en dernière année relatant leur expérience. Cette stratégie permet d'aider les élèves à dépersonnaliser la difficulté qu'ils affrontent, et de constater que c'est une étape normale de la transition vers l'université. L'étude de Wilson et Linville (1985) portant sur cette approche a démontré qu'une

semaine après les interventions, les étudiants du groupe ayant bénéficié de l'expérience réussissaient mieux que ceux du groupe de contrôle au test GRE (« Graduate Record Exam » notes d'examen final). De plus, les étudiants appartenant au groupe de test ont appris plus de compétences et leur taux d'abandon a diminué de 80%. Les résultats de l'intervention ont gagné en importance à chaque nouveau test.

De la même façon, Carol Dweck et d'autres universitaires ont réalisé des recherches sur l'impact des croyances implicites relatives à la nature de l'intelligence sur leurs réponses face à des défis scolaire. Ils ont observé comment cibler ces croyances pouvaient transformer les performances académiques des élèves (Dweck, 1999, 2007; Paunesku et al., 2015; Yeager & Dweck, 2012; Yeager et al., 2019). Dweck et ses collègues ont démontré qu'il existe deux catégories de personnes : ceux qui croient que leurs compétences, leurs savoirs et leurs capacités intellectuelles peuvent progresser avec le temps, l'effort et l'entraînement, et ceux qui pensent que l'intelligence est fixée et interchangeable, comme une donnée innée, un don ou un talent particulier. Les premiers font preuve de gestion mentale et croient en la possibilité pour les capacités mentales de croître. Les seconds ont un esprit fermé.

Encourager les élèves à croire que leurs capacités intellectuelles peuvent progresser, que leurs cerveaux peuvent grandir et se développer avec l'entraînement comme un muscle, est une stratégie qui a prouvé son efficacité à influencer positivement les travaux académiques (Aronson, Fried, & Good, 2002 ; Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). Les changements positifs apparaissent au niveau de l'interaction entre les étudiants et le matériel académique, puisque la gestion mentale aide les étudiants à surmonter les défis académiques et à continuer leurs efforts après les résultats. Les chercheurs lient cela à l'idée que les étudiants faisant preuve de gestion mentale approuvent un objectif d'orientation, ce qui signifie qu'ils abordent les nouvelles tâches avec l'objectif d'en tirer une compétence ou un savoir, d'apprendre quelque chose de nouveau. Au contraire, les élèves avec un état d'esprit fixé ont tendance à avoir un objectif fondé sur la performance, donc sur le fait d'avoir des bonnes notes (Blackwell et al, 2007).

Il a été prouvé que les encouragements des professeurs pour les efforts fournis par les élèves, plutôt que pour leur intelligence naturelle ou leur talent, motivent mieux les élèves à s'essayer à des tâches plus difficiles et à se concentrer sur le processus d'apprentissage plutôt que de simplement vouloir une bonne note. En effet, Yeager et Dweck

(2020) ont récemment prouvé qu'une approche de gestion mentale est plus efficace « dans le contexte où les camarades et les professeurs accordent aux élèves une chance d'agir et de continuer d'agir sur leur état d'esprit ».

Ci-dessous, quelques exemples d'encouragements stimulant un état d'esprit de gestion mentale (Dweck, 2007).

“

Etat d'esprit et
encouragement

Que dire...

*Quand un étudiant fourni
l'effort approprié,
“J'apprécie que tu aies
essayé toutes les stratégies
possibles pour résoudre ce
problème de maths jusqu'à
trouver la bonne”

*Pour les étudiants qui
comprennent un concept
sans effort. “C'était trop
facile pour toi. Faisons
quelque chose de plus
difficile qui te permettra
d'apprendre une
nouveauauté”

*A l'élève qui a vraiment
essayé mais n'a pas réussi,
il faut se concentrer sur le
processus plutôt que sur la
capacité : “J'ai apprécié
tes efforts. Travaillons
ensemble un peu plus pour
trouver ce que tu n'as pas
compris”.

”

Les recherches ont montré que les interventions socio-psychologiques ciblant certains comportements et attitudes peuvent être très efficaces à la fois à court terme et à long terme, notamment sur des élèves de septième année.

Cependant, ces interventions ne sont pas magiques : simplement distribuer un ensemble de documents imprimés en classe comme pour toute autre tâche pour en venir à bout ne suffira pas. Au contraire, il est indispensable de planifier et adapter les documents à tous les paramètres du contexte particulier et unique à chaque école pour pouvoir atteindre les objectifs. De plus, aucune de ces interventions ne peut remplacer une réforme de l'éducation à grande échelle. Cependant, ces interventions peuvent efficacement accompagner ces réformes et promouvoir le processus de changement déjà en place.

De plus, les récentes recherches méta analytiques ont montré que les interventions en gestion mentale sont plus efficaces pour certains groupes d'étudiants et dans le cas où certaines conditions scolaires spécifiques s'appliquent (Miller, 2019 ; Sisk et al., 2018). La session à suivre développe une observation générale sur les populations bénéficiant le mieux de ces interventions, ainsi que les contextes nécessaires à des changements positifs.

2- Quand et pour qui ces interventions en gestion mentale fonctionnent le mieux ?

La seconde partie de cet article construit à partir de la psychologie sociale et des sciences de l'éducation, propose au lecteur les étapes principales de développement, d'adaptation et de transmission d'une telle intervention dans l'organisation scolaire.



En règle générale, les interventions en gestion mentale sont plus efficaces pour les élèves qui ont de mauvaises performances académiques, et pour ceux à haut risque de décrochage. Cette idée a été prouvée à travers de multiples interventions sur une petite échelle. Une étude nationale, impliquant 1 594 étudiants dans 13 lycées différents aux Etats-Unis (Paunesku et al, 2015) a confirmé ce fait. Durant l'intervention, les élèves participent à des sessions virtuelles de 45 minutes lors desquelles ils lisaient un article relatif à la capacité de croissance cérébrale grâce à l'entraînement. Ils ont ensuite dû

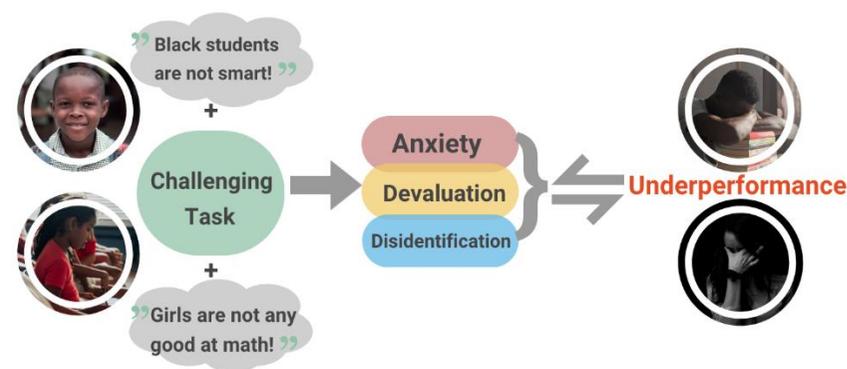
résumer l'article avec leurs propres mots et, utilisant ce qu'ils avaient appris, conseiller un élève en difficulté scolaire persuadé qu'il n'est pas assez intelligent. L'impact de l'intervention est probant pour les élèves à risque : leur GPA (« *grade points in average* » - notes en moyenne) a augmenté et ils ont reçu des notes satisfaisantes dans 6.4% cours de plus.

3- Les minorités, les élèves à faible revenu et les femmes : réduire les effets du stéréotype de menace

La persistance des difficultés à réussir scolairement pour les élèves noirs, les notes plus faibles des filles et femmes en mathématiques et en sciences sont depuis longtemps des sujets de débat. Pourquoi ces groupes réussissent moins bien ? Que peut-on faire pour augmenter leurs performances ? De nombreuses explications sont avancées relativement aux causes de cet écart de performance académique.

Des études en socio-psychologie suggèrent que ce phénomène concernant les élèves de sexe féminin, issus de minorités et de milieux pauvres, pourrait être lié à une réponse psychologique aux stéréotypes concernant de leur infériorité intellectuelle dans un groupe de sujets ou dans une académie en général. Ce phénomène est connu comme « le stéréotype de menace » (Steele & Aronson 1995). Lorsqu'ils

réalisent une tâche qui les défient intellectuellement (un test standardisé par exemple), les élèves appartenant aux groupes auxquels des stéréotypes négatifs sont attachés font preuve de plus d'anxiété car ils craignent qu'un score bas ne confirme le stéréotype relatif à leur groupe, et à leur individu. En conséquence, être incapable de résoudre un problème peut causer une « désidentification », un mécanisme de défense pour maintenir de l'estime de soi en dévaluant l'importance du sujet, ou en se désengageant totalement de la scolarité (Steele, 1997). Cela peut mener à un décrochage scolaire prématuré ou à la multiplication des mauvaises notes.



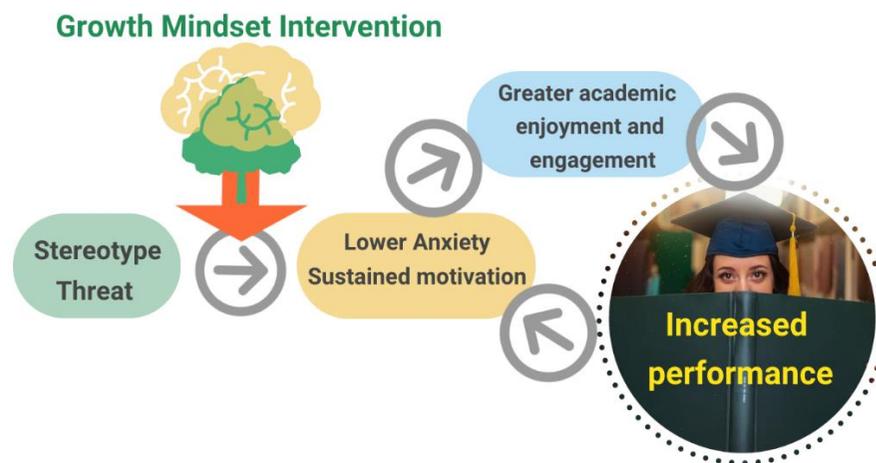
Cependant, de nombreuses études ont démontré que les effets négatifs des stéréotypes de menace peuvent être contrebalancés en apprenant

aux élèves la flexibilité de leur intelligence. Dans l'étude de Aronson, Fried et Good de 2001, des élèves habitués aux mauvaises notes ont participé à un programme de correspondance, imposant d'écrire une réponse épistolaire aux lettres d'un collégien en difficulté à l'école. Ces lettres étaient en réalité écrites à la main par les chercheurs, mais les élèves étaient persuadés de participer à un vrai échange de lettres. Les élèves ont été divisés en trois groupes :

- 1- un groupe expérimental visionnant une vidéo expliquant la flexibilité de l'intelligence et auquel il a été demandé d'écrire une lettre encourageante ;
- 2- un premier groupe de contrôle auquel il a été affirmé que l'intelligence n'est pas une catégorie unique mais que tout le monde a ses forces et ses faiblesses (état d'esprit fermé) et auquel il a été demandé d'utiliser cette information dans la lettre ;
- 3- un second groupe de contrôle qui n'a pas participé à la correspondance avec le collégien fictif.

Les résultats de cette étude sont particulièrement probants pour les élèves afro-américains dans une condition de gestion mentale, car cette intervention les a aidés à être plus résistants au stéréotype de menace. Ils se sont plus investis dans leur scolarité, ont commencé

à mieux apprécier les processus d'apprentissage, et ont eu de meilleures notes relativement à leurs pairs des deux autres groupes.



Une autre étude (Good, Aronson & Inzlicht, 2003) a montré des résultats similaires sur des élèves de septième année. Ils ont dû participer à un programme de tutorat promouvant la flexibilité de l'intelligence et visant à faire disparaître les différences de genre dans les tests de mathématiques standardisés. De plus, les élèves issus de milieux pauvres et de minorités ayant participé à l'intervention ont eu des résultats nettement meilleurs aux tests de lecture. Les auteurs attribuent ce succès de l'intervention au fait que de croire en la flexibilité du cerveau réduit les « stigmas » pesant sur les élèves à

l'école, ainsi que leur vulnérabilité face au stéréotype de menace, en les aidant à lutter contre l'anxiété parasitant leur performance.

4- L'impact des professeurs

Il a également été prouvé que les croyances, expériences et pratiques scolaires des professeurs peuvent avoir un impact sur le résultat des interventions portant sur la gestion mentale. Comme l'a démontré Aronson en 2002, les croyances personnelles des professeurs ayant un état d'esprit fermé peuvent amplifier les stéréotypes de menace dans les groupes d'élèves vulnérables, et diminuer l'efficacité des interventions socio-psychologiques. A l'inverse, les professeurs ayant appris et été encouragés à appliquer la gestion mentale dans leur pratique ont plus tendance à soutenir les élèves en difficulté en leur recommandant des stratégies d'apprentissage adaptées (Dweck, 2008). Schmidt, Shomov et Kackar-Cam (2015) ont mis en avant le fait que la consistance d'un état d'esprit de gestion mentale et du comportement adapté chez les professeurs peut nettement affecter les résultats immédiats de l'intervention et les effets positifs à travers le temps long. Finalement, le succès de toute intervention dépend largement d'un climat social positif, enthousiaste et encourageant, climat qui doit être mis en œuvre par le professeur dans la salle de

classe, permettant ainsi aux élèves de coopérer et de tirer profit des interventions (Hattie, 2009).

5- L'environnement scolaire

Une expérience nationale réalisée aux Etats-Unis (Yeager et al., 2019) a révélé que les interventions sur la gestion mentale n'ont augmenté le GPA parmi les élèves en difficulté seulement lorsque les camarades ont normalisé ce comportement et participé à maintenir l'effet des interventions. L'intervention devait pouvoir surpasser les groupes manquant d'enthousiasme. Cette seconde idée n'a pas été confirmée dans la pratique : il n'y a eu d'effet positif que lorsque les normes des pairs se sont alignées à celles de l'intervention.



Discussion et recommandations

Dans notre société où l'incertitude ne cesse de croître, il est inévitable pour les jeunes d'affronter de nouveaux défis et de s'y préparer. Les preuves montrent qu'instaurer de la gestion mentale chez les élèves

est directement corrélé à de meilleures performances scolaires, car les élèves sont plus motivés à affronter les défis, à investir de leurs efforts dans l'étude, à utiliser de stratégies d'apprentissage plus efficaces, et à apprendre de leurs échecs. Quand bien même l'approche par gestion mentale n'est pas une révolution magique pour le succès scolaire, elle promet un cadre encourageant et enthousiasmant pour les élèves. Yeager et Dweck l'ont montré, « l'analyse des preuves a montré que les fondements de la théorie de la gestion mentale sont justes, que les effets sont reproductibles et que l'impact de l'approche est fort prometteur ». Récemment, le Programme for International Student Assessment (PISA) (OECD, 2021), à partir d'un échantillon de 600 000 étudiants dans 78 pays, a présenté la première analyse internationale préliminaire de la gestion mentale. Les résultats corroborent le succès de cette approche.

Même si les effets globaux sont lents, les effets de taille de certains groupes sont plus importants. Les recherches ont montré que les élèves désavantagés ou vulnérables (par exemple les migrants, les filles, les élèves en filières professionnels) tirent plus de profit à développer leur gestion mentale que les élèves avantagés.

Les interventions psychosociales réalisées auprès d'adolescent doivent être planifiée de façon à promouvoir l'autonomie, une

variable essentielle à la motivation personnelle et à l'activation de processus d'auto-renforcement. De nombreuses interventions mettent en avant un effet de contagion (Levy & Nail, 1993) : la diffusion passive des pensées, comportements et croyances d'une personne à l'autre. Ainsi, les effets de contagion sociale ne sont pas le fait d'une volonté intentionnelle d'influencer les croyances personnelles, elles adviennent indirectement - par exemple lire un article à propos d'une personne qui n'a pas toujours connu le succès mais a amélioré ses compétences grâce à l'entraînement. Les interventions psychosociales doivent être centrées sur les messages permettant d'interrompre les cycles négatifs dans lesquels sont pris les élèves avec un état d'esprit fixe, comme notamment la motivation personnelle. En particulier, quand les personnes attribuent des conséquences négatives à de facteurs internes, instables et contrôlable, ils sont motivés à agir pour résoudre le problème en question (Weiner, 1979). Il est possible à cette fin de visionner des vidéos ou d'initier des conversations ouvertes à propos de cette thématique.

L'état d'esprit des professeurs est une variable clef. Lorsqu'ils évaluent une intervention de gestion mentale, il est essentiel qu'ils mesurent les résultats proximaux et distaux. Les résultats proximaux peuvent mesurer les croyances des professeurs sur la flexibilité de

leurs compétences d'enseignement avant et après l'intervention, afin d'évaluer si l'intervention a pu élever les participants vers la gestion mentale. Les résultats distaux peuvent inclure les changements effectués par les professeurs dans leurs pratiques : par exemple adopter des pratiques fondées sur les preuves. Finalement, les résultats des interventions en gestion mentale sont dépendants du contexte. L'intervention est notamment plus efficace si la culture locale a une attitude positive vis-à-vis de la gestion mentale (Yeager et al, 2019).

Conclusion

L'approche de gestion mentale ne remplace pas les réformes traditionnelles de l'éducation, mais peut ouvrir un chemin et une discussion sur la nature et la structure des interventions pouvant être mises en place pour aider les élèves et tirer avantages des processus d'apprentissage

Bibliographie

- Aronson, J. (2002). Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* Academic Press
- Aronson, J. , Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263
- Brunello, G., & Paola, M. De. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-22>
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science*, 313(5791), 1307–1310. <https://doi.org/10.1126/science.1128317>
- DeBacker, T. K., Heddy, B. C., Kershner, J. L., Crowson, H. M., Looney, K., & Goldman, J. A. (2018). Effects of a one-shot growth mindset intervention on beliefs about intelligence and achievement goals. *Educational Psychology*, 38(6), 711–733. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426833>
- Cornell, D. G., & Mayer, M. J. (2010). Why does school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39, 7-15
- Croizet, J.-C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype and threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588–594
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Ballantine Books

- Dweck, C. S. (2008). Can Personality Be Changed? The Role of Beliefs in Personality and Change. *Current Directions in Psychological Science - CURR DIRECTIONS PSYCHOL SCI*, 17, 10.1111/j.1467-8721.2008.00612.x.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645-662
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 42, 412-444
- Gyönös, E. (2011). Early School Leaving: Reasons and Consequences. *Theoretical and Applied Economics*, 18(11), 43-52.
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. *Psychological Science*, 11(5), 365-371.
- Levy, D. A., & Nail, P. R. (1993). Contagion: A theoretical and empirical review and reconceptualization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 119(2), 233-284.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100, 96-104
- Kozol, J. (2012). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York, NY: Broadway Books.
- Mangini, J. K. (2012). *Dropout : Students leaving urban high schools prior to graduation*.
- Miller, D. I. (2019). When Do Growth Mindset Interventions Work? *Trends in Cognitive Sciences*, 23(11), 910-912. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.08.005>
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784-793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- Peguero, A. A., & Bracy, N. L. (2015). School order, justice, and education: Climate, discipline practices, and dropping out. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 412-426
- Peguero, A. A., Merrin, G. J., & Johnson, K. (2016). *School Disorder and Dropping Out : The Intersection of Gender , Race , and Ethnicity*. September. <https://doi.org/10.1177/0044118X16668059>
- Schmidt, J. & Shumow, L. & Kackar-Cam, H. (2015). Exploring teacher effects for mindset intervention outcomes in seventh-grade science classes. *Middle Grades Research Journal*. 10. 17.
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549-571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Snipes, J., Fancsali, C., & Stoker, G. (2012). *Student academic mindset interventions: A review of the current landscape*. San Francisco: The Stupski Foundation, August, 1-54. https://www.impaqint.com/sites/default/files/files/impaq_student_academic_mindset_interventions_report_august_2012_0.pdf
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 797-811.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African-Americans. *American Psychologist*, 52, 613-629
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447-1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>

- Wang, M., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 40-53.
- Wilson, T. D., & Buttrick, N. (2016). New Directions in Social Psychological Interventions to Improve Academic Achievement. *108*(2), 1-5.
- Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1985). Improving the Performance of College Freshmen With Attributional Techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 287-293. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.1.287>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., ... Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364-369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. (2020). What Can Be Learned From Growth Mindset Controversies? *American Psychologist*, 75, 1269-1284.
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. In *Review of Educational Research* (Vol. 81, Issue 2, pp. 267-301). <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>

GRIT

APPROCHE PRATIQUE



GRIT | Growth Mindset

Tackling ESL

E-EDITION PARIS 2021
2018-1-BE02-KA201-046880



Erasmus+

epOs



iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

KdG

University of Applied
Sciences and Arts



UNIVERSITY
OF WARSAW

L'expérimentation belge

Par Lien Fret & Kendra Geeraerts (Université Karel de Grote, Anvers)

Cet article donne d'abord un aperçu du paysage éducatif en Flandre (Belgique), des élèves exposés au risque de décrochage scolaire car il s'agit du groupe cible indirect du projet GRIT, et de leur milieu urbain. Nous présentons ensuite les facteurs expliquant un décrochage en Flandre et notre stratégie pour y faire face, grâce à l'approche GRIT. La conception, le test et la diffusion dans le contexte belge des outils développés dans le cadre du projet Erasmus+ sont décrits avec un aperçu du réseau impliqué.

1) L'éducation en Flandre (Belgique)

En Belgique, l'enseignement est obligatoire de 6 à 18 ans pour tous les enfants. Le tableau 1 donne un aperçu des différents niveaux de scolarité avec l'enseignement général, et l'éducation spécialisée. En 2014, une loi a été approuvée par le Parlement flamand afin de développer un système d'éducation plus inclusif, le « M-décret ». Plus concrètement, cette loi comporte des mesures qui permettent aux élèves avec des besoins éducatifs spéciaux de participer aux écoles ordinaires

Niveau d'éducation	Tranche d'âge	
Éducation préscolaire	2,5 – 6	Pas obligatoire, cependant, presque tous les enfants y participent
Enseignement primaire	6 -12	Obligatoire
Enseignement secondaire	12-18	Quatre types différents d'enseignement secondaire : (1) enseignement secondaire général, (2) enseignement secondaire technique, (3) enseignement secondaire des arts, (4) enseignement secondaire professionnel

Figure 1. Niveaux d'éducation en Flandre

2) Le groupe cible GRIT

Le projet Erasmus GRIT se concentre sur les élèves de 14 à 16 ans. Ce groupe d'âge fait partie de l'enseignement secondaire obligatoire. Le projet a été expérimenté dans la région flamande d'Anvers, qui

dépend du Ministère flamand de l'éducation et de la formation. Nous avons collecté des informations sur l'enseignement secondaire dans le contexte métropolitain d'Anvers, la plus grande ville de Belgique.

Les chiffres et les données ci-dessous proviennent de la revue de l'éducation à Anvers pour l'année scolaire 2016-2017 (publiée par le réseau éducatif d'Anvers), qui est un rapport sur les indicateurs relatifs aux abandons scolaires non qualifiés dans la ville (Réseau éducatif d'Anvers, 2018). Les informations démographiques ont été fournies par la ville d'Anvers (2019).

Enseignement secondaire à Anvers : nombre d'élèves

La ville d'Anvers est la plus grande ville flamande avec une population de 524 501 habitants début 2019. Selon un rapport d'Onderwijsnetwerk Antwerpen (le réseau éducatif d'Anvers) de 2018, l'enseignement secondaire comptait 37 277 élèves au cours de l'année scolaire 2016-2017. 81% de tous les élèves de l'enseignement secondaire font partie de l'enseignement obligatoire. Près de 20% de tous les élèves du secondaire à Anvers sont âgés de plus de 18 ans et ne font donc pas partie de l'enseignement obligatoire. La majeure partie de ces étudiants sont inscrits dans l'enseignement professionnel à temps partiel.

3) Décrochage scolaire en Flandre

De nombreux facteurs influencent le parcours scolaire des jeunes. Les déficits d'apprentissage et la sous-performance scolaire, par exemple, ont une influence majeure. Nous considérons souvent ces termes comme synonymes, mais ils ne le sont pas. Les élèves peuvent avoir du retard à l'école pour diverses raisons, dont l'une des plus importantes est la rétention scolaire. Ces deux facteurs peuvent, entre autres, mener à un mal-être, à un absentéisme scolaire, à une fatigue scolaire et à un comportement instable, ce qui a un impact majeur sur les décrochages.

Anvers est confrontée à un niveau élevé de décrochage scolaire. Le rapport flamand "Early school leaving in Flemish secondary education" (informations disponibles en 2021 sur le site <https://dataloep-publiek.vlaanderen.be/>) définit les jeunes quittant prématurément l'école comme n'étant plus soumis à la scolarité obligatoire et quittant l'enseignement secondaire flamand sans une qualification.

Le nombre de jeunes quittant prématurément l'école en Flandre et à Anvers a augmenté en 2016, après avoir diminué pendant cinq années consécutives. Au cours de l'année scolaire 2015-2016, 10,4% de tous les élèves en Flandre ont quitté l'école sans qualification. A Anvers,

ce nombre reste deux fois plus élevé. Un cinquième des élèves ont quitté l'école sans qualification.

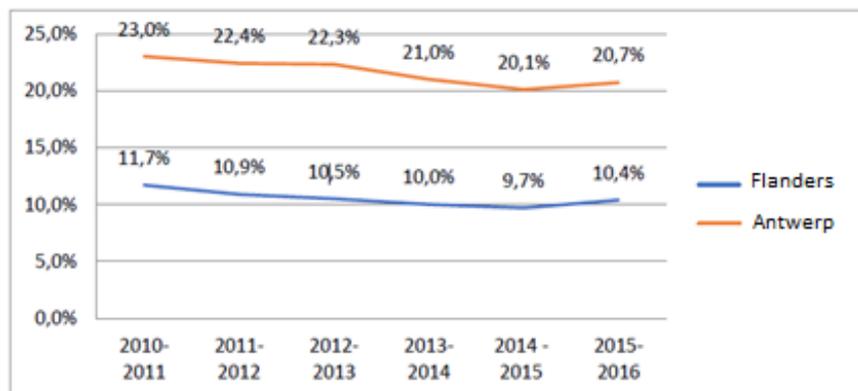


Figure 2 : Évolution du décrochage scolaire à Anvers et en Flandre

Profil des étudiants de l'enseignement secondaire à Anvers

Cette différence entre les effectifs à Anvers et en Flandre s'explique par le profil des étudiants anversoises et le contexte dans lequel ils grandissent, qui diffère de celui de l'étudiant flamand moyen. En raison de la mixité sociale, le système utilise le 'double quota'. Cela divise les étudiants en étudiants « indicateurs » et « non indicateurs ». Un élève indicateur est un élève auquel au moins l'un des critères suivants s'applique : la famille a reçu une allocation d'études au cours de l'année scolaire précédente ou la famille a un revenu limité; la mère n'a pas de diplôme d'études secondaires ni de certificat de sixième

année d'études secondaires. La Flandre tient compte de ces caractéristiques lorsqu'elle détermine si un jeune grandit dans une "pauvreté éducative". Le pourcentage moyen d'élèves indicateurs dans les écoles secondaires d'Anvers est de 65 %. Le pourcentage d'élèves indicateurs est beaucoup plus faible dans les écoles qui ne participent pas au système d'inscription en ligne. Dans les écoles dites d'élite, il chute à 20%.

4) Facteurs contribuant au décrochage scolaire (dans l'enseignement secondaire) en Flandre

Dans l'enseignement secondaire normal, 43% de tous les élèves ont déjà un retard d'au moins un an à l'école. Pour le groupe des absents, cependant, ce nombre est beaucoup plus élevé. 77% d'entre eux sont scolarisés en retard. 34 % des absents ont même deux ans ou plus de retard scolaire. Pour l'ensemble du groupe d'élèves, c'est 11%. Il y a peu de différence entre les garçons et les filles. Nous allons maintenant discuter plus en détail ces facteurs contributifs.

Retard scolaire.

Parmi tous les élèves du secondaire à Anvers, seule une faible majorité, environ 57%, n'a connu aucun retard scolaire au cours de son parcours scolaire. Près de 32% de tous les élèves ont un an de retard scolaire et plus de 11% ont deux ans ou plus de retard. Nous

constatons une surreprésentation de ces jeunes dans l'enseignement secondaire professionnel (dit «bso») et secondaire technique («tso»). 49% des jeunes de l'enseignement secondaire professionnel ont un an de retard scolaire, 24% ont au moins deux ans de retard sur l'âge. Cela signifie qu'à peine 27% des élèves de l'enseignement secondaire professionnel ont achevé une carrière scolaire normale sans retard scolaire. Dans l'enseignement secondaire technique, il est de 41%, mais le nombre d'élèves ayant un retard scolaire reste élevé. 38% ont 1 an de retard scolaire et 21%, 2 ans ou plus. Malgré ces chiffres élevés dans l'enseignement technique et professionnel, le nombre total d'élèves défavorisés a chuté de 45,1 % au cours de l'année scolaire 2015-2016 à 43 % au cours de l'année scolaire 2016-2017 et le nombre de ceux qui restent a chuté de 7,5 % à 6,9 %. On sait depuis longtemps que les retards scolaires ont souvent une influence négative sur le parcours scolaire des jeunes, mais il y a aussi de nombreux autres facteurs qui y contribuent.

Par exemple, le changement d'école, de discipline ou d'éducation joue un rôle dans la question de savoir si un élève est ou non plus âgé que ses camarades. Si l'élève n'est pas plus âgé, les chances d'absentéisme ou de sortie non qualifiée sont plus grandes.

Étudiants	Pas de retard scolaire	1 an de retard scolaire	+ d'un an de retard scolaire	Total
aso (enseignement secondaire général)	75%	20%	5%	100%
bso (enseignement secondaire professionnel)	27%	49%	24%	100%
tso (enseignement secondaire technique)	41%	38%	21%	100%
kso (enseignement secondaire artistique)	59%	31%	9%	100%
1ère année	68%	28%	4%	100%
Total	57%	32%	11%	100%

Figure 3: pourcentage d'élèves ayant un retard scolaire par type d'enseignement

Dans certains quartiers d'Anvers, on trouve beaucoup plus d'élèves du secondaire qui ont subi des retards scolaires. Ces quartiers sont

Borgerhout, Deurne-Noord, la Rive Gauche, des parties du centre-ville et le Kiel. Ici aussi, il y a un besoin d'actions ciblées.

Absentéisme scolaire

Le tableau ci-joint montre que 21% de tous les élèves du secondaire à Anvers ont été absents pendant plus de 10 jours et demi pendant toute l'année scolaire sans justification.

Dans l'enseignement secondaire régulier à temps plein (ASGV), la différence est plus grande entre les élèves qui suivent un enseignement obligatoire et ceux qui ne suivent pas un enseignement obligatoire. 17 % étaient absents avec des problèmes au cours de l'année scolaire 2016-2017. 13% de tous les élèves suivant une scolarité obligatoire étaient absents et 37% de ceux dans une scolarité non obligatoire ne l'étaient pas. Dans l'enseignement secondaire à besoins spéciaux, 39% de l'ensemble des élèves sont scolarisés, 43% sont scolarisés et 27% ne sont plus scolarisés.

Une explication possible est le fait qu'un plus grand nombre d'étudiants se retrouvent involontairement dans le système d'enseignement professionnel secondaire en raison du système de cascade et ont donc souvent de grands problèmes de motivation

	% d'absentéisme		
	Non obligatoire	Obligatoire	Total
<u>Education régulière à plein temps</u>	37%	13%	17%
1ère année	0%	8%	8%
enseignement secondaire général (aso)	26%	4%	6%
enseignement secondaire artistique (kso)	30%	13%	16%
enseignement secondaire technique (tso)	28%	12%	16%
enseignement secondaire professionnel (bso)	48%	34%	39%
formation professionnelle à temps partiel (dbso)	89%	90%	89%
enseignement professionnel supérieur (hbo)	17%	0%	17%
éducation spécialisée (buso)	27%	43%	39%
cours d'accueil pour les nouveaux arrivants non natifs (okan)	60%	41%	42%
Total	44%	16%	21%

Figure 4 : nombre de truants par type d'enseignement

5) Stratégie de lutte contre le décrochage scolaire en Flandre, avec l'approche GRIT

Dans ce point, nous expliquons comment l'équipe belge a utilisé l'approche GRIT pour lutter contre le décrochage scolaire précoce en Flandre en insistant sur la préparation (exploration), la mise à l'essai et la diffusion des outils utilisés à cette fin ainsi que sur les partenaires et les intervenants qui y ont participé.

Phase d'exploration

Afin d'élargir notre réseau et d'accroître notre impact futur sur le décrochage scolaire en Flandre, nous avons commencé **par explorer les parties prenantes** à Anvers. Le « Network for Early School Leaving » nous a fourni des informations sur les zones et les écoles présentant un grand nombre d'élèves à risque, d'autres informations académiques sur le thème, des exemples de bonnes pratiques, etc.

Les écoles en milieu urbain qui étaient confrontées aux défis de l'enseignement dans ce contexte spécifique ont été contactées et impliquées (voir « Écoles impliquées » ci-dessous).

La littérature sur le décrochage scolaire en Belgique mais aussi spécifiquement dans la région d'Anvers, comme l'état d'esprit de croissance ont été explorés et les contributions ont été utilisées pour

développer des idées pour la boîte à outils. Sur la base des discussions avec les partenaires du projet, trois principes directeurs de conception sont apparus : nous devons concevoir des outils faciles à utiliser qui ne soient pas fastidieux pour les enseignants, et qui puissent être utilisés en une (ou deux) leçons et qui ne se concentrent pas seulement sur l'état d'esprit de croissance, mais sur l'« apprentissage » en général.

La boîte à outils GRIT et ses lignes directrices : phase de développement et de test

Après un examen de la première version des outils par l'équipe européenne, la boîte à outils « en construction » de 14 outils a été revue par les enseignants de **VTS Sint-Niklaas** et des commentaires pris en compte grâce au questionnaire « GRIT Toolbox Survey ». Les outils ont été évalués en fonction de l'adéquation, du rôle de l'enseignant, de la pertinence, de la satisfaction, de la motivation et de la compétence des élèves.

7 élèves (garçons), dont 5 étaient âgés de 14 à 16 ans, ont testé les outils 9 et 13. Les enseignants ont examiné tous les outils avant de choisir l'outil 2. L'enseignant qui a testé les outils était une femme de 45 ans avec 15 ans d'expérience dans les sujets sociaux.

Les enseignants ont trouvé la boîte à outils très intéressante, mais ont ressenti le besoin de l'adapter au niveau de leurs élèves car elle semblait s'adresser uniquement aux étudiants qui sont capables de penser en termes abstraits et d'exprimer leur opinion sur la base de commentaires externes. Les outils devraient être adaptés au nombre d'élèves et aux informations de base, en particulier à l'état d'esprit de croissance, souvent fournis par les enseignants eux-mêmes, car tous les outils n'étaient pas explicitement liés à cet état d'esprit. Un aspect positif de l'outil est que la réussite est liée à la perspicacité des enseignants sur les objectifs à long terme de leurs élèves. L'outil « Entraînez votre cerveau » a donné aux élèves un aperçu très clair du concept de l'état d'esprit. Il fallait parfois un peu plus d'interaction et des éléments de contexte entre les élèves et les enseignants.

À **Saint Pius X Anvers**, 5 enseignants ont parcouru la boîte à outils et fourni des commentaires en utilisant un questionnaire dans Google Forms. Ils n'ont pas trouvé les outils appropriés pour leurs élèves dans le groupe cible des jeunes de 14 à 16 ans (plus adaptés aux élèves plus jeunes) et ont décidé de ne pas tester les outils avec leurs élèves. Des actions concrètes pour convaincre l'équipe de l'école de la pertinence de l'approche de la croissance sont nécessaires.

À **Spectrumschool Deurne**, les outils ont été testés au cours d'une semaine de projet sur les relations. Nous avons organisé un atelier d'introduction de 2 heures sur le concept de Growth Mindset dans lequel 2 outils de la boîte à outils ont été utilisés. Cet atelier, entre autres sujets, dédié à l'éducation au cerveau a fourni des informations et un premier test pour les lignes directrices du GRIT. Les classes concernées étaient de niveau professionnel : 4 BELB : 15 élèves, enseignant 1, 4BMAA : 21 élèves, enseignant 2, 4BMOB : 13 élèves, enseignant 3, 4BELA : 14 élèves, enseignant 4 et 4BHT & 4VV : 13 élèves, enseignants 5 et 6. Nous avons recueilli les commentaires des élèves et des enseignants. Après la séance, chaque élève a noté des suggestions, des choses qu'il aimait ou n'aimait pas au sujet de la séance, etc. Il a suggéré d'inclure plus d'humour et plus de méthodes d'activation dans la séance. Ils ont également souhaité avoir plus de possibilités pour utiliser leurs téléphones mobiles pendant la session. Les enseignants ont indiqué que l'interaction et une variété de méthodes d'activation étaient effectivement essentielles pour garder l'attention des élèves.

Selon les commentaires des participants, les outils ont été repensés, examinés lors d'une dernière session, traduits et publiés sur le site

Web. Un code QR a été ajouté plus tard pour recueillir les commentaires des enseignants à l'aide de la boîte à outils.

En raison de la pandémie de COVID-19, il a fallu ajouter des **suggestions** pour l'utilisation des outils en ligne. Avant la fin de 2020, des suggestions ont été ajoutées à la boîte à outils pour des **apprentissage en ligne** avec une nouvelle présentation plus inclusive. L'apport des enseignants impliqués dans l'expérimentation des outils GRIT, l'atelier sur l'enseignement du cerveau que nous avons élaboré et mis à l'essai et la lecture plus poussée sur l'état d'esprit de croissance nous ont amenés à explorer la question suivante : « De quoi avez-vous besoin en tant qu'enseignant pour stimuler l'état d'esprit de la croissance chez les élèves en éducation urbaine (afin de favoriser la réussite à l'école)? Les enseignants avaient d'abord besoin d'être convaincus de la valeur de l'approche de l'état d'esprit de croissance et de prendre conscience de leur propre état d'esprit. Dans cette introduction, l'accent était mis sur « l'expérience » des élèves qui n'ont pas atteint les objectifs, ou éprouver des difficultés, etc.

Nous avons préparé une présentation sur l'approche que nous avons testée à Saint Pius X Anvers (avant les tests de IO1) et Sint-Gummaruscollege Lier. Dans la première école, la présentation d'une première ébauche du GRIT a été bien accueillie par les enseignants

qui étaient désireux de diffuser les outils auprès de leurs collègues et de participer à la mise à l'essai de la boîte à outils du GRIT. Dans la deuxième école, nous avons reçu de précieux commentaires sur les bonnes pratiques à l'école. Ils utilisent des affiches sur les portes des toilettes des enseignants et des élèves pour leur rappeler de maintenir un état d'esprit de croissance. Avec leur permission, nous avons partagé cette bonne pratique dans notre événement multiplicateur. Nous avons également obtenu des réactions sur la formation GRIT pour les enseignants, après avoir présenté notre outil pour sensibiliser les enseignants aux mentalités intégrées dans leur retour d'expérience (cas de cfr. Ezra, partie de IO3). L'école a suggéré d'utiliser de faire des exercices pour que les enseignants prennent conscience de la façon dont les élèves vivent l'« échec ».

Nous avons l'intention de tester les lignes directrices GRIT pendant « Het moment » au Karel de Grote University College (en mars 2020) dans lequel tous les enseignants mentors des écoles de stage du collège suivent des ateliers dans le contexte de leur développement professionnel. En raison de la COVID-19, cet événement a été annulé et les écoles belges ont fermé pendant près de deux mois.

Le 22 octobre 2020, 63 participants, principalement des chercheurs et des enseignants éducateurs, se sont joints à notre présentation en ligne

sur les interventions axées sur la croissance lors de l'événement numérique du VFO (Forum flamand pour la recherche en éducation) « #OnderwijsOnderzoek@Home » (#EducationResearch@Home). Après la présentation, nous avons envoyé un formulaire de rétroaction dans lequel nous avons lu des commentaires positifs sur l'importance de notre projet et la valeur de travailler avec les étudiants enseignants sur l'approche de la mentalité de croissance. Nous avons utilisé ces données pour apporter les derniers ajustements aux lignes directrices du GRIT avant qu'elles ne soient traduites et publiées sur le site Web.

La formation GRIT pour les enseignants : phase test

Dans l'impossibilité de présenter la première version de la formation GRIT pour les enseignants dans les écoles, en raison de la COVID-19, nous avons demandé aux étudiants de troisième année que nous accompagnons dans leur stage de formation de recueillir des « bonnes pratiques » sur la mentalité de croissance dans leurs écoles de stage. Plusieurs écoles veulent favoriser un état d'esprit de croissance par des commentaires sur les bulletins de rendement et dans les moments de retour d'expérience oral. Une école a utilisé le concept de Dweck comme point de départ et a organisé une séance de formation en équipe avec un pédagogue externe pour réfléchir à la façon de rendre l'apprentissage visible. Ils ont également partagé et discuté des

commentaires du rapport entre les membres de l'équipe. Les professeurs de langue d'une autre école utilisent un mesureur pour mesurer la croissance des compétences orales et écrites que les élèves remplissent eux-mêmes et utilisent pour réfléchir à leurs progrès. Un professeur de sport note l'effort (en plus de la capacité) pour récompenser les élèves avec des compétences physiques limitées. Deux professeurs d'art insistent sur le fait que « tout le monde peut dessiner » – une fois que tous les élèves ont dessiné depuis qu'ils ont deux ans – et soulignent les progrès des élèves dans leurs commentaires, en s'assurant qu'ils apprécient le processus créatif. Plusieurs écoles utilisent des grilles d'autoréflexion sur les tests ou les examens ou à des moments réguliers tout au long de l'année scolaire et incitent les élèves à fournir mutuellement des commentaires constructifs dans un système d'évaluation par les pairs. Une école prévoit deux heures de « recherche de talents » chaque semaine pendant lesquelles les élèves se familiarisent avec le théâtre, la construction de robots, les sports alternatifs, la façon d'apprendre, ... sans être évalué, pour leur montrer qu'un effort sans être évalué n'est pas inutile.

Diffusion des outils développés dans le projet Erasmus+

En novembre 2019, nous avons animé un tour de table à la Conférence d'Éapril à Tartu (Estonie) intitulé « Ouvrir le débat sur les choses à faire et à ne pas faire en matière d'interventions axées sur la croissance ». Il visait à présenter à un public international notre projet GRIT. Nous avons pu élargir notre réseau à des chercheurs et des praticiens intéressés ou travaillant sur le même sujet. De plus, cette table ronde nous a permis de recevoir des commentaires sur les premiers résultats du projet GRIT - la boîte à outils et les lignes directrices. 10 participants ont discuté de leurs propres interventions en matière de croissance dans les écoles et les programmes de formation des enseignants et ont reçu notre boîte à outils et nos lignes directrices par courriel.

En septembre 2020, un lien a été inséré au site Web éducatif **KlasCement** (<https://www.klascement.net/>), vers le site Web du GRIT en leur demandant de partager leurs commentaires. KlasCement est une ressource gratuite (après inscription) et compte plus de 280 000 membres, principalement des enseignants et des étudiants. Soutenu par le ministère flamand de l'Éducation et de la Formation, il a une portée très large et ne partage que du matériel qui a fait l'objet d'un contrôle de qualité par un modérateur. La qualité des entrées est

davantage assurée par les scores et les réactions. Le lien vers le site Web a été utilisé 745 fois (à la fin d'avril 2021) et il a obtenu 5 étoiles (sur 5).

Notre **activité multiplicatrice** du 23 février 2021 a réuni 78 participants, 26 à la séance de l'après-midi et 52 à la séance du soir. Nous avons opté pour un webinaire d'une heure - une introduction au concept d'état d'esprit de croissance ainsi qu'aux lignes directrices de la formation GRIT pour les enseignants. La durée a permis aux participants de facilement intégrer cette séance à leur horaire de travail en ligne (télétravail obligatoire) et de parcourir facilement nos outils qui étaient publiés sur le site Web, pendant leur temps libre. Grâce à l'annonce de notre séance en ligne gratuite sur le site Web KdG et dans médias sociaux axées sur l'éducation, nous avons pu associer une grande variété d'intervenants, d'enseignants, de membres de centres d'expertise axés sur l'éducation, l'égalité des chances en matière d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que des directeurs d'école, des décideurs politiques en matière d'éducation, Comme nous n'avons pas été en mesure de tester « physiquement » tous les outils (la boîte à outils, les lignes directrices et la formation pour les enseignants) dans les écoles en raison des restrictions liées à la COVID-19, nous avons incité les participants à

utiliser les outils dans leurs écoles et leurs organisations et à donner leur retour par le QR-codes. Nous leur avons également demandé des commentaires immédiats grâce à un questionnaire. La plupart des participants étaient très désireux de mettre en œuvre l'approche axée sur la croissance ou l'avaient déjà fait et avaient besoin de documents pour convaincre leurs pairs. Notre formation GRIT pour les enseignants répondra à ce besoin.

En préparation de cet événement multiplicateur pour les parties prenantes, nous avons impliqué 33 étudiants en deuxième année **de formation des enseignants** dans un **atelier** sur le concept de l'état d'esprit de croissance. Nous avons passé en revue et discuté de la boîte à outils avec leurs pairs et partagé des commentaires. Cet atelier a été utilisé comme moyen de tester des parties de la formation GRIT pour les enseignants (principalement l'introduction au concept de Growth Mindset et à la boîte à outils). Nous n'avons pas pu réaliser la phase de test dans les écoles, ni la diffusion des autres outils. Les étudiants enseignants sont en excellente position pour diffuser, promouvoir et utiliser nos outils dans leurs écoles de stage.

6. Réseau ayant participé à la stratégie

Écoles participant aux tests et à la diffusion

Nous avons inclus à l'annexe 1 la liste des écoles qui ont participé au test et à la diffusion des outils.

Chefs d'équipes d'enseignants et éducateurs d'enseignants

Les « formateurs d'enseignants » impliqués dans nos événements multiplicateurs sont en mesure de mettre en œuvre l'approche axée sur la croissance dans leurs écoles et organisations au niveau méso-économique, et au niveau politique, en utilisant la formation GRIT pour les enseignants et ses lignes directrices. Elles ont été présentées lors du webinaire et sont facilement disponibles par téléchargement sur notre site Web. Il leur a été demandé de fournir à leurs enseignants la boîte à outils GRIT et les lignes directrices avec un accès à la présentation PowerPoint du webinaire (et de l'enregistrement), à utiliser gratuitement pendant une « formation » des équipes.

En raison de la pandémie de COVID-19, les « formateurs d'enseignants » n'ont pas pu participer directement aux tests. Comme nous l'avons mentionné, nous avons demandé aux étudiants/enseignants de leur montrer comment ils pouvaient soutenir et diffuser l'approche axée sur la croissance dans leurs écoles.

Principaux intervenants

Une grande variété de professionnels dans le domaine de l'éducation urbaine ont participé à nos séminaires nationaux, y compris des conseillers pédagogiques du gouvernement flamand, des représentants d'autres instituts flamands d'enseignement supérieur et des représentants de réseaux éducatifs répondant aux divers besoins de soins (par ex. Ondersteuningsnetwerk OVA).

Conclusion

Grâce au projet GRIT, nous avons pu attirer l'attention sur l'importance de stimuler un état d'esprit de croissance chez les élèves dans une grande variété d'écoles. Nous avons constaté qu'il y avait un fort intérêt pour ce sujet après des praticiens, avec des chiffres élevés d'inscription au webinaire. Dans le cadre de notre propre programme de formation des enseignants, l'approche axée sur la croissance a été introduite dans un grand nombre de cours. Après la fin du projet Erasmus +, une priorité devrait être donnée à l'état d'esprit de croissance chez les étudiants, les étudiants-enseignants et les enseignants sera l'une de nos priorités.

Références

- Nouwen, W., Clycq, N., Braspenningx, M., & Timmerman, C. (2013). Flemish Policies on Early School Leaving: a field description & policy analysis. Universiteit Antwerpen.
- Onderwijsnetwerk Antwerpen (2018). Antwerpse onderwijsmonitor Schooljaar 2016-2017. Opvolging van indicatoren met relatie tot ongekwalificeerde uitstroom. Retrieved from https://www.onderwijsnetwerkantwerpen.be/sites/default/files/2018-04/Onderwijsmonitor%202016-2017_0.pdf
- Stad Antwerpen. (2019). Rapport Demografie: Stad Antwerpen. Retrieved from <https://stadincijfers.antwerpen.be/databank/>

Sources additionnelles:

- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015 a). Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs. Cijferrapport voor de schooljaren 2009-2010 tot en met 2012-2013. <http://onderwijs.vlaanderen.be/vroegtijdig-schoolverlaten-in-het-vlaams-secundair-onderwijs>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015 b). Actieplan vroegtijdig schoolverlaten. http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/Actieplan_Vroegtijdig_Schoolverlaten_def.pdf
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015 c). Conceptnota Samen tegen Schooluitval. <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2015/06-26-samen-tegen-schooluitval.htm>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2018). Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs. Cijferrapport voor de schooljaren 2011-2012 tot en met 2015-2016.

Annexe 1

Écoles impliquées dans les phases de test actives

- a- Spectrumschool Deurne
- b- VTS Sint-Niklaas
- c- Pius X Antwerpen
- d- Sint-Gummaruscollege Lier

Écoles impliquées dans le cadre de l'événement de diffusion

- VTI Deinze
- Sint-Victorinstituut Turnhout
- Heilige Familie Berchem
- KA Berchem
- Trevianum Scholengroep Sittard
- Ursulinen Mechelen
- Stroom KS Leuven
- Stedelijk Lyceum Hardenvoort Antwerpen
- VBS Scheutplaneet Anderlecht
- IMI Roosdaal
- College ten Doorn Eeklo
- Atlascollege Economie en Organisatie Genk
- Sint-Theresia Deinze
- Sint-Norbertusinstituut Antwerpen
- Atheneum Schoten
- Smik Kasterlee
- Viso Gent
- Stedelijk Lyceum Expo Antwerpen
- Campus de helix Maasmechelen
- Go! Technisch Atheneum Den Biezerd Niel
- Stedelijk Lyceum Durlet Antwerpen
- VTS3 Sint-Niklaas
- TA Jette

- Institut Don Bosco Val d'Or
- Sint-jozefinstituut Bokrijk
- Spectrumschool Deurne Campus Ruggeveld
- Sint Jozef Humaniora Brugge
- Buso Dominiek Savio Gits
- SMSI Ieper
- GO! Atheneum Brakel
- Campus Wommel
- Talentenschool Turnhout
- Atheneum Jan Fevijn Brugge
- Ibso Woudlucht Leuven
- IVG-School Gent
- Talentencampus Venlo
- Bakkerij-Slagerij- en hotelschool Ter groene poorte
- Sint-Michielsinstituut Keerbergen

Ecoles impliquées via nos élèves-enseignants

- Sint-Ursulalyceum Lier
- Sint-Ursulainstituut Wilrijk
- Sint-Eduardusinstituut Merksem
- Sint-Jozef Schoten
- GIB Brasschaat
- Mater Salvatoris Kapellen
- PITO Stabroek
- Sint-Aloysius instituut Lier
- OLVI Boom

L'expérimentation française

dr Bénédicte Halba (Iriv, Paris)

Après une présentation générale du système éducatif français, et des éléments sur le profil des élèves du secondaire (notre groupe cible appartient aux jeunes de 14 à 16 ans), nous expliquerons la politique publique générale menée en matière de décrochage scolaire. Les principaux facteurs expliquant l'abandon précoce de l'école sont ceux présentés dans l'article sur l'expérimentation menée en Belgique. Dans une deuxième partie, nous insisterons sur le processus innovant mis en œuvre en France pour mener les tests - les écoles impliquées, les profils des enseignants, des élèves et de l'équipe qui a expérimenté le projet (iriv) ; et enfin le processus de travail mis en œuvre pour préparer une stratégie durable.

1- Le système éducatif français

Ce premier point rappelle des éléments de base sur l'enseignement scolaire en France

1.1 Enseignement obligatoire

L'enseignement scolaire est obligatoire pour les enfants âgés de trois à seize ans; cette obligation couvre à la fois l'enseignement primaire

(école élémentaire) et les quatre premières années (école secondaire) de l'enseignement secondaire (Ministère des affaires étrangères, juin 2021). En 2020, il y avait 3 432 900 élèves dans les 7 230 écoles secondaires, ce qui représente une moyenne de 25,6 élèves par classe. Les cours sont obligatoires dans le secondaire (Ministère de l'Education nationale, juin 2021). Ils sont structurés en disciplines : français, mathématiques, histoire géographie, éducation morale et civique, langues modernes, sciences de la vie et de la terre (SVT), physique chimique, technologie, éducation physique et sport (EPS), arts plastiques et éducation musicale.

Les leçons pratiques interdisciplinaires (EPI) et le soutien personnalisé (AP) sont des leçons supplémentaires de l'enseignement obligatoire. A la fin de la troisième année, les élèves présentent le diplôme national du brevet et ils peuvent s'orienter soit vers une Seconde générale ou une Seconde professionnelle (dans un lycée technologique) ou dans une première année de préparation au certificat d'aptitude professionnelle (CAP). En fonction du choix de la formation, le lycée s'impose : général et technologique, polyvalent, professionnel, centre de formation en apprentissage, etc. Le choix détermine le parcours scolaire de l'élève.

1.2 Évaluation dans l'enseignement scolaire

L'évaluation se réfère à une base commune : le socle de connaissances, de compétences et de culture qui constitue l'ensemble des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes nécessaires à une éducation réussie, comme individu et futur citoyen. De l'école primaire jusqu'à la dernière année de scolarité obligatoire, les élèves acquièrent progressivement les compétences et les connaissances de cette base commune. Les enseignants certifient le niveau atteint dans chaque composante du socle commun à la fin de chaque cycle d'enseignement.

1.3 lutte contre le décrochage scolaire précoce

La lutte contre le décrochage est un enjeu humain, social et économique majeur. L'Union européenne s'est engagée dans la lutte contre le décrochage scolaire qui représente un obstacle majeur à la réalisation de la stratégie Europe 2020. Le Conseil européen du 17 juin 2010 a réaffirmé le défi à relever par les systèmes éducatifs européens pour réduire le taux de décrochage scolaire, améliorer les niveaux d'éducation et promouvoir l'inclusion sociale. L'objectif est de ramener le taux moyen de décrochage scolaire dans l'Union européenne à moins de 10 % d'ici 2020.

Dans ce contexte, la France a atteint les objectifs qu'elle s'était fixés. Le taux de décrochage scolaire était de 8,2% en 2019 (contre 12,6% en 2010). L'objectif est de réduire les inégalités d'accès à la connaissance tout en augmentant le niveau de qualification et de compétences de l'ensemble de la population éduquée. La politique de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire menée depuis plusieurs années produit aujourd'hui des effets avec la baisse significative du nombre de jeunes qui quittent chaque année l'école sans qualification (environ 95.000 jeunes) et ceux qui, ayant abandonné leurs études sans diplôme, n'ont pas d'emploi, ni de solution d'éducation ou de formation (NEET- Not in Employment nor Education nor Training). Bien que le décrochage scolaire soit toujours important, la baisse significative est due à une meilleure identification des jeunes et à la mobilisation de toutes les parties prenantes.

1.4 la loi dite «pour une école de confiance» (2019)

L'article 15 de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 "pour une école de confiance" incarne l'engagement du gouvernement français pour lutter contre la pauvreté et le décrochage des jeunes les plus vulnérables. La loi prévoit le droit, pour chaque jeune de 16 à 18 ans, de pouvoir intégrer un cours adapté à ses besoins. L'obligation de formation va au-delà du droit à la formation initiale ou

professionnelle : elle comprend d'autres situations telles que l'emploi, le service civique et la participation à un système. Dans le contexte de crise sanitaire due à la Covid 19, la lutte contre le décrochage scolaire au niveau national s'est adaptée pour tenir compte de la situation des élèves les plus vulnérables qui se sont éloignés de l'école.

Des plans d'action académiques opérationnels ont été déployés afin de maintenir le lien avec chaque élève, et des propositions de soutien ont été élaborées (tutorat, mise à niveau, remobilisation scolaire). L'ONISEP a mis à la disposition des écoles des ressources éducatives adaptées au contexte de crise sanitaire. Dans le cadre de la politique Quartiers prioritaires de la Ville (QPV), un tutorat spécifique est offert aux jeunes rendus vulnérables par le confinement dû à la Covid 19. La collecte d'indicateurs précis permet une gestion aussi proche que possible des contextes locaux. La mobilisation de tous les partenaires renforce le réseau territorial. Enfin, une campagne de communication active sur les réseaux sociaux et dans les médias rappelle aux jeunes de "s'accrocher" et les encourage à retourner à l'école.

2- Tests réalisés en France

Un premier test (réalisé par Gizem Dere & Yazin Gunay, et coordonné par Bénédicte Halba, Iriv, Paris), en juin 2019 au Collège Blaise Pascal a été réalisé en partenariat avec le Collège Denis Diderot à Massy

(Essonne) pour expérimenter la boîte à outils du GRIT (IO1) et le tutorat pour les enseignants (IO2). Dans un second temps, un test (réalisé par Camilla Bistrussu & Ece Ucar, et coordonnés par Bénédicte Halba, Iriv, Paris, octobre 2020 - janvier 2021) a été mené à distance, au travers de rencontres virtuelles entre un autre groupe d'enseignants, travaillant dans des écoles d'Aubervilliers (Seine Saint Denis).

2.1- Premiers essais effectués à Massy (Essonne) - juin 2019 à février 2020

Le premier contact a été établi avec l'enseignante du collège responsable d'un groupe d'étudiants allophones – l'acronyme français UP2EA signifie « éducation des étudiants allophones nouvellement arrivés et des enfants de familles et de voyageurs itinérants ». C'est un exemple d'éducation inclusive dans le système éducatif français. L'idée est de promouvoir une école incluant tous les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Pour les élèves en classe UP2EA, l'objectif est de permettre la scolarisation dans un environnement ordinaire en tenant compte des besoins spécifiques de ces élèves, en mettant en place des systèmes de soutien pour promouvoir l'apprentissage du français, la langue de scolarité et la continuité de l'éducation. Les élèves appartiennent à des familles étrangères qui ne parlent généralement pas français à leur arrivée en France ; ils ont des niveaux linguistiques très différents. Les principes éducatifs en jeu

(énoncés dans trois circulaires) sont les suivants : lutter contre la discrimination ; harmoniser les procédures d'accueil ; acquérir une base commune de connaissances, de compétences et de culture ; apprendre le français comme langue seconde pour les auditoires allophones; garantir une continuité éducative pour les publics en déplacement.

Le deuxième contact a été établi avec la principale du collège et son adjointe. Le principal est essentiel pour permettre à des organisations extérieures de proposer un soutien pédagogique alternatif aux élèves. Le principal assure la pérennité de l'approche pédagogique auprès des enseignants. Le but des tests organisés pour le GRIT était d'expérimenter les outils pour les adapter à un public et un contexte institutionnel français, pour qu'ils soient utilisables par d'autres enseignants. Le principal en France a un pouvoir hiérarchique et un rôle de coordination. Au Collège Denis Diderot, la principale et son adjointe venaient d'arriver ; elles étaient ouvertes à une nouvelle approche pédagogique. Elles ont rencontré l'équipe européenne du projet lors de la réunion française organisée en novembre 2019, qui a été une occasion d'expliquer l'approche innovante du GRIT.

Le troisième contact a été établi avec la personne responsable de former les enseignants chargés de classes d'« élèves allophones

nouvellement arrivés et les enfants de familles et de voyageurs itinérants », appelé CASNAV, un acronyme français signifiant « Centres universitaires pour l'éducation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants de familles et de voyageurs itinérants ». Ce sont des structures d'expertise académique qui mobilisent tous les dispositifs pour organiser la meilleure éducation possible pour les publics allophones et itinérants. Elles proposent une offre de formation pour permettre aux enseignants des classes ordinaires de mieux comprendre les besoins spécifiques de ces publics et d'adapter leurs pratiques d'enseignement. Par exemple, l'enseignant en charge des étudiants allophones du Collège Denis Diderot a suivi une formation, trois fois par an, avec d'autres collègues travaillant dans d'autres écoles du département pour partager les difficultés rencontrées et trouver un soutien pédagogique pertinent.

Un quatrième contact a été pris avec l'Académie de Versailles, qui est le niveau régional du Ministère de l'Éducation nationale. L'idée était de pouvoir faire passer le mot auprès des CASNAV de l'Essonne sur l'approche GRIT. La réunion n'a pas pu être organisée avec la crise du Coronavirus. Le système éducatif français a dû organiser des classes virtuelles depuis mars 2020 avec le confinement qui a entraîné

la fermeture des écoles. Quand les écoles ont pu rouvrir, un protocole exigeant a été imposé. L'expérimentation du GRIT a été compromise car il n'était plus possible de suggérer des stratégies alternatives de pédagogie qui auraient pu être convaincantes en temps normal mais qui n'étaient pas compatibles avec le protocole sanitaire.

Les profils des enseignants associés au projet GRIT au collège Denis Diderot étaient les suivants:

- Vanessa K. une enseignante de français avec une expérience pertinente d'enseignement dans des classes normales qui avait suivi une formation spéciale pour devenir enseignante pour les classes l'UP2A ;
- Candice C. une enseignante d'italien ;
- Maria A. une documentaliste souhaitant faire évoluer sa carrière professionnelle pour devenir enseignante de français en classe UP2A ;
- Ikram I., assistante d'éducation avec une spécialité pour l'éducation inclusive.

Les profils des élèves étaient les suivants :

- Ils avaient des âges différents (de 11 ans à 15 ans)

- Ils appartenaient donc à différents niveaux d'enseignement (de la 6^{ème} à la 3^{ème})
- Ils avaient des niveaux de français différents car certains d'entre eux venaient de pays francophones (Algérie, Côte d'Ivoire, Maroc, Mali, Sénégal, Tunisie), d'autres de pays anglophones (Fidji, Inde, États-Unis d'Amérique), ou de pays de l'Union européenne non francophones (Hongrie, Pologne, Roumanie) ou de pays tiers (Afghanistan, Bangladesh, Iran, Moldavie, Russie, République dominicaine, Venezuela)

Le profil des éducateurs chargés de tester le GRIT (conduite des sessions de test) était également varié ; le profil de la directrice de l'IRIV se rapprochait de celui de la professeure de français, deux étudiants ont été associés inscrits en Master de Sociologie des Migrations (Université Paris 7- Denis Diderot), avec un ancien Master en Sciences Politiques à l'Université de Galatasaray (Istanbul, Turquie). Ils ont été présentés comme des « modèles de rôle » par la professeure de français auprès de ses élèves qui avaient également des parcours migratoires.

Une série de six sessions ont été organisées avec les élèves et les enseignants :

- une première session a présenté le but du projet GRIT avec la professeure de français et son groupe d'élèves allophones (11 à 15 ans);
- une deuxième session a présenté le projet GRIT avec l'enseignante d'italien et son groupe d'élèves nationaux (plus jeunes qu'ils avaient 12-13 ans);
- deux autres sessions ont été menées uniquement avec des élèves allophones - le professeur de français et l'équipe de l'iriv (une directrice et deux étudiants turcs);
- deux autres sessions avec les étudiants allophones - la professeure de français, la documentaliste et l'assistante d'éducation et la directrice de l'iriv seule

Les tests les plus fructueux ont été menés dans la première phase qui a associé la professeure de français et l'équipe d'iriv au complet (directrice et deux étudiants turcs). Le travail était divisé en trois petits groupes avec un membre de l'iriv dans chaque groupe et la professeure de français comme coordinatrice des groupes. Les élèves ont été invités à travailler sur différents outils de la boîte à outils et après 20 minutes, chaque groupe a partagé les résultats du travail en séance plénière.

Les retours d'expérience recueillis selon les 19 outils testés (plus ou moins en détail) sont présentés dans l'annexe 1. Les outils les plus pertinents sont ceux qui peuvent être mis à jour tout au long de l'année. L'outil « table ronde » est un moyen pour chaque élève de parler à tout le groupe, dans un temps limité et ainsi d'améliorer à chaque fois son expression. L'outil « Faire le pont » est un autre bon exemple car chaque nouvelle activité extra-scolaire est l'occasion d'enrichir cet outil ; la première fois, cela prend du temps, c'est plus facile pour les élèves avec d'autres activités. L'outil « journal d'apprentissage » est une approche méthodologique cruciale pour que les élèves puissent planifier leurs activités sur le long terme, non seulement pour la semaine ou le mois mais pour toute l'année ; ils ont déjà le calendrier des vacances, le calendrier annuel de leurs activités pourrait être un bon moyen de s'organiser. L'outil « mon réseau » est une activité qui mérite également d'être constamment mise à jour ; c'est donc un moyen pour l'élève d'améliorer sa compréhension de l'activité. L'outil « narration » (« storytelling ») est un excellent exercice pour les élèves car c'est un moyen pour eux d'exprimer régulièrement leurs pensées et d'entraîner leur français mais aussi une pensée critique et une approche analytique. Il ne leur est pas demandé d'écrire un roman complet mais des histoires courtes, une page par jour ce qui est une excellente pratique pour les jeunes mais aussi leurs professeurs. En

complément de l'expérimentation réalisée par l'équipe française, la professeure de français Vanessa K. a apporté son témoignage pour le manuel de formation pour les enseignants (IO3).

2.2 Deuxième test réalisé avec un groupe d'enseignants en ligne (Seine Saint Denis & Essonne & Mayotte) - Octobre 2020 à janvier 2021

Le premier contact direct a été avec une enseignante d'une école primaire d'Aubervilliers, Christiane A. qui a aimablement associé deux de ses collègues, Reine R. et Amel B. Ce premier groupe était composé d'écoles élémentaires d'Aubervilliers (Seine Saint Denis) - Saint Just et Anne Sylvestre. Les instituteurs travaillaient avec des enfants âgés de 3 à 5 ans et leurs parents ; Reine R. est également directrice de l'école. Elles étaient toutes impliquées dans un processus de formation. Reine en tant que chef d'établissement est associée à un réseau coordonné par l'Académie de Créteil regroupant les écoles maternelles, primaires et secondaires pour proposer une offre de formation qui soit adaptée aux besoins exprimés par les enseignants dans les salles de classe. Le groupe d'enseignants constitué pour l'expérimentation du GRIT n'enseignait pas aux groupes cibles (élèves de 14 à 16 ans) mais l'approche GRIT s'applique car ils pourront partager avec d'autres collègues qui travaillent avec les groupes cibles concernés (âgés de 14 à 16 ans) grâce au réseau

constitué par l'Académie pour réfléchir sur la formation professionnelle des enseignants.

Le deuxième contact a été pris avec des professeurs travaillant dans des classes d'élèves allophones de plusieurs collèges de l'Essonne et de Mayotte. Elles ont été impliquées grâce aux contacts du réseau national - le CASNAV. La première enseignante (à Mayotte) était la coordinatrice de ses collègues travaillant avec des élèves allophones ; la deuxième professeure débutait en Essonne (première expérience en tant qu'enseignante pour des élèves de collège). Ce deuxième test a réuni des enseignantes aux profils divers qui avaient toutes eu une expérience professionnelle avant d'enseigner dans une école secondaire:

- Christiane A. est diplômée en sociologie (Université de Cotonou, Bénin) et titulaire d'un Master en sciences de l'éducation (Université Paris VIII Saint Denis, France) ; elle avait réalisé des enquêtes de santé publique au Bénin;
- Reine R. avait travaillé dans une école en Grèce avant de revenir en France et de devenir enseignante d'une école primaire ;

- Amel B. avait eu une expérience professionnelle antérieure sans aucun lien avec l'éducation et avait réussi un examen pour devenir enseignante ;
- Laurence P. a eu une expérience au Portugal avant de travailler dans une université à Grenoble puis d'être affectée comme coordinatrice du CASNAV à Mayotte ;
- Sophie L. était à l'origine enseignante en Français Langue Etrangère (FLE) pour adultes et a réussi l'examen en 2020 pour devenir enseignante dans une école secondaire pour élèves allophones.

En conséquence, la diversité n'était pas seulement parmi les élèves mais parmi les enseignantes grâce à leur expérience professionnelle antérieure. C'est le point clé du deuxième test qui s'adressait aux enseignants, sur la base de la formation conçue par l'Université de Varsovie (IO3) à laquelle l'équipe française a contribué activement grâce à une approche expérimentale du mentorat proposé par l'Université de Lisbonne (IO4). Le test a suivi un processus en trois étapes qui a été proposé comme illustration dans le mentoring-IO4, un exemple d'application en France.

Dans une première étape, une série de focus group a été organisée d'octobre à décembre 2020 (4 rencontres par groupe) afin d'identifier

les enjeux auxquels les enseignants sont confrontés sur le terrain dans leurs classes mais aussi avec les parents. La relation avec les familles est importante, surtout avec les élèves qui sont jeunes, car ils doivent répondre à des questions posées par leurs enfants, même lorsqu'ils sont plus âgés. Le point le plus important est de faire le pont entre les apprentissages « à l'école » et à l'extérieur de l'école.

Dans une deuxième étape, un sondage a permis de tester la sensibilité des enseignants à l'approche GRIT. Le sondage a été réalisé en ligne. Les réponses recueillies ont été principalement fournies par les enseignants participant au groupe de discussion. L'enquête comportait trois parties : une première visait à recueillir les caractéristiques des enseignants (nom, âge, années d'expérience, etc.) ; une seconde partie était axée sur l'état d'esprit des enseignants (avec une situation virtuelle pour tester leur état d'esprit de croissance) ; et une troisième partie posait des questions basées sur leur expérience avec leurs élèves. Le principal résultat obtenu a été d'apprécier leur sensibilité à l'état d'esprit de croissance (OGM), le score obtenu a été de 60% (enseignants proches d'un état d'esprit de croissance).

Sur la base des deux premières étapes, une formation pertinente a pu être conçue, qui soit adaptée aux profils des enseignants et aux

problèmes identifiés. Elle a respecté les 4 sessions proposées par la formation conçue par l'équipe polonaise, les étapes du cercle de Kolb.

La première session a rappelé aux participants l'approche de gestion mentale (« Growth Mindset ») en rappelant la théorie de Carol Dweck et son adaptation (en tenant compte de l'environnement de l'école) ; en insistant sur une vision critique des deux « mentalités » qui ne soit pas trop simpliste car les choses ne sont pas si claires dans les salles de classe. Le cycle de Kolb a également été expliqué avec l'approche en 4 étapes – comment transformer une expérience en apprentissage.

La deuxième session expliquait la théorie narrative (l'outil « storytelling » était déjà une première approche). Elle s'est inspirée de la théorie de Jérôme S. Bruner sur la psychologie narrative avec l'approche biographique. Une expérience est compréhensible dans la perspective de la personne qui exprime l'expérience et la façon dont cette personne raconte l'histoire.

La troisième session était axée sur l'apprentissage par l'expérience avec toutes les théories pédagogiques qui peuvent lui être associées. Le cycle de Kolb a été expliqué d'une manière différente car cette fois-ci, l'accent a été mis sur les compétences acquises grâce à une expérience donnée après un processus de pensée critique.

La dernière session était très appliquée avec une sélection de chansons (principalement françaises mais aussi italiennes et américaines) illustrant chacun des 19 outils de la boîte à outils. La théorie inspirant cette session se basait sur les études qui ont montré que la musique est une excellente approche pédagogique pour combiner l'apprentissage avec les émotions. La musique a un impact sur le processus d'apprentissage ; la sélection de chansons est une suggestion pour les enseignants qui pourront ainsi constituer leur propre playlist avec le soutien de leurs élèves.

L'organisation des sessions a suivi le même format pour les 4 sessions : la durée était la même (90 minutes) ; une combinaison de théorie (références aux principaux chercheurs spécialisés dans les différentes approches présentées) et de pratique (avec une sélection de vidéos pour donner des illustrations parlantes sans dépasser un format de 12 minutes) et beaucoup d'interactions entre les formateurs (l'équipe de l'Iriv) et les enseignants.

L'impact concret de cette formation à moyen terme devrait être : pour la directrice de l'école, partager les présentations pédagogiques avec l'inspectrice chargée de de la formation à l'Académie (niveau régional du ministère de l'Éducation) afin de diffuser l'information auprès des enseignants; pour une des professeures, partager avec ses collègues et

peut-être commencer un doctorat en sciences de l'éducation ; et enfin pour la dernière professeure intégrer la formation GRIT dans son dossier d'inspection comme formation significative.

2.3 – Enseignements tirés et pérennité du GRIT en France (approche SWOT)

Les tests ont été menés différemment dans la première phase et la seconde, car le public et le matériel à tester étaient différents. La première partie était plus classique avec les professeurs et leurs élèves dans leurs salles de classe ; nous avons insisté sur la partie innovante suggérée. La deuxième partie du test était innovante dans son processus même (approche en 3 étapes) car nous avons dû nous adapter à une situation unique avec la pandémie de coronavirus.

Leçon apprise 1- La diversité comme point clé du GRIT

Le mot clé était la diversité : des apprentissages, des enseignants, et des élèves ; mais aussi l'équipe des « testeurs » qui a été plus significative quand elle était diversifiée. La première partie du test a été réalisée avec un coordinateur au profil classique (proche du profil de l'enseignante) mais avec le soutien de deux étudiants étrangers ; les élèves allophones ont écouté plus attentivement car l'équipe diversifiée des testeurs a soulevé leur curiosité. Les activités pratiques mises en œuvre en petits groupes ont été très fructueuses et la

présentation des résultats obtenus a également été intéressante car les élèves se sont écoutés (ce n'était pas le cas au départ). À titre de comparaison, lorsque le test a été répété avec le coordinateur seul, l'attention des élèves était moindre et l'esprit général peu inspirant.

Leçon apprise 2 - Une façon classique de tester l'approche de la mentalité de croissance à l'école (conditions normales)

Dans la première partie du test, le processus a été strictement respecté, l'enseignant a demandé l'accord du chef d'établissement car l'équipe des testeurs GRIT (IRIV) était externe à l'école mais avec une expérience dans une autre école secondaire de la même ville qui a été un atout majeur (cinq années d'expérience grâce à deux précédents projets européens- *Success at school*, Comenius, 2012-2014 puis deux années de bénévolat (2014-2016) et Schola (2016-2018). La principale et son adjointe venaient d'arriver et étaient plus ouvertes à une approche pédagogique innovante car les classes en jeu n'étaient pas non plus classiques (élèves allophones). L'enseignante était également très impliquée dans le processus GRIT car elle souhaitait appliquer de nouvelles stratégies pour renforcer sa motivation et l'implication de ses élèves. Avec des élèves aux profils diversifiés, c'est à la fois un défi et une source d'inspiration de tester de nouvelles approches. Le turn-over est assez élevé dans le groupe d'élèves allophones, en fonction de la mobilité de leur famille (les parents

expatriés qui peuvent déménager, les parents réfugiés qui peuvent changer de résidence...)

Leçon apprise 3- Une nouvelle façon de tester une approche de gestion mentale (conditions Covid avec une approche en ligne)

Dans la deuxième partie du test, la stratégie était totalement nouvelle et innovante car les enseignants devaient s'adapter à des conditions sanitaires exceptionnelles (Covid 19). Les écoles étaient fermées aux organisations externes. Les enseignants ont été plus familiers avec l'approche numérique car ils avaient expérimenté les classes virtuelles au cours du premier confinement. Quand on leur a proposé des sessions pédagogiques en ligne, les enseignants impliqués ont plus facilement accepté de participer. Le premier groupe a pu être formé grâce à un contact personnel avec l'une des enseignantes ; le deuxième groupe grâce aux contacts du réseau d'appui à l'enseignement des étudiants allophones (CASNAV). L'enseignante impliquée dans le premier test ne s'est pas jointe au deuxième test car le but n'était pas de travailler avec ses élèves mais avec ses collègues. Le point clé était l'ouverture des enseignants à un travail avec leurs collègues, un esprit d'équipe ; il a été réalisé avec le premier groupe composé d'enseignants qui étaient également amis. Une fois de plus la diversité de l'équipe, un coordinateur au profil classique et deux stagiaires étrangers (italienne et turque) a été un atout majeur.

Leçon apprise 4- Une manière d'impliquer les enseignants dans l'approche GM, en suscitant l'intérêt

Dans la seconde partie des tests, les groupes ont été convaincus par la démarche générale du GRIT (centrée sur l'état d'esprit de croissance). L'enjeu était de mettre en place un test durable afin de leur permettre de suivre les 4 sessions de formation et ainsi de susciter leur curiosité et leur intérêt entre octobre et janvier. L'approche en trois étapes a répondu à cette attente. Premièrement, un groupe de discussion a été formé dont le but principal était de faire un exposé clair des problèmes qu'ils devaient aborder sur le terrain (dans leurs salles de classe) mais aussi du processus de formation qu'ils avaient suivi et souhaitaient s'améliorer. Deuxièmement, une enquête a été réalisée par une stagiaire de l'équipe de testeurs qui devait réaliser un travail de recherche pour son Master à Sciences Po Paris. Elle avait un mémoire à rédiger sur l'enseignement dispensé aux étudiants allophones ; cette référence à une recherche peut avoir été une source d'inspiration et une raison pour laquelle les enseignants ont répondu (même si les résultats obtenus n'ont pas été élevés). Troisièmement, les sessions de formation ont été conçues sur la base de la formation proposée par l'Université de Varsovie mais très enrichies avec la boîte à outils (IO1) et le mentorat (IO2) pour montrer les liens entre les différents résultats du projet, et enrichi de matériel théorique. Une deuxième

stagiaire de l'équipe de testeurs qui était psychologue a joué un rôle clé dans cette phase du test car elle était légitime en psychologie et la base théorique était clairement psychologique.

Leçon apprise 5- Une zone urbaine sensible est un territoire plus ouvert pour des approches pédagogiques innovantes

Les écoles appartenant à des zones urbaines sensibles sont plus facilement convaincues par le test d'une approche éducative alternative car elles ont plus l'habitude d'organisations externes proposant des ateliers artistiques (en musique, théâtre ...). Ils sont généralement soutenus financièrement et la culture des zones urbaines sensibles (des écoles et des enseignants) est plus ouverte à une stratégie alternative. Il y a aussi un réel effort mis en œuvre par les chefs d'établissement pour diversifier la pédagogie, la plupart d'entre eux acceptant de valoriser une démarche expérimentale qui tient compte de la diversité de leur public (élèves et familles). Ils n'ont pas besoin de l'accord du Ministère de l'Éducation, les directeurs d'école sont autonomes et peuvent choisir les activités qu'ils jugent les plus pertinentes. Le profil des chefs d'établissement est crucial - plus ils ont eu une expérience antérieure significative (et ils doivent justifier d'une expérience professionnelle antérieure pour passer le concours de chef d'établissement), plus ils sont encouragés à essayer de nouvelles approches.

Leçon apprise 6 - Améliorer la diversité au sein de l'équipe d'éducateurs pour obtenir un retour positif

Une dernière leçon apprise sur la base des deux parties du test est le profil de l'équipe de testeurs. Ce n'est pas seulement la diversité en termes d'origines géographiques mais leurs expertises. Le responsable des tests (directrice de l'iriv) pouvait justifier d'une expérience pertinente dans des projets européens centrés sur l'enseignement scolaire alliée à une connaissance du public. Le premier projet testé à Massy a été le projet Success at school through Volunteering-SAS (test réalisé en 2014), deux ans d'activités périscolaires bénévoles (en 2015 et 2016) avec notamment le Centre culturel Paul B, de nouveaux tests avec Schola (2016-2018) et EducOpera (2017-2019). L'iriv n'était donc pas nouveau sur le territoire. L'expertise des stagiaires, leurs connaissances et leurs compétences ont été un atout majeur. Les premiers stagiaires (étudiants en sociologie des migrations et des relations interethniques) avaient eu une expérience de terrain auprès de jeunes et une connaissance à la fois théorique et personnelle de la diversité. Les seconds stagiaires (un étudiant en psychologie et un étudiant en sciences politiques) avaient également des compétences et des connaissances pertinentes et complémentaires qui ont été significatives. La combinaison de tous ces profils a permis une expérimentation significative et réussie à la fois auprès des étudiants

mais aussi des enseignants. Plus l'équipe est diversifiée, plus le processus d'apprentissage est créatif et innovant. Même au sein de l'équipe, il faut s'adapter aux différentes perspectives, et être plus attentif aux stéréotypes potentiels ou aux malentendus qui peuvent survenir. La mise en place est plus longue au départ pour être sur la même longueur d'onde ou du moins pour se comprendre. Il est plus facile ensuite de collaborer car les premiers problèmes ont d'abord été résolus au sein de l'équipe. Ainsi, la présentation et l'explication du projet au public (enseignants) ont été plus claires car les questions ou problèmes potentiels avaient été anticipés.

Conclusion

L'approche GRIT centrée sur l'état d'esprit de croissance (« Growth mindset ») est nouvelle en France, du moins dans l'enseignement secondaire. A l'Université, notamment en Sciences de l'Education, les enseignants sont familiers de cette approche pédagogique suggérée par la psychologue américaine Carol Dweck (Université de Stanford). Le test réalisé en France a donc été un moyen à la fois de faire passer le mot sur cette approche innovante encore méconnue dans un contexte français et de rassembler des éléments tangibles afin de convaincre enseignants et chefs d'établissement d'adopter cette pédagogie comme alternative ou complément aux stratégies

pédagogiques existantes. Cela peut être particulièrement pertinent dans un contexte divers comme celui des écoles situées dans une zone urbaine sensible caractérisée par un niveau élevé de familles pauvres avec des problèmes sociaux et économiques, qui touchent à la fois certaines familles avec des origines migratoires mais aussi d'autres familles « nationales ». La présentation et l'explication des deux phases de tests menés d'une part sur le terrain au Collège Denis Diderot (Massy, Essonne) et d'autre part à distance (avec des écoles de Saint Denis, de l'Essonne et de Mayotte) avec les pandémies de Coronavirus ont apporté des éclairages aux enseignants qui étaient intéressés par le GRIT dans leurs classes. En complément, nous avons annexé deux documents détaillés. Le premier concerne les retours d'expérience recueillis pour chacun des outils élaborés pour la boîte à outils GRIT. Le deuxième est une liste de chansons sélectionnées par l'équipe française à titre d'illustration d'une stratégie «GRIT» originale qui valorise un processus d'apprentissage avec une approche innovante (la musique alliant raison et émotion). Notre intention a été d'être aussi pratique et convaincant que possible pour préparer un avenir durable pour les différents outils et stratégies élaborés pour le GRIT.

Sitographie

Ministère des affaires étrangères (2021)-

<https://www.diplomatie.gouv.fr/en/the-ministry-and-its-network/protocol/social-matters/article/french-educational-system>

Ministère de l'Éducation nationale (2021)-

<https://www.education.gouv.fr/le-college-4940>

Annexes

Annexe 1- La première annexe est une synthèse des retours d'expérience recueillis lors de la première partie des tests réalisés par le Bénédicte Halba en collaboration avec Gizem Dere & Yazın Gunay (Iriv Conseil, Paris, juin 2019 auprès du Collège Denis Diderot)

Annexe 2- la deuxième annexe a été conçue comme support de la formation proposée aux enseignants, en ligne - une sélection de chansons inspirées des différents outils de la boîte à outils, lors de la deuxième partie du test coordonné par Bénédicte Halba en collaboration avec Camilla Bistrussu & Ece Ucar (Iriv Conseil, Paris, octobre 2020 - janvier 2021)

Annexe 1- retours d'expérience recueillis grâce aux tests effectués auprès des professeurs et des élèves allophones (Collège Denis Diderot, Massy, juin 2019)

Table ronde	Il s'agit d'une approche pédagogique significative, à utiliser comme point de départ pour chaque session menée avec des jeunes.
À l'extérieur / Dans	Un speed dating proposé pour impliquer les étudiants
Faire le pont	Un moyen de combler le fossé entre les activités en dehors de l'école (apprentissage informel) et à l'intérieur de l'école (apprentissage formel).
Apprendre XL	Significatif pour améliorer une pensée critique et pour sélectionner 3 choses qu'ils aiment, et 3 choses qu'ils n'aiment pas et expliquer pourquoi.
Meet and greet (rencontrer et saluer)	Contacts à prendre par les étudiants / professeurs dans le cadre d'un stage obligatoire que doivent faire les étudiants de 14-15 ans
Journal d'apprentissage	Mis à jour tout au long de l'année sous forme de cahier distribué aux élèves, d'une phrase à une page par jour.
Marque de votre équipe	Travail collectif sur un logo, une devise et une image pour illustrer l'étiquette de leur équipe.
Mon réseau	le premier «cercle», la famille (parents, frères et sœurs), le deuxième «cercle» d'amis et le troisième «cercle» des gens rencontrés à l'école

À quoi ressemble le succès	Des personnes célèbres confrontées à des échecs dans leur vie qui n'ont pas abandonné et sont devenues des personnes très importantes (VIP).
Lettre à mes pairs	différents points de vue (lettres écrites par différents auteurs); un exercice dans le futur pour rédiger une lettre de motivation
De l'échec à la sagesse	Les points positifs (caractère « souriant ») et les points négatifs (caractère «pleurant») dans leur expérience pour une pensée critique
ÉCHEC	De l'apprentissage ou de l'expérience dans laquelle ils n'ont pas réussi au départ mais pourraient finalement réussir.
Des luttes partagées	Les mêmes expériences de difficultés à surmonter par les élèves et les différentes manières trouvées pour les surmonter
Arbre de réflexion-	Un dessin, plus créatif - un moyen de transformer une difficulté /une barrière en une création / une chose positive.
Story telling (Raconter des histoires)	Très bon exercice / approche d'apprentissage pour améliorer son français écrit sur la base d'une histoire familière
Conversation de croissance	Une main représentant différents points faibles ou forts correspondant à chaque doigt, très apprécié par les élèves
Réflexion en forme	Un exercice pratique destiné à améliorer la créativité illustrant différents moments de leur vie

Entraînez votre cerveau	Fonctionnement du cerveau et activités à effectuer afin de s'améliorer de manière significative pour un l'état d'esprit de croissance.
Chaîne de progression	« apprentissage de 36 phrases » avec un planning d'envoi de la phrase à apprendre tout au long de l'année

Annexe 2 - chansons suggérées pour illustrer les différents outils à l'appui de la boîte à outils (IO1)

Table ronde	La vérité, (Guy Béart, France, 1968) https://www.youtube.com/watch?v=AfpSRnahQig
À l'extérieur / Dans	Aux Champs Elysées (Joe Dassin, Pierre Delanoe / Mike Deighan / Mike Wilsh, France, 1969) https://greatsong.net/PAROLEES-JOE-DASSIN,LES-CHAMPS-ELYSEES,107391948.html
Faire le pont	Caroline (MC Solaar, France, 1992) https://www.youtube.com/watch?v=PjELabiPltw
Apprendre XL	Still Learning (Haslsey, Romy Anna Madley Croft / Louis Bell / Edward Christopher Sheeran / Ashley Frangipane / Fred, USA, 2020) https://www.youtube.com/watch?v=KDgcS1kVP0A
Meet and greet (rencontrer et saluer)	Tombé du Ciel (Jacques Higelin, France, 1988) https://www.youtube.com/watch?v=TmI9SB4VDI8
Journal d'apprentissage	Chacun sa route, chacun son chemin (Tonton David, Grammont Ray / Benoit Thierry / Jean Vespasien / Eric M Boueke, France, 1994) https://youtu.be/RGQPGjSUQdg
Marque de votre équipe	BB Initials (Serge Gainsbourg, France, 1968) https://www.youtube.com/watch?v=uhQdbn5Y7Vo

Mon réseau	C'est ça la France (Marc Lavoine, France, 2001) https://www.youtube.com/watch?v=w2yOifYWFIA
À quoi ressemble le succès	Je m' voyais déjà en haut de l'affiche (Charles Aznavour, France, 1961) https://www.youtube.com/watch?v=mvN2Cv8uFvM
Lettre à mes pairs	Demain c'est toi (ZAZ, Mazue Ben / Faye Gael, France, 2018) https://www.youtube.com/watch?v=WHnSfNRFdqo
De l'échec à la sagesse	Maintenant je sais (Jean Gabin, Harry Philip Green, France, 1974) https://www.youtube.com/watch?v=orDR4JA91F4
ÉCHEC	La fleur aux dents (Joe Dassin, Lemesle Claude Jacques Raoul / Dassin Joseph Ira, France, 1975) https://www.youtube.com/watch?v=U7iIP8Gc3OY
Des luttes partagées	Comme toi (Jean-Jacques Goldman, France, 1983) https://www.youtube.com/watch?v=ySZBnMukO8g
Arbre de réflexion-	Douce France (Rachid Taha, reprise d'une chanson de Charles Trenet, France, 1967) https://www.youtube.com/watch?v=JcHixlFoc78

Storytelling (l'art de la narration - raconter des histoires)	Il venait d'avoir 18 ans (Dalida, France, 1973) Jean Bouchety / Pascal Auriat / Pascal Sevran / Simone Gaffie https://www.youtube.com/watch?v=zyDZc8QDlYY
Conversation de croissance	L'envie (Johnny Haliday, Jean-Jacques Goldman, France, 1986) https://www.youtube.com/watch?v=qqAXpWvd3s4
Réflexion en forme	Autremonde (Telephone, France, 1984) Jean-louis Aubert / Richard Kolinka / Corine Marienneau / Louis Bertignac, https://www.youtube.com/watch?v=xqnZPHo6gx4 https://www.youtube.com/watch?v=C_13TeiW8DE
Entraînez votre cerveau	On n'oublie rien (Jacques Brel, Belgique, Gerard Jouannest, 1961) https://www.youtube.com/watch?v=3aLWa_sZhto
Chaîne de progression	Non, je ne regrette rien (Edith Piaf, France, Charles Dumont / Michel Vaucaire, 1956) - https://www.youtube.com/watch?v=rzy2wZSg5ZM

L'expérimentation polonaise

Agnieszka Borek, dr Jacek Galewski, Magdalena Swat-Pawlicka, dr Bartłomiej Walczak – Université de Varsovie (Pologne)

Ce rapport propose dans un premier temps une vue d'ensemble sur le modèle éducatif polonais et sur les élèves à risque de décrochage scolaire, cible principale du projet GRIT. Dans un second temps, cet article présente une analyse des facteurs déterminants pour le décrochage scolaire en Pologne ainsi que de la stratégie prévue pour traiter ces questions en appliquant l'approche du GRIT. La structuration, l'évaluation et la diffusion des résultats intellectuels de ce projet dans le contexte polonais sont décrits en détail.

1- L'éducation en Pologne

En Pologne, l'éducation est obligatoire de 6 ans à 18 ans pour tous les enfants résidant dans le pays. Les élèves plus jeunes (minimum 3 ans, mais les enfants de 2 ans peuvent éventuellement aller en garderie dans des cas particuliers) reçoivent une éducation préscolaire optionnelle. Durant l'année scolaire 2019/2020, 79% des enfants de trois ans bénéficient de cette éducation préscolaire. Cette moyenne est sensiblement plus basse dans les zones pauvres et rurales, avec 67,5% des enfants. Les enfants de 4 ans ou plus y sont

inscrits à 90%. Les enfants de 6 ans sont obligés de suivre une année de préscolarisation dans une école maternelle ou une classe préscolaire en école primaire. Environ 4% des enfants de 6 ans issus des zones rurales n'effectuent pas cette année préscolaire obligatoire.

La structure du système scolaire polonais a connu des réformes profondes. L'école primaire est passée de 8 ans à 6 ans en 1999, et un nouveau type d'école a vu le jour : l'école secondaire inférieure, suivie par 3 ans dans une école secondaire supérieure. Cette réforme a été initiée en 2016, puis le système est revenu à une école primaire de 8 ans suivie d'une école secondaire supérieure de 3 à 4 ans. Les huit années d'école primaire sont divisées en deux étapes. Pour les trois premières années, l'école propose une éducation intégrée. Pour les deux dernières années, l'école propose une éducation divisée en disciplines. Tous les élèves de 8ème année d'école primaire doivent passer un examen final externe, organisé par le Conseil Régional des Examens, et corrigé par des examinateurs externes. Les résultats de ces examens sont essentiels pour les candidatures en écoles secondaires supérieures.

Les élèves peuvent candidater à différents types d'écoles après la primaire. Le choix le plus répandu est celui d'une école secondaire supérieure générale en quatre ans : cela représentait 47% des

nouveaux étudiants en 2018/2019. Le deuxième choix le plus populaire est celui d'une école secondaire supérieure technique en cinq ans, préférée par 39,6% des jeunes. Une école professionnelle en trois ans est choisie par une moyenne de 14,5% des nouveaux étudiants. Les écoles d'art, menant à une certification professionnelle, est un choix plus rare, avec moins de 1% de candidats. Les élèves de 4^e année de ces écoles (à l'exception de ceux suivant le cursus professionnels) doivent passer un examen externe, l'examen de la maturité, organisé par un corps externe et utilisé pour la qualification à l'éducation supérieure. Les élèves dans une école professionnelle passent un examen professionnel. Ils peuvent alors continuer leur éducation dans une seconde étape qui les mène à l'examen de la maturité (baccalauréat).

Les élèves connaissant des difficultés légères poursuivent généralement leur cursus dans les écoles secondaires générales. Ceux affrontant des difficultés modérés, sévères ou multiples peuvent poursuivre leurs études dans des écoles spécialisées en primaire comme dans le secondaire. Des centres spéciaux existent pour les étudiants qui ne sont pas en mesure de se rendre à l'école quotidiennement.

Une vue d'ensemble des différents niveaux d'éducation polonais est présentée dans le Tableau 1.

Tableau 1. Les niveaux d'éducation en Pologne

Niveau d'éducation	Âge moyen	Description
Garderie	3 – 5	Non-obligatoire
Préparation préscolaire	6	Obligatoire
Education primaire	7-14	Obligatoire
Education secondaire	14-18 (ou plus selon le type d'école secondaire choisi)	Obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. Peut consister en une école secondaire ou un apprentissage chez un employeur. A ce niveau d'éducation il y a : <ul style="list-style-type: none"> • L'école secondaire supérieure générale • L'école secondaire supérieure technique • Les écoles professionnelles • Les écoles spécialisées pour les étudiants en difficulté afin de les préparer au monde du travail

Si un parent ou un tuteur en fait la demande, un enfant peut recevoir une éducation à la maison. Cela représente 0,3% de l'ensemble des élèves du système éducatif.

Le système éducatif comporte les institutions suivantes:

- Les centres de culture et de sport pour les jeunes
- L'éducation continue et les centres d'apprentissage professionnels
- Les institutions artistiques
- Les centres de conseils et de guide
- Les centres de soin à la jeunesse et de thérapie sociale pour les jeunes
- Les maisons de vacances et les internats
- Les institutions de formation des professeurs
- Les bibliothèques pédagogiques

2- Le groupe cible du GRIT

Le projet Erasmus GRIT est centré sur les étudiants de 14 à 16 ans. Cette classe d'âge appartient à l'éducation secondaire obligatoire. Ce projet a été mis en place à Varsovie.

L'école secondaire à Varsovie : nombre d'élèves

Varsovie est la plus grande ville de Pologne, avec une population de 1 790 658 habitants fin 2019 (GUS, 2019).

Selon les données collectées par la mairie, au sein des écoles pour l'année scolaire 2020/2021, il y avait :

- 53,761 étudiants en école secondaire supérieure générale
- 23,909 étudiants en école secondaire technique
- 3,036 étudiants en école industrielle
- 303 étudiants en école spécialisée préparant au travail

3- Le décrochage scolaire prématuré en Pologne

On suppose généralement que le décrochage scolaire n'est pas un problème important en Pologne. Selon Eurostat (2019), l'abandon prématuré de l'éducation en Pologne est relativement bas, à hauteur de 4,8% de la population polonaise âgée de 18 à 24 ans en 2018, et 5,2% en 2019. S'il s'agit de l'un des meilleurs scores de l'Union Européenne, il reste en deçà des objectifs nationaux de 4,5%. Il convient également de noter que ces statistiques n'incluent pas les élèves quittant l'école primaire. La moyenne d'abandon parmi les élèves du primaire est de 0.13% et dans le secondaire 0.2%. Ces chiffres ne comprennent pas les élèves ayant reçu la permission de ne

pas recevoir une éducation obligatoire (par exemple en raison d'un état de santé ou d'un statut migratoire). Les données sont limitées. Ni les distributions régionales (statistiques régionales), ni le portrait sociologique de ces départs prématurés ne sont connus. Le Bureau Principal des Statistiques a fourni des statistiques basées sur les données d'Eurostat :

1- La Pologne est un des pays où les garçons ont plus tendance à abandonner leur scolarité prématurément : ils sont 6,7% alors que les filles ne sont que 3,6%.

2- Les jeunes des petites villes et de banlieue sont les plus menacés. On compte 6,3% d'abandon dans ces zones. Dans les zones rurales, les abandons sont sensiblement plus faibles (5,6%). La meilleure situation a été observée dans les grandes villes, où on n'observe que 4% d'abandon. Il y a un écart tangible entre les grandes villes et les autres zones.

Les projets de recherche locaux révèlent de haut niveau d'abandon dans certains groupes spécifiques :

- 1- Les membres de la communauté polonaise Rom, en particulier les jeunes filles.
- 2- Les enfants issus de familles réfugiées.

Les échecs des élèves en écoles professionnelles.

Le problème de l'abandon scolaire touche plus fréquemment les élèves devant passer un examen confirmant leurs qualifications afin d'obtenir une certification. Durant les trois dernières années, approximativement 70% des étudiants passant ce type de certification ont reçu le certificat en question (donnée de 2016). Les résultats sont insatisfaisants et encouragent à réfléchir aux facteurs déterminant ces échecs. Des réflexions similaires sont soulevées par l'analyse des résultats des matricules d'examen obtenus par les élèves en écoles techniques. Le taux de succès reste un niveau similaire. En 2016, le certificat de maturité était obtenu par 68% des candidats, comme en 2015 (67%).

Le profil des étudiants de Varsovie

Les données concernant l'abandon scolaire à Varsovie ne sont pas simple d'accès. L'abandon n'est pas reconnu comme un problème prioritaire, en Pologne.

4- Les facteurs déterminants de l'abandon scolaire dans l'école secondaire en Pologne

Les chercheurs ont défini une typologie de six groupes de facteurs déterminant un abandon scolaire prématuré (Federowicz, M. i Sitek, M., 2011),

- Les facteurs environnementaux : des aspirations faibles, un schéma de carrière type (reproduisant le schéma des parents), la volonté d'être indépendant rapidement. Les recherches montrent que les « aspirations professionnelles des parents sont dépendantes de leur niveau d'éducation ».
- Les barrières psychologiques : une faible estime de soi, un manque de confiance en soi.
- Les barrières économiques : liées à la situation financière, à l'incapacité à répondre à certains besoins, l'impossibilité de compter sur les parents pour aider aux devoirs car leur investissement est compromis par leurs conditions de vie, l'absence de lieu de travail à la maison, la malnutrition, le repli de nombreuses activités qui peuvent permettre d'enrichir l'expérience.
- Les problèmes de santé : les déficiences, la parentalité
- Les problèmes de famille : alcool, drogue, violences domestiques, membres de la famille en conflit avec la loi
- Les facteurs associés au système éducatif qui propose, ou ne propose pas, une éducation tôt de haute qualité, concernée par la flexibilité et peu l'obstacles des chemins scolaires.

Des recherches récentes ont montré que les écoles polonaises augmentent les problèmes mentaux d'un large groupe d'étudiants, ou les font émerger en raison d'un règlement rigide, de l'intensité des émotions et du stress ressentis par les élèves. Selon les experts, le rôle de l'école dans le renforcement de ces problèmes d'élèves est très important, en particulier pour l'estime de soi de ces jeunes. La source de leur stress est souvent exclusivement scolaire (et non liées à leurs groupes de pairs ou leur famille). Les professeurs reconnaissent deux raisons majeures qui rendent l'école oppressante pour les élèves :

- Un programme scolaire surchargé et son traitement par plusieurs professeurs à la fois, la discipline exigée de la part des élèves, est la première raison mises en avant.
- La seconde raison est liée à la bureaucratie, qui surcharge les professeurs qui n'ont plus le temps de discuter avec les élèves de leurs problèmes.
- Le problème le plus répandu chez les étudiants concerne leur faible estime d'eux-mêmes et le manque d'intérêt de la part de leurs parents ou tuteurs. Les professeurs dans les classes plus avancées en termes de classe d'âge indiquent que la dépression est un sérieux problème, en particulier parmi les professeurs des lycées (65%), ainsi que l'anxiété, qui concerne 31% des

élèves. Les professeurs reconnaissent que le stress est un problème pour leurs étudiants.

L'impact négatif de la COVID-19

La pandémie de COVID-19 a porté le système éducatif à une nouvelle réalité. L'irruption de l'éducation à distance n'était pas seulement une innovation pour les professeurs, mais aussi pour les élèves. Un nouveau risque de décrochage scolaire est apparu à mesure que les écoles ont perdu tout contact avec certains de leurs étudiants. Les premières études ont été menées quelques semaines après l'introduction de l'école virtuelle, entrée en vigueur en mars 2020. Par exemple, la Mairie de Poznan, une des cinq plus grandes villes polonaises, a alors estimé que les écoles avaient perdu contact avec 200 étudiants, tout comme à Cracovie. A leur tour, les institutions de Varsovie ont reporté plus de 600 cas de décrochage de ce type. Non seulement les étudiants n'ont pas participé aux classes virtuelles, mais les écoles ont été incapables d'établir un contact avec les parents ou tuteurs de ces élèves, et le contact par le biais de camarades a échoué. Même en contactant la police, les centres d'aide sociale et les officiers de probation, il a été impossible de reconnecter avec ces élèves.

Il est impératif de noter que les inégalités économiques, sociales et éducatives ont augmenté avec l'école à distance. Les plus

durement touchés par ces inégalités sont ceux qui ont souffert de la pandémie, pour qui rattraper leur retard scolaire n'est pas le problème le plus urgent.

Cependant, les résultats des recherches témoignent d'une autre réalité : celui de l'institution scolaire qui a cessé d'être un lieu de développement, de croissance et d'apprentissage en communauté, se transformant en un espace d'incorporation d'un programme scolaire arbitraire et trop dense. Les écoles sont aujourd'hui le théâtre d'une course éreintante dans laquelle les professeurs se font les gardiens de la réalisation de toutes les tâches, et les élèves se voient contraints de mener à bien ces tâches. Ni les professeurs ni les élèves ne peuvent se satisfaire de cette situation.

Le système éducatif polonais n'est pas en mesure d'instaurer une relation positive entre les professeurs et les étudiants, et la pandémie n'a qu'augmenté cette crise. Il est indispensable que le programme scolaire soit réalisable, et qu'une bureaucratie d'un meilleur niveau soit mise en place pour permettre aux professeurs de consolider leurs relations avec leurs étudiants. Il est souvent très difficile pour les enseignants de trouver du temps pour une conversation ordinaire avec un élève. 24% des professeurs ne savent pas si un étudiant partagerait avec eux ses problèmes. Ces réponses

indiquent que presque 1 professeur sur 4 ressent ne pas une relation de confiance avec tous ses élèves. Cela signifie également que la thématique de la relation entre professeur et élève doit être travaillée.

Certains professeurs disent même directement penser que leurs élèves ne leur font pas confiance. Ce manque de confiance mène à l'impression que les professeurs et les étudiants constituent deux groupes opposés et non pas un groupe de travail uni à l'école.

Les études nationales récentes ont révélé un état sinistre des lieux du système éducatif polonais, souffrant de l'échec d'une réforme et des conséquences de la pandémie. Le nombre important d'individus ayant l'âge d'être scolarisés et affirmant leur volonté de quitter le système d'éducation public est parlant. Les écoles non-publiques seraient préférées par la majorité des jeunes de 18 à 29 ans, dont les souvenirs d'école sont encore précis. Dans ce groupe, le pourcentage de réponses positives atteint les 65%.

Quand bien même une personne n'a pas de contact direct avec les écoles, au cours des cinq dernières années, elle aura entendu parler à maintes reprises du chaos entraîné par la liquidation des écoles secondaires inférieures, par un programme surchargé et anachronique et une masse de travail qui tourmente les élèves.

Le pays entier est bien conscient des événements récents, notamment la plus importante grève des professeurs d'histoire (avril 2019), les problèmes de l'éducation à distance, les élèves ayant disparu du système éducatif, et la crise de santé mentale parmi les enfants et les adolescents.

Test des outils du GRIT

La version polonaise du guide GRIT (IO1) a été testée deux fois. Au printemps 2019, ce guide a été présenté aux experts de l'éducation de Cracovie. Les retours globaux étaient encourageants. Les membres du conseil ont été enthousiasmés par la variété des outils, leur flexibilité, et les possibles résultats sur les étudiants. Les experts ont proposé quelques changements, parmi lesquelles des objectifs d'apprentissages plus précis et des instructions plus détaillées pour les professeurs. Il a été suggéré de mettre plus l'accent sur les interactions entre les étudiants.

Après que ces changements ont été opérés à la suite de ces retours des experts, le test de l'IO1 et l'IO2 a été poursuivi à l'automne 2019 dans trois lycées situés à Varsovie. Chacun de ces lycées accueille des étudiants en difficulté, notamment des migrants, des adolescents issus de famille en difficulté économique. L'échantillon comportait 106 étudiants et 7 enseignants. Aucun des professeurs

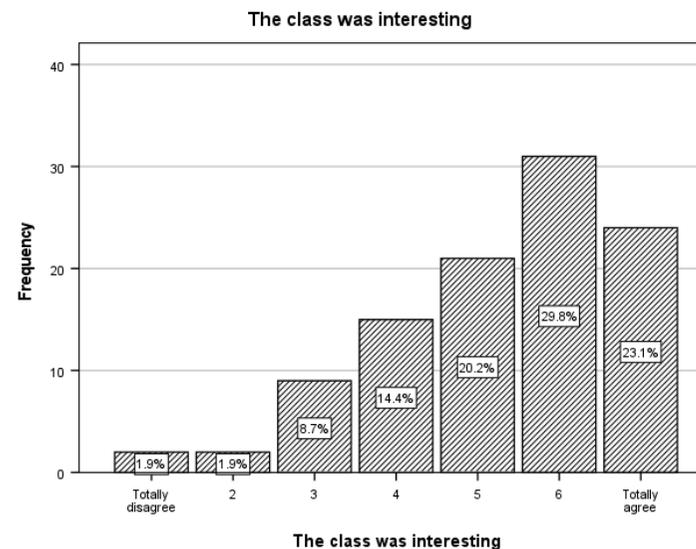
impliqués n'avait eu d'expérience passée en matière de gestion mentale.

A l'exception d'un professeur, tous les participants ont décidé de n'utiliser qu'un outil. La plupart ont passé un cours à le tester. Cependant, dans deux cas, l'outil GRIT a été utilisé dans deux cours à la suite.

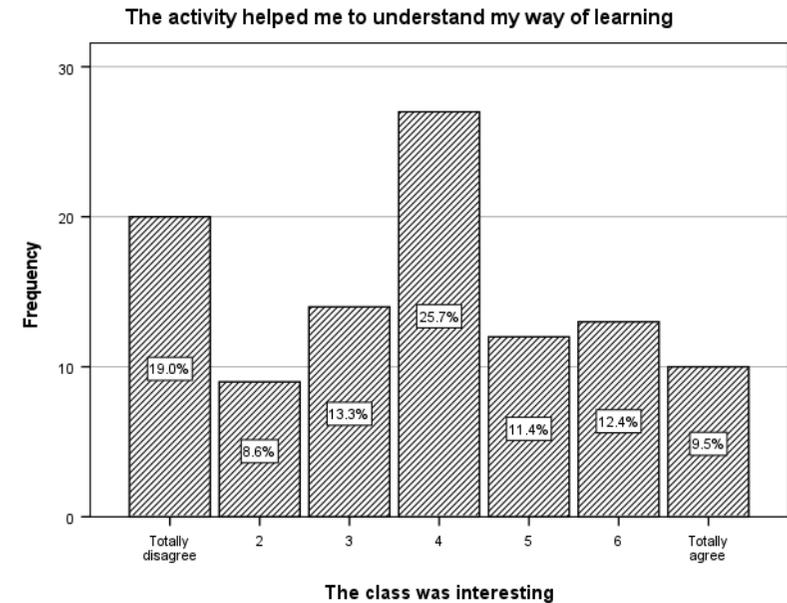
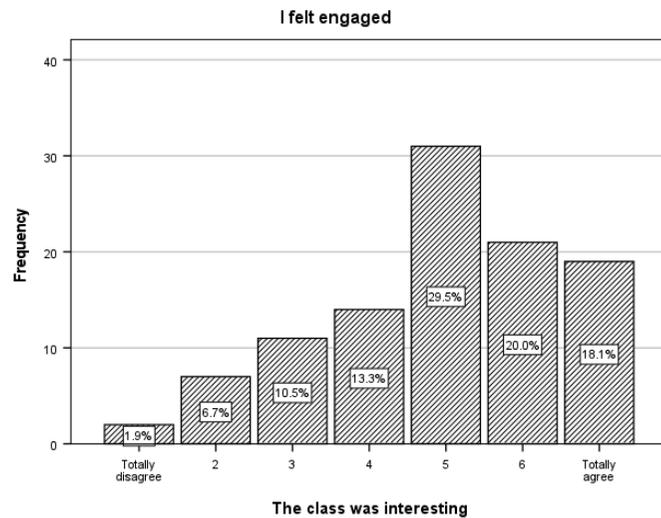
Les professeurs ont décidé d'utiliser différents outils. Cependant, les résultats ne peuvent pas être facilement généralisés. Ils étaient concis : il n'y a pas de différences statistiquement pertinentes entre les groupes à mettre en avant selon l'usage des différents outils.

Les professeurs ont été enthousiasmés et ont utilisé les questions ouvertes proposées par le GRIT pour aider les étudiants à activer et intégrer les nouvelles informations. Les élèves semblaient intéressés et capable d'appliquer ces nouvelles informations à leur propre expérience. Les professeurs ont indiqué quelques changements légers à ces outils : des instructions plus courtes mais plus détaillées, plus de contenu multimédia. Ces suggestions ont été proposées durant le développement plus approfondi des outils.

La majorité des étudiants (71%) a trouvé ce cours intéressant.

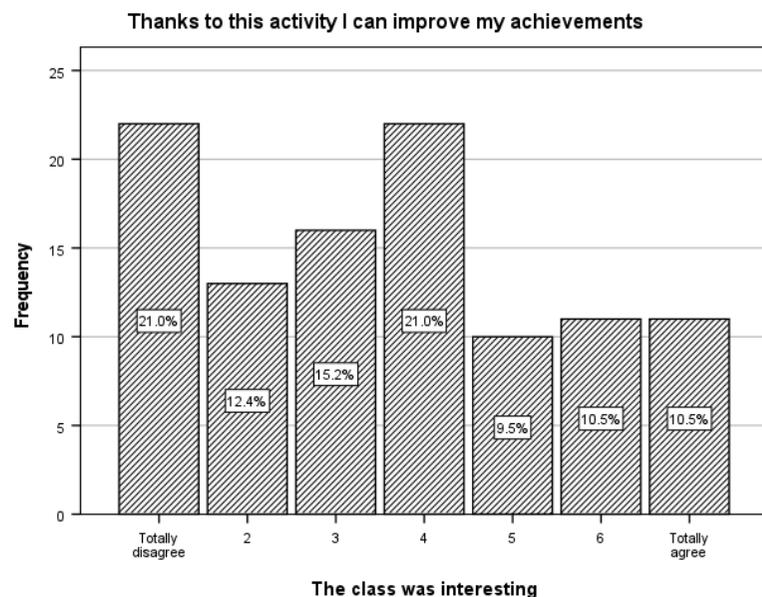


Un peu moins, 68%, se sont sentis engagés.



Les outils du GRIT ont réussi à susciter l'attention par rapport aux méthodes d'apprentissages. 33% des élèves ont confirmé cette nécessité. 41% n'étaient pas d'accord. Cependant, il convient de rappeler que cette question mesure la conscience personnelle qu'ont les élèves de ces données, ce qui peut être un piège.

L'indicateur suivant évalue la croyance que les activités proposées par le GRIT puissent permettre une amélioration du système académique. Presque la moitié de l'échantillon a répondu que non (49%), et un tiers que oui (33%).



L'IO3 et l'IO4 ont été testés au printemps 2021 par un groupe d'universitaires et de praticiens de la Jagiellonian University : Karol Wyszvnski, l'école d'éducation américano-polonaise, l'Université de Varsovie et les l'association de formateurs NGO. Ces derniers ont approuvé l'adaptation par le GRIT de l'approche de Dweck, ainsi que la stratégie générale et la qualité du matériel. Ils ont proposé quelques corrections mineures, qui seront éventuellement introduites dans la version polonaise de l'IO3 et l'IO4.

Bibliographie & Sitographie

Federowicz, M. i Sitek, M. (red.) (2011), Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych

Report Rozmawiaj z klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek at:

<https://www.szkolazklasa.org.pl/zdrowie-psychiczne-uczniow-i-uczennic-oczami-nauczycieli-i-nauczycielek-raport-z-badania/> (30.04.2021)

General Report on the Matura exam 2016, General Report on the exam 2015, Katarzyna Pardej, "Przyczyny niepowodzeń edukacyjnych uczniów szkół zawodowych" at:

<file:///C:/Users/USER/Downloads/Przyczyny%20niepowodze%20%20edukacyjnych%20uczni%C3%B3w%20szk%C3%B3w%20zawodowych.pdf> (30.04.2021)

Ipsos survey for OKO.press at: <https://oko.press/polki-i-polacy-nie-ufaja-publicznej-oswiacie-sondaz/> (30.04.2021)

L'expérimentation portugaise

Par Joana Alexandre et Inês A. Ferreira (Institut universitaire de Lisbonne)

Ce rapport de cas fournit d'abord un aperçu du système éducatif au Portugal, le profil des élèves portugais, une caractérisation du décrochage scolaire précoce. Dans la deuxième partie, il présente la conception, le test et la diffusion dans le contexte portugais de tous les outils développés dans le cadre de ce projet Erasmus + – GRIT, Croissance de l'éducation urbaine et de la diversité – dans le but de décrire en détail et de donner un aperçu du réseau auquel nous avons participé. En annexes sont présentées la situation de la zone urbaine métropolitaine de Lisbonne ainsi que les principales mesures et initiatives politiques visant à promouvoir la réussite scolaire ou à lutter contre le décrochage scolaire au Portugal

1. L'éducation au Portugal

Le système éducatif portugais comprend cinq cycles, comme décrit dans le tableau 1.

Tableau 1. Niveaux d'éducation au Portugal

Niveau d'éducation	Tranche d'âge	
Enseignement préscolaire (équivalent en France de l'école maternelle)	3-5/6 ans	Non obligatoire pour les 3-4 ans Obligatoire pour les enfants de 5 ans.

Enseignement élémentaire / de base (équivalent en France de l'école élémentaire et collège)	5/6 -15 ans	Obligatoire, trois étapes séquentielles : <i>1^{er} cycle</i> de 4 ans (1-4 années scolaires, de 6 à 10 ans), <i>2^{ème} cycle</i> de 2 ans (5-6 années scolaires, de 10 à 12 ans), <i>3^{ème} cycle</i> de 3 ans (7-9 années scolaires, de 12 to 15 ans);
Enseignement secondaire (équivalent en France du lycée)	15-18 ans	Trois types différents : Cours scientifiques-humanistes (enseignement général/régulier, généralement suivi par celui qui veut accéder à l'enseignement supérieur ; il comprend 4 domaines/options principaux différents. <i>Cours professionnels</i> (enseignement général/régulier, généralement suivi par celui qui veut accéder à l'enseignement supérieur ; il comprend 4 domaines/options principaux différents) <i>Cours d'éducation artistique spécialisée</i> (offerts dans certaines écoles);
Études postsecondaires non secondaires (équivalent en France de la voie technologique : BTS, DUT).	>18 ans	Cours de spécialisation technologique, d'une durée comprise entre 1200 et 1500 heures (un an, composé d'un volet de formation générale et scientifique, d'un volet de formation technologique et d'un apprentissage basé sur le travail)
Études supérieures	>18 ans	Université (enseignement universitaire) ou école polytechnique (formation pratique/orientation professionnelle, enseignement)

Au Portugal, l'éducation est obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 15 ans, cela représente neuf ans de scolarité, entre 1986 et 2009. Avec la mise en œuvre d'une nouvelle loi établissant son extension à 12 ans, en 2009, l'éducation a été rendue obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 18 ans, et le préscolaire est devenu obligatoire pour tous les enfants de 5 ans.

3- Profil des étudiants au Portugal (14 à 16 ans)

Au Portugal, le nombre d'étudiants dans le système éducatif (enseignement formel) a augmenté au fil des ans. Il y a toutefois eu une forte baisse entre 2009 et 2019. Au cours de l'année 2019, 19,5% de la population résidente au Portugal a fréquenté le système éducatif et le nombre était proche des 19,3% en 1978 (Enseignement préscolaire : 2,4%; Enseignement de base : 9,4%; Enseignement secondaire : 3,9%; Enseignement postsecondaire/études non supérieures : 0,1 %; études supérieures : 3,7 %) (INE, DGEEC/ME-MCTES, Pordata ,2020). En 2018-2019, le nombre d'élèves dans le système éducatif a diminué de 0,1 % par rapport à l'année précédente et de moins de 16,7 % par rapport à l'année 2009-2010 (CNE, 2020).

Au cours de l'année 2018/2019, l'éducation de base comptait le plus grand nombre de résidents au Portugal inscrits dans le système éducatif (DGEEC, 2020), le 1er cycle comptant plus d'étudiants

(41,5 %). Cependant, l'enseignement de base comptait moins de 1,8 % d'élèves qu'en 2017-2018 et l'enseignement secondaire moins de 0,4 % d'élèves après une augmentation au cours des deux dernières années (CNE, 2020).

Au cours de l'année scolaire considérée, dans les trois cycles de l'enseignement de base, il y avait plus d'étudiants portugais masculins que féminins, mais la différence n'est pas significative au fil des ans. Bien que l'évolution de l'enseignement secondaire soit différente avec un nombre plus élevé d'étudiantes portugaises en 2008/2009. Il y a toutefois eu une baisse du nombre d'étudiantes portugaises dans l'enseignement secondaire au fil des ans et le nombre d'hommes et de femmes est proche l'un de l'autre en 2018/2019 avec plus d'étudiants masculins (DGEEC, 2020). Le rapport n'indique pas si cette différence est attribuable à des raisons démographiques ou à d'autres facteurs comme le rôle des femmes ou d'autres facteurs.

Dans l'éducation de base, 51,8 % des enfants et des jeunes étaient des garçons et 87,5 % fréquentaient l'éducation publique (CNE, 2020). Au troisième cycle, 48,3 % des élèves étaient des filles et 87,6 % des élèves fréquentaient l'enseignement public. La même année, 49,5 % des étudiants du secondaire étaient des filles et 89,2 % fréquentaient l'enseignement public (CNE, 2020; DGEEC, 2020). Au cours de

l'année 2018/2019, il y a eu un équilibre entre le nombre d'étudiants masculins et féminins dans l'enseignement de base et secondaire (CNE, 2020).

Compte tenu de la répartition des étudiants par offre éducative, 97,4 % des élèves de base inscrits à l'enseignement général/régulier et 2,4 % inscrits à d'autres offres éducatives. C'est au cours du troisième cycle que les autres offres d'éducation se sont le plus exprimées : 4,1 % des élèves inscrits aux cours d'éducation artistique spécialisée et 1,1 % des élèves inscrits au Programme intégré d'éducation et de formation (PIEF). Dans l'enseignement secondaire, 59,1% des élèves inscrits à des cours scientifiques-humanistes et 65,9% étaient des filles. Le nombre d'élèves inscrits à des cours scientifiques-humanistes a augmenté par rapport à 2013/2014 année après une baisse. Dans les cours d'Humanités, le cours de Science et Technologie recevait 50,9%, des élèves suivi le cours Langue et Humanités avec 28,6% des élèves. Cependant, le nombre d'élèves inscrits à des cours de double certification a diminué (47,7 % des élèves de sexe masculin; 34,1 % des élèves). Au cours de l'année scolaire en question, 33,0 % des élèves se sont inscrits à des cours professionnels (CNE, 2020).

La plupart des élèves inscrits à l'éducation de base avaient l'âge requis. Toutefois, un nombre important d'élèves ont dépassé l'âge

prévu (dans deux ans ou plus) (éducation régulière et autres offres d'éducation), et ce nombre d'élèves augmente au cours des cycles avec 10,5 % des élèves dans le 3e cycle plus âgés (18 ans ou plus). Ce nombre important et cette augmentation sont la conséquence des taux de rétention et de retrait. Les régions du Nord et du Centre comptaient plusieurs élèves dont l'âge attendu était supérieur à la moyenne nationale de l'âge attendu dans les trois cycles de l'enseignement de base. Dans l'enseignement secondaire, les cours d'humanités et les cours artistiques ont le plus faible nombre d'étudiants avec deux ans ou plus de ce qui est prévisible. Cependant, 40 % des étudiants inscrits à des cours professionnels dans toutes les années d'études secondaires étaient **âgés de** deux années ou plus que prévu et 75 % des étudiants inscrits à la première année des cours d'apprentissage avaient deux années ou plus que l'âge requis. Le nombre d'étudiants ayant deux ans ou plus de ce qui est attendu dans l'enseignement secondaire est lié aux taux de rétention et de retrait de la même manière que l'éducation de base (CNE, 2020).

Compte tenu de la répartition territoriale, 85% des élèves du système éducatif étaient répartis entre la région Nord (33,4%) et la région métropolitaine (M.A) de Lisbonne (31,7%), suivie de la région Centre (20,1%) (CNE, 2020 ; DGEEC, 2020), cet ordre demeure pour les

étudiants de l'enseignement de base et secondaire. 5,7 % des étudiants de l'enseignement de base étaient des étudiants étrangers (CNE, 2020) et les étudiants étrangers ayant le plus d'expression dans l'enseignement de base et secondaire venaient du Brésil (39,0 %), suivis de l'Angola (7,8 %) et du Cap-Vert (6,0 %) (CNE, 2020 ; DGEEC, 2020). La plupart des étudiants étrangers ont été répartis par la région métropolitaine de Lisbonne (1er cycle : 42 % ; 2e cycle : 22 % ; 3e cycle : 35 %) (Oliveira, 2020).

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) élaboré par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est une enquête triennale internationale auprès d'élèves de 15 ans qui évalue l'alphabétisation des élèves dans différents domaines : la lecture, les mathématiques, les sciences – et la façon dont les élèves appliquent les connaissances pour résoudre des problèmes quotidiens. La dernière enquête pour l'année 2018 a mis l'accent sur l'espace de lecture. Les résultats montrent que le Portugal se situe dans la moyenne de l'OCDE (500 points) dans les trois domaines (492 points), et proche de pays de l'UE comme l'Allemagne, la Slovaquie, la Belgique, la France, la République tchèque et les Pays-Bas.

Depuis 2000, les résultats montrent une évolution positive dans les trois domaines avec quelques oscillations en fonction du cycle des années, s'éloignant de la tendance globale à la baisse des résultats moyens de l'UE (CNE, 2020). Le Portugal a été considéré comme « l'un des rares pays ayant une trajectoire positive d'amélioration dans les trois domaines » (PISA, 2019).

Pour ce qui est de la lecture, les élèves portugais de 15 ans indiquent qu'en 2000 et 2018, ils avaient plus de 22 points, mais seulement plus de 3 points entre 2009-2018 et moins de 6 points en 2015-2018. Il y a une stabilisation en mathématiques chez les élèves portugais de 15 ans (2015 : 492 points ; 2018 : 492 points) et une diminution de 9 points en sciences (2015 : 501 points ; 2018 : 492 points). En 2018, l'écart entre les étudiants portugais de sexe masculin et les étudiantes portugaises de sexe féminin montre que les filles avaient une moyenne plus élevée que les garçons en lecture avec plus de 24 points, une tendance égale dans la moyenne de l'UE.

Cependant, la même année, la moyenne des garçons portugais était plus élevée en mathématiques (plus de 9 points) et en sciences (plus de 5 points). La première année de l'enseignement secondaire a été la plus ponctuée des dernières années en lecture avec une augmentation visible. Au contraire, il y a eu une diminution de la moyenne en lecture

des élèves du 3^e cycle de l'enseignement de base et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les cours de double certification sont passés de 379 (2009) à 439 (2018). En 2018, 7,3 % des élèves se situaient aux niveaux 5 et 6 en littérature, ce qui est inférieur à la moyenne de l'OCDE (8,6 %) (CNE, 2020).

La stratégie Europe 2020, en particulier Portugal 2020, a défini des interventions, des investissements et des priorités de financement pour parvenir à une croissance intelligente, durable et inclusive. Selon les objectifs en matière d'éducation et de formation, jusqu'en 2020, le pourcentage d'élèves de 15 ans ayant un faible niveau de compétences en lecture était inférieur à 15 % et il en va de même pour les compétences en mathématiques et en sciences. En 2018, le Portugal était plus proche de la moyenne de l'UE28 en lecture (Portugal 20,2% ; UE28 21,7%) et en sciences (Portugal 19,6%; UE28 21,6%) pour atteindre l'objectif. Toutefois, les compétences en mathématiques étaient plus éloignées que la moyenne de l'UE29 (Portugal 23,3% ; UE28 22,4%) (CNE, 2020).

Le comportement de santé des enfants d'âge scolaire (HBSC) est une enquête internationale quadriennale développée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) sur le bien-être, la santé et les comportements sains des élèves de 11, 13 et 15 ans, plus précisément

l'enquête étudie les modes de vie des adolescents d'âge scolaire dans leur contexte de vie, dans différents domaines tels que le soutien familial, l'école, les amis, la santé, le bien-être, le sommeil, la sexualité, l'alimentation, les loisirs, la sédentarité, la consommation de substances, la violence et la migration. La dernière enquête en 2018 montre que le Portugal n'est pas bien noté au niveau national et en comparaison avec les pays de l'UE, en particulier en matière d'activité physique (par exemple, seuls 43,1% des élèves portugais pratiquent une activité physique plus de 3 jours au cours des sept derniers jours) et à l'école contexte (29,6% des élèves portugais n'aiment pas l'école ; 13,7% ressentent beaucoup de pression avec les devoirs).

Les niveaux d'activité physique et dans le contexte scolaire, en particulier pour l'école et la pression des devoirs, ont eu une évolution négative au fil des ans (Equipa HBSC, 2018 ; Matos & Equipa Social, 2018). En 2018, les aspects que les étudiants portugais n'aiment pas à l'école étaient la nourriture scolaire (58%), la salle de classe (35%), les activités parascolaires (27%) et les enseignants (22%). Les niveaux de pression avec les devoirs étaient les plus élevés pour les étudiantes (73% des étudiantes et 49% des étudiants de sexe masculin ressentent une pression avec les devoirs) et il a augmenté depuis 2014

(67% des étudiantes et 42% des étudiants de sexe masculin ressentent de la pression avec devoirs) (CNE, 2020).

Au contraire, les étudiants portugais ont été bien notés au niveau national et en comparaison avec les pays de l'UE en termes de comportement alimentaire (par exemple, 71,8% des étudiants portugais prennent le petit-déjeuner tous les jours de la semaine et 77,3% le petit-déjeuner le week-end) et de consommation de cannabis (par exemple, 4,8 % d'étudiants portugais avaient essayé le cannabis). Au Portugal, le comportement alimentaire et la consommation de cannabis ont connu une évolution positive au fil des ans. Les niveaux d'obésité (3,1% des étudiants portugais étaient obèses) et d'excès de poids (15,8% des étudiants portugais avaient un excès de poids) se sont stabilisés au fil des ans. La qualité de la communication avec la mère et le père s'est également stabilisée, avec en 2018, 85,5% des étudiants portugais mentionnant qu'il est facile de parler avec leur mère et 25% mentionnent qu'il n'est pas facile de parler avec leur père (HBSC, 2018).

4- Décrochage scolaire (ALS) au Portugal

Au Portugal, le décrochage scolaire était défini, jusqu'en 2017, en termes d'abandon de l'école avant la fin de l'enseignement obligatoire (c'est-à-dire d'avoir terminé, au maximum, le 3e cycle de

l'enseignement de base), dans la limite d'âge définie par la loi (c'est-à-dire jusqu'à 18 ans). Depuis 2017, le concept de décrochage scolaire utilisé au niveau international (par Eurostat) a été adopté dans les statistiques nationales.

En 2019, le taux de décrochage scolaire au Portugal (10,6 %) était en baisse et proche du taux moyen de tous les pays de l'UE (10 %) (CNE, 2020). Cependant, le taux de décrochage scolaire portugais était toujours plus élevé (10,6%) que d'autres pays européens tels que la Belgique (8,4%), la France (8,2%), la Pologne (5,2%) et les Pays-Bas (7,5%) (Eurostat, Pordata, 2020). En 2020, le taux de décrochage scolaire portugais (8,9%) était inférieur au taux moyen de tous les pays de l'UE (10%). Or il n'y a pas d'informations européennes pour l'année 2020 qui permettent une comparaison. Le Portugal a atteint l'objectif national de réduire le taux de décrochage scolaire à moins de 10 % et la stratégie Europe 2020 peut expliquer cette baisse. Malgré la baisse, le taux de décrochage scolaire portugais est plus élevé chez les étudiants portugais de sexe masculin (12,6 %) que chez les étudiantes (5,1 %) (Eurostat, Pordata, 2021).

Les données officielles nationales sur l'éducation, fournies par la Direction générale portugaise des statistiques de l'éducation et des sciences (DGEEC), n'incluent pas d'informations spécifiques sur le

taux de décrochage scolaire, mais sur l'échec scolaire, à travers les taux de rétention et d'abandon (c'est-à-dire la relation en pourcentage entre le nombre d'élèves non autorisés à passer en classe supérieure et le nombre d'élèves scolarisés au cours de la même année scolaire).

En 2018/2019, 5,6 % des élèves du 3^e cycle de l'enseignement de base (équivalent au premier cycle de l'enseignement secondaire) et 12,9% des élèves de l'enseignement secondaire (équivalent au deuxième cycle de l'enseignement secondaire) n'ont pas été promus à la prochaine année scolaire au Portugal.

Une tendance se poursuit au fil des ans : les taux de rétention et de retrait augmentent à mesure que l'on progresse dans les cycles scolaires (1^{er} cycle de l'enseignement de base : 2,0 %; 2^e cycle de l'enseignement de base : 3,8 %; 3^e cycle de l'enseignement de base : 5,6 ; enseignement secondaire : 12,9 %) et est plus élevé dans l'enseignement de base et secondaire pour les hommes, augmentant au cours des cycles scolaires. Dans tous les cycles scolaires, le Nord était la région où les taux de rétention et de retrait étaient les plus faibles, suivi de la région du Centre. Algarve, A.M.Lisbonne et Alentejo avaient les valeurs les plus élevées dans l'éducation de base.

Dans l'enseignement secondaire, A.M Lisbon avait la valeur la plus élevée (16,6%) (DGEEC, 2020). Les taux de rétention et d'abandon

augmentent globalement du nord au sud et ont diminué depuis 2012/2013 (enseignement de base) et 2013/2014 (enseignement secondaire).

Dans le contexte portugais, les étudiants étrangers ou issus de l'immigration, les étudiants issus de minorités ethniques (par exemple, les Roms) et/ou (les étudiants) issus de familles à faible statut socio-économique rencontrent de plus grandes difficultés d'éducation, en particulier l'échec scolaire et le risque d'abandon scolaire. . Au cours de l'année scolaire 2018/2019, 6,3% des étudiants natifs et 17% des étudiants étrangers (suivant l'enseignement de base à secondaire) au Portugal, n'ont pas été promus au niveau scolaire suivant. Ce taux semble avoir diminué depuis 2016/2017 tant pour les étudiants natifs qu'étrangers (8,7% à 6,3% pour les étudiants natifs et 21,2% à 17% pour les étudiants étrangers). Tant pour les étudiants autochtones que pour les étudiants étrangers, le taux de rétention et d'abandon était plus élevé dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement de base (1^{er}, 2^e ou 3^e cycles) en 2018/2019, et il y a une baisse visible de ce taux à partir de 2016/2017, pour tous groupes sauf étudiants étrangers fréquentant l'enseignement secondaire. Même si les élèves étrangers ont tendance à montrer encore plus de difficultés à obtenir de bons résultats scolaires par rapport à leurs collègues natifs, comme dans

d'autres pays européens, au cours des dernières années, il semble y avoir de moins en moins d'écarts entre la réussite scolaire des élèves étrangers et des élèves natifs (en termes du taux de transition/conclusion) au Portugal (Oliveira, 2020).

Le décrochage scolaire est un phénomène complexe auquel plusieurs facteurs peuvent contribuer, tels que les besoins individuels, le milieu socio-économique, les facteurs scolaires et les facteurs contextuels nationaux (Commission européenne, 2019).

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) analyse l'impact du statut économique, social et culturel sur l'apprentissage et l'éducation des élèves. En 2018, la relation entre ESCS et rétention montre que plus de 75 % des élèves ayant eu au moins une rétention, avaient des ESCS (milieux socialement défavorisés) faibles par rapport à la moyenne. L'enquête conclut que les étudiants ayant un faible ESCS sont plus susceptibles d'avoir une rétention (une probabilité de rétention de 0,45 pour les étudiants portugais ayant un faible ESCS) que les étudiants ayant un niveau moyen et élevé d'ESCS (0,8). L'ESCS a eu un impact sur d'autres variables telles que les performances en littérature et les attentes des étudiants à poursuivre le cycle d'études, les étudiants portugais ayant un faible ESCS, avaient une faible ponctuation dans les deux

domaines (CNE, 2020). Le comportement de santé des enfants d'âge scolaire (HBSC) étudie la relation entre le niveau social et économique et d'autres variables. L'enquête, au cours de l'année 2018, montre que les étudiants portugais ayant un faible niveau social et économique avaient les niveaux les plus bas, par exemple, dans l'activité physique, l'insatisfaction corporelle, le petit-déjeuner, la perception du soutien social et les amis et les niveaux les plus élevés d'excès de poids, consommation de sucreries, les enseignants soutiennent la perception (Equipa HBSC, 2018 ; Matos & Equipa Social, 2018). Les études internationales permettent de comprendre que les élèves à risque de décrochage scolaire ont d'autres facteurs de risque associés, ce qui signifie qu'il s'agit d'une combinaison de désavantages qui interagissent les uns avec les autres (Commission européenne, 2019).

Le recensement portugais est légalement interdit de se référer à l'origine ethnique des individus ; par conséquent, il est difficile d'avoir des statistiques officielles sur l'éducation des communautés roms, par exemple. La première et unique étude nationale sur les Roms portugais a révélé un niveau d'éducation majoritairement faible et un absentéisme au secondaire (principalement au 1er cycle de l'enseignement de base) et un décrochage scolaire (principalement

après l'école primaire) parmi les Roms portugais. La plupart des participants roms ne savaient ni lire ni écrire (en particulier les femmes, ayant un niveau d'éducation inférieur à celui des hommes), suivis par ceux qui ont terminé (ou ont fréquenté mais pas complètement terminé) l'école primaire. Cependant, l'étude a également révélé que les Roms portugais poursuivent une éducation formelle de plus en plus longue que les générations précédentes, c'est-à-dire que dans la plupart des cas, la génération précédente n'avait pas fréquenté ni achevé l'école primaire ou n'avait pas fréquenté l'école, alors que la génération actuelle a tendance à abandonner l'éducation le 3e cycle de l'éducation de base (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Depuis 2013, une Stratégie nationale pour l'intégration des communautés roms (ENICC) est mise en œuvre avec un accent sur, entre autres, l'éducation, l'emploi et la formation, pour répondre aux situations d'exclusion de ces communautés. Dans le cadre de cette stratégie, les données collectées sur l'éducation des communautés roms montrent qu'au cours de l'année scolaire 2018/2019, 8,6 % et 11,9 % des élèves roms se sont inscrits dans les écoles publiques portugaises, respectivement, dans le 3e cycle de l'enseignement de base (4368) et dans l'enseignement secondaire (578), avait déjà quitté l'école. Ce taux est en augmentation surtout dans l'enseignement

secondaire depuis 2016/2017 de 5,6% à 11,9% et une diminution de 0,2% en 3e cycle de l'enseignement de base (DGEEC, 2019).

Parmi les mesures financières nationales visant à soutenir les familles à faible statut socio-économique, le soutien social scolaire (en portugais, Ação Social Escolar) est une mesure de soutien que les familles en difficulté financière percevant des allocations familiales peuvent demander. Il couvre les dépenses scolaires des élèves, telles que les repas, les livres, les fournitures scolaires et les voyages scolaires. Il en existe trois types, selon le type d'allocations familiales perçues : le type A couvre toutes les dépenses scolaires mentionnées (par exemple, 100 % des repas de l'étudiant), le type B couvre moins de dépenses (par exemple, 50 % des repas de l'étudiant) et le type C ne couvre que partie des manuels scolaires (25% du Type A ; Direção-Geral de Educação, 2017 ; Despacho n.º 11306-D/2014 ; Despacho n.º 8452-A/2015 ; Despacho n.º 5296/2017).

En 2012/2013, les enfants des familles bénéficiaires de ce soutien financier ont connu une moindre réussite scolaire. Sur 17688/16458 élèves inscrits au 3e cycle de l'enseignement de base, dans les écoles publiques, et bénéficiant d'un soutien social scolaire de type A/B, 20/30% (respectivement) l'ont achevé avec succès (c'est-à-dire sans être retenus dans aucune année précédente au cours de cette soit la 7e

ou la 8e année scolaire), alors que sur 47 870 élèves ne bénéficiant pas de cet accompagnement, 49 % ont terminé ce cycle avec succès. Par ailleurs, l'année suivante (2013/2014), le taux de rétention et d'abandon des élèves du 3e cycle était de 34 % et 27 %, respectivement pour ceux qui bénéficiaient d'un soutien scolaire de type A ou B, et de 23 % pour ceux qui n'en bénéficiaient pas. (DGEEC, 2016)

5- S'attaquer à l'échec scolaire en utilisant l'approche GRIT – retour des enseignants et autres éléments de l'école.

Dans cette partie, nous présentons la façon dont l'équipe portugaise a diffusé les outils développés dans le projet GRIT avec les enseignants et les matériels scolaires, et les commentaires recueillis sur la façon dont ces matériels peuvent aider à lutter contre le décrochage scolaire au Portugal.

Après un tour de revue de la première ébauche des outils par l'équipe européenne, la boîte à outils « en cours de révision » a été discutée avec les enseignants (IO1 et IO2).

Dans une première phase (2019), six entretiens individuels en face-à-face ont été menés pour discuter de l'adéquation et de la pertinence

des supports. Dans l'ensemble, les enseignants ont trouvé le matériel pertinent et adéquat pour le groupe cible ; un seul enseignant connaissait l'approche axée sur l'état d'esprit de croissance.

Pour les autres, une telle approche s'est avérée intéressante et a estimé que les activités prévues peuvent promouvoir différentes dynamiques au cours de l'enseignement scolaire qui pourraient aider les élèves à risque. Un enseignant a déclaré que le portfolio, par exemple, est une activité très pertinente qui peut être utilisée par différents enseignants car elle aide les élèves à surveiller leurs progrès au cours de l'année scolaire. L'obstacle que tous ont évoqué était l'état d'esprit des enseignants : ils considéraient que les enseignants en moyenne

En raison de la situation de la pandémie de la COVID-19, la version finale des documents (dans leur version portugaise déjà) a été discutée via des webinaires (en raison de la COVID19, cette discussion n'a pas pu être menée avec les élèves). IO1 et IO2 ont été discutés lors de deux webinaires (26 et 28 avril 2021), avec un total de 193 participants. Les participants étaient des enseignants et du personnel scolaire (psychologues scolaires, travailleurs sociaux et élèves du secondaire des programmes universitaires en éducation). Dans la première partie du webinaire, l'état d'esprit de croissance a été présenté et dans la deuxième partie, les participants ont été divisés en

groupes (en utilisant des salles de sous-commission de la plate-forme zoom) pour discuter des activités. À la fin, un récapitulatif a permis de résumer les contributions des différents groupes. Dans l'ensemble, seuls deux participants connaissaient l'approche de *Growth Mindset*. Les participants ont trouvé les activités pertinentes et le matériel produit d'utilisation facile, compte tenu de leurs élèves/classes, en particulier des élèves à risque d'abandon, car ils indiquent que ces élèves ont un état d'esprit plus fixe. Certains enseignants ont trouvé qu'il s'agit d'une approche très importante pour promouvoir la motivation, qu'elle peut être liée à une approche d'apprentissage socio-émotionnel et que les activités peuvent aider les élèves à réfléchir sur eux-mêmes pendant le processus d'apprentissage. D'autres ont estimé que le kit peut être très utile pour les tutoriels avec un petit groupe d'étudiants. Quelques petites suggestions ont été faites pour certaines des activités de l'outil : par exemple, pour certaines, il manque une activité centrée sur le dépassement et une activité concrète centrée sur l'idée que « l'effort fonctionne ». D'autres suggestions mineures ont été faites, et elles seront incluses dans la version portugaise

IO4 et IO5 ont été discutés dans deux autres webinaires (5 et 12 mai 2021), avec un nombre total de 56 participants. Comme dans les autres webinaires, une partie des participants étaient des enseignants et

d'autres des membres du personnel scolaire (psychologues pédagogiques et travailleurs sociaux). La même structure que les webinaires précédents a été suivie : dans la première partie, l'approche axée sur l'état d'esprit de croissance a été présentée et dans la deuxième partie, les participants ont été divisés en groupes. Dans chaque groupe, trois activités de la formation des enseignants (IO3) ont été utilisées. À la fin, un récapitulatif a permis de résumer les principales contributions des participants. Dans l'ensemble, les participants ont trouvé très intéressantes les activités d'IO3 et utiles pour réfléchir à leur propre état d'esprit. Une partie de la discussion s'est concentrée sur l'exercice « donner son feedback » : les enseignants ont découvert que certaines phrases pouvaient refléter une approche axée sur la croissance au lieu d'une approche fixe, mais de telles interprétations peuvent être dues à la traduction portugaise. D'autres participants réfléchissent au fait que cette approche rappelle le pouvoir de l'interaction (affection et relation) pour un processus d'apprentissage réussi. Dans l'ensemble, les participants ont estimé que les résultats du projet devraient être diffusés à la Direction générale de l'éducation.

Conclusion

Compte tenu des commentaires des enseignants et des autres membres du personnel scolaire, la prochaine étape du GRIT devrait consister à effectuer un test plus large du matériel et à évaluer son impact dans les contextes scolaires.

Annexe 1 - Décrochage scolaire et réussite scolaire dans l'aire métropolitaine de Lisbonne

La zone métropolitaine (M.A.) de Lisbonne compte 18 communes des districts de Lisbonne et de Setubal. C'est la plus grande zone de population du Portugal, avec 946,8 habitants/km² (Pordata, 2019), et avec des indicateurs élevés de diversité culturelle ou ethnique.

En 2019, 10,4 % des habitants de la MA des Lisbonne étaient des immigrants avec le statut de résident, venant principalement d'Afrique (ex : Cap Vert) et d'Amérique du Sud (ex : Brésil), mais aussi d'Asie (ex Chine) et d'autres pays européens (ex Ukraine) . Bien qu'aucune donnée officielle sur la densité de la population rom au Portugal, et en particulier dans la MA de Lisbonne, n'existe, selon l'Étude nationale de caractérisation des communautés roms, 9051 Roms vivent dans cette zone métropolitaine, ce qui correspond à environ 0,3% de sa population totale.

En 2018/2019, la région de Lisbonne (MA) était la deuxième, au niveau national, avec le pourcentage le plus élevé d'étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement de base au secondaire (9,5%), après la région sud de l'Algarve (11,9%). La plupart des étudiants venant de 1) pays africains avec le portugais comme langue officielle (par exemple le Cap-Vert), 2) les pays d'Amérique du Sud (par exemple le Brésil) et 3) les pays asiatiques (par exemple la Chine) ont fréquenté les écoles de la MA de Lisbonne (83,1%, 48,4 % et 54,6%, respectivement, du premier, deuxième et troisième groupe ; Oliveira, 2020).

En 2020, 7 % des jeunes adultes (18 à 24 ans) de la zone métropolitaine de Lisbonne avaient quitté l'école avec seulement le 3e cycle de l'enseignement de base achevé (INE, Pordata, 2021). A la fin de l'année scolaire 2018/2019, 7,6 % des élèves du

3e cycle de l'enseignement fondamental et 16,6 % du secondaire, dans cette région, n'ont pas été promus en classe supérieure (DGEEC, 2018/2019).

En ce qui concerne l'échec scolaire parmi les groupes d'origine culturelle/ethnique diversifiée, 20 % des étudiants étrangers dans l'ensemble de l'enseignement fondamental et secondaire, dans le MA de Lisbonne, n'ont pas été promus à la prochaine année scolaire, en 2008/2009, ce qui représente le double des natifs élèves, dans l'ensemble de l'enseignement de base et secondaire, ne passant pas en classe supérieure au cours de la même année scolaire et du même contexte (10 %). L'échec scolaire chez les élèves autochtones et étrangers semble être particulièrement visible dans les zones à forte densité de population de la M.A., telles que les communes d'Amadora, Loures, Odivelas et Sintra (Hortas, 2013). Au cours de l'année scolaire 2016/2017, parmi les élèves roms inscrits dans les écoles publiques de la MA de Lisbonne, 15,9 % de ceux du 3e cycle de l'enseignement de base (1714) et 28,6 % de ceux de l'enseignement secondaire (250) avaient déjà quitté l'école, pour la plupart filles (DGEEC, 2016)

Tableau 2. Taux de rétention et de retrait des étudiants par niveau d'éducation dans chaque municipalité de la zone métropolitaine (M.A.) de Lisbonne (DGEEC, 2018/2019) .

Compte tenu des taux de rétention et de retrait des élèves du 3ème cycle de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire, l'échec scolaire semble être particulièrement élevé pour les élèves, dans ces niveaux d'éducation, fréquentant des écoles dans les municipalités d'Almada, Amadora, Loures, Odivelas, Seixal et Sintra, de toutes les communes de la M.A. de Lisbonne (voir tableau 1.).

M.A. Municipalité de Lisbonne	Taux de rétention et de retrait (3e cycle BE) %	Taux de rétention et de retrait (secondaire) %
<i>M.A. Lisbon</i>	7.6	16.6
Cascais	3.9	16.0
Lisbon	6.5	14.5
Loures	9.9	18.0
Mafra	7.0	16.5
Oeiras	5.3	15.6
Sintra	8.6	19.7
V.F.Xira	19.5	17.2
Amadora	11.3	22.8
Odivelas	10.9	22.3
Alcochete	3.8	14.2
Almada	8.6	18.0
Barreiro	7.7	13.3
Moita	10.4	16.2
Montijo	6.8	18.6
Palmela	5.2	15.1
Seixal	7.9	17.0
Sesimbra	9.0	16.7
Setúbal	9.5	12.4

Annexe 2 - Principales mesures et initiatives politiques visant à promouvoir la réussite scolaire ou à lutter contre le décrochage scolaire au Portugal

Un nombre important de politiques et d'initiatives visant à promouvoir la réussite scolaire et à lutter contre l'échec scolaire, et donc à lutter contre l'abandon scolaire précoce, ont été créées et développées au cours des 20 dernières années, au niveau national et sont décrites ci-dessus :

- 1) Profil de l'élève à la fin de la scolarité obligatoire (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) définit les compétences que les élèves doivent acquérir à la fin de la 12^e année. C'est le guide commun des écoles pour organiser leur planification, leur enseignement, leur apprentissage et leur évaluation. L'apprentissage essentiel correspond aux connaissances, aux compétences et aux attitudes que l'école décide que les élèves doivent acquérir et développer au cours de chaque année scolaire et qui peuvent être développées, renforcées et enrichies.
- 2) Territoires Éducatifs d'Intervention Prioritaire (TEIP), un programme gouvernemental lancé en 1996 (2^e édition 2006 ; 3^e édition 2012) mis en œuvre aujourd'hui dans 137 clusters scolaires/ écoles non-clusters situés dans des zones socialement et économiquement défavorisées, avec un taux élevé de pauvreté et d'exclusion sociale, où prévalent l'échec scolaire et le décrochage scolaire. Il vise à prévenir et réduire le décrochage scolaire et l'absentéisme, à réduire l'indiscipline et à favoriser la réussite scolaire de tous les élèves. La mise en œuvre du programme s'appuie sur des rencontres nationales, des

rencontres entre la Direction générale de l'éducation (DGE) et des clusters, des micro-réseaux et des réseaux d'experts pédagogiques.

- Programme Intégré d'Éducation et de Formation (PIEF), lancé en 1999, mesure socio-éducative de prévention du décrochage scolaire ciblant les 15-18 ans, qui ont un écart d'âge de 3 ans ou plus par rapport au niveau de scolarisés et sont menacés d'exclusion sociale ou scolaire, ou ont quitté prématurément l'école. Il comprend un programme individuel, un tutorat et une formation et vise à promouvoir l'achèvement de l'éducation de base et l'inclusion sociale, en donnant un diplôme d'enseignement de 1^{er} et 2^e ou 3^e cycle. Elle n'est adoptée que lorsque toutes les autres mesures d'intégration scolaire ont été épuisées. Des données récentes suggèrent que cette stratégie est principalement utilisée avec les enfants roms (Mendes, Magano et Costa, 2020).
- Le programme More School Success (PMSE), lancé en 2009, visait à soutenir l'intégration au sein de l'éducation. Grâce à l'utilisation de formes différentes et diverses de pédagogie et d'organisation de classe, permettant un travail collaboratif, des classes supplémentaires regroupant temporairement des élèves d'une même année scolaire présentant des difficultés d'apprentissage pédagogiques similaires sont créées. Les enseignants travaillent sur le contenu du programme avec les enfants, offrant un soutien d'apprentissage plus proche et individualisé. Deux modèles ou sous-projets ont émergé : « Phoenix », pour la promotion de la langue portugaise et des mathématiques, et « Class Plus » pour la promotion de l'apprentissage dans tout ou dans des contenus spécifiques du programme.

- 5) Les plans intégrés et innovants de lutte contre l'échec scolaire (PIICIE), cofinancés par l'UE, permettent aux régions et aux communes de demander une période d'investissement de trois ans pour, par exemple, soutenir les projets PNPSE des clusters scolaires finançant la formation des enseignants, niveaux de personnel, éducation de la deuxième chance, services d'orientation et de réseau de psychologie, activités parascolaires, formation familiale, investissements dans les TIC et autres priorités développées par l'école.
- La formation professionnelle, lancée en 2012, est un programme destiné aux étudiants âgés de 13 ans ou plus, avec au moins deux ans de persévérance scolaire, pour apprendre des contenus académiques ainsi qu'une formation professionnelle (environ 240 heures/an) dans trois métiers différents, pour obtenir le diplôme de 2e ou 3e cycle de l'enseignement fondamental, ou de l'enseignement secondaire. Aujourd'hui, cette mesure n'existe plus, ayant été remplacée par une autre qui existait déjà, à savoir les Cours d'éducation et de formation (CEF). Il se compose d'un programme flexible comprenant quatre composantes de formation principales - socioculturelle, scientifique, technologique, formation - destiné aux étudiants âgés de 15 ans ou plus qui n'ont pas terminé le 2e ou le 3e cycle de l'enseignement de base portugais, ou le lycée, ou qui ont terminé secondaire mais n'ont pas encore de diplôme professionnel, leur permettant d'obtenir un certificat et/ou de compléter un niveau d'études supérieur à celui qu'ils ont actuellement
- 7) Services de psychologie et d'orientation (SPO), implantés en milieu scolaire. Un programme de deux ans (2013-2015) a été lancé pour assurer une intervention meilleure et proximale en psychologie et en orientation, dans les écoles publiques, de la maternelle au secondaire, avec des actions pour prévenir l'échec scolaire et promouvoir la participation des élèves à l'école.
- 8) Tutoriel plan d'action & Tutoriel individuel plan d'actions (PAT & PIAT), une mesure de proximité mise en place par les écoles dans le besoin pour faire face aux difficultés d'apprentissage des élèves, aux situations à risque d'absentéisme, de décrochage et/ou d'échec scolaire. Il s'agit d'une stratégie d'accompagnement et d'orientation individualisée, mise en place entre un mentor et un étudiant qui vise à améliorer les performances de l'étudiant mais aussi son développement personnel et son potentiel.
- 9) Les parcours alternatifs (PCA), une mesure exceptionnelle qui peut être appliquée par les écoles (sur autorisation demandée au ministère de l'Éducation, une fois par an) lorsque les élèves jusqu'à 18 ans (inclus) ne montrent aucun progrès dans leurs résultats scolaires et sont menacés d'exclusion sociale ou de décrochage scolaire, même après l'adoption d'autres mesures favorisant la réussite. Il consiste à créer des classes d'élèves dans de telles situations (en 2e ou 3e cycle de l'enseignement fondamental, les classes doivent compter entre 15 et 22 élèves). Son objectif principal est la réorientation de leur parcours scolaire, permettant l'achèvement du 2e cycle et/ou du 3e cycle de l'enseignement de base.
- 10) Stratégie nationale pour l'intégration des communautés roms (ENICC), mise en œuvre pour répondre aux situations d'exclusion vécues par ces communautés, en mettant l'accent sur l'éducation, l'emploi et la formation, la santé et le logement

11) Stratégie nationale pour les migrations (2015-2020), prévoyant la mise en œuvre d'actions pour promouvoir l'éducation interculturelle dans les écoles portugaises ainsi que la réussite scolaire et la réduction du décrochage scolaire chez les immigrés.

12) Le Programme national pour la réussite scolaire (PNPSE ; 2016-2019) a été lancé en 2016, dans le prolongement du PMSE. Il vise à promouvoir une éducation de qualité pour tous, dans le cadre de l'amélioration de l'égalité des chances et de l'augmentation de l'efficacité et de la qualité des écoles publiques. Une Mission Structure pour la Promotion de la Réussite Scolaire est mise en place et assure l'accompagnement, le suivi et l'évaluation du Programme. Ce programme vise à réduire les taux de rétention des élèves en utilisant une approche ascendante, dans laquelle chaque école met en œuvre son propre plan d'action stratégique afin de promouvoir les pratiques éducatives et d'améliorer l'apprentissage des élèves. Il s'appuie sur une logique de proximité, soit par la création d'initiatives locales de diagnostic et d'intervention, soit par la promotion de pratiques permettant d'anticiper et de prévenir les défaillances, par une intervention précoce, axée sur des stratégies de remédiation, soit par une stratégie commune entre les entités responsables. Pour le secteur de l'éducation avec différents agents éducatifs au niveau des collectivités locales, sur la base d'un diagnostic local.

Considérant le niveau local, et notamment l'AM de Lisbonne, un ensemble d'initiatives est mis en œuvre notamment au sein du programme PNPSE, qui ne fournira des informations pertinentes en termes de résultats et d'efficacité qu'à l'horizon 2020, au plus tôt, puisque ce programme a sa fin en 2019

Bien que la mesure suivante ne soit pas incluse dans l'éducation formelle, mais sur l'apprentissage non formel, ce programme a été particulièrement pertinent dans la lutte contre le décrochage scolaire :

13) « ChoicesProgram » (en portugais Programa Escolhas), un programme national (apprentissage non formel, actuellement à sa 8e édition finançant plus de 100 projets) intégré au Haut-Commissariat aux migrations (ACM) entend promouvoir l'inclusion sociale des enfants et des jeunes de contextes socio-économiquement vulnérables. Les projets de ce programme visent à promouvoir l'égalité des chances et la cohésion sociale, en particulier parmi les enfants et les jeunes issus de familles immigrées ou de minorités ethniques qui sont, par exemple, à risque de décrochage scolaire précoce, ont un échec scolaire et/ou un absentéisme, des comportements déviants, et /ou sont au chômage. Dans le cadre de ce programme, le « programme U CAN » a été créé, attribuant des bourses et offrant un mentorat/tutorat aux jeunes (jusqu'à 24 ans) issus de contextes socio-économiques vulnérables pour assurer la poursuite d'études supérieures, promouvoir l'inclusion sociale et prévenir le décrochage scolaire ce cycle d'enseignement. Dans le cadre du « Choices Programme », des bourses OPRE ont été accordées à de jeunes étudiants roms de l'enseignement supérieur, dans le but de prévenir le décrochage scolaire et de réduire les barrières entre les communautés roms et le système éducatif formel.

Bibliographie

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2020). Estado da Educação 2019. CNE.

DGEEC (2019). Perfil escolar das comunidades ciganas 2018/2019. DGECC

DGECC (2021). Resultados escolares: indicador de equidade – Ensino básico e secundário 2019. DGECC.

DGECC (2016). Educação em números – Portugal 2016. DGECC.

Hortas, M. J. (2013). Educação, Diversidade e Território: O caso da Área Metropolitana de Lisboa. Doutoramento em Geografia, geografia Humana, Universidade de Lisboa. Retrieved from file:///C:/Users/Jcda/Downloads/ulsd066888_td_Maria_Hortas.pdf

Inchley J., Currie D., Budisavljevic S., Torsheim T., Jåstad A., Cosma A., et al. (Ed) (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report,1. WHO Regional Office for Europe.

Mendes, M. M., Magano, O., & Costa, A. R. (2020). Ciganos Portugueses: Escola e mudança social. Sociologia: Problemas e Práticas, 93, 109-126.

Oliveira, C. R. (2020). Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2020 (1ª ed). Imigração em Números – Relatórios Anuais 5. ACM, IP

Sitographie

European Commission, 2019,
https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving_pt

DGEEC, 2018/2019-
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoNumeros2020.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoNumeros2020.pdf)

Matos & Equipa Social, 2018 -
<http://www.hbsc.org/membership/countries/portugal.html>

Pordata, 2019-
<https://www.pordata.pt/Municipios/Densidade+populacional-452>

Pordata, 2020- <https://www.pordata.pt/>

Pordata, 2021-
<https://www.pordata.pt/Subtema/Municipios/Escolaridade+da+Popula%C3%A7%C3%A3o-207>

Pordata, 2021 (1)-

<https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433>

PISA, 2019- <https://www.oecd.org/pisa>

UBUNTU talks -

<https://www.facebook.com/academialideresubuntu/videos/773050116667121>

UBUNTU leaders , 16th of January 2021 “Challenges in educational contexts in the post pandemic period”) - <https://www.academialideresubuntu.org/pt/publicacoes/movimento-dos-desafios-da-educacao>

Conclusion

Dr Bénédicte Halba, Iriv Conseil (Paris, France) & Lien Fret, Dr Kendra Geeraerts, Université Karel de Grote (Anvers, Belgique)

La diversité est un thème transversal au projet GRIT. Il s'agit d'un problème à aborder lorsque l'on parle d'éducation urbaine – la diversité des apprenants/étudiants mais aussi des enseignants. La diversité n'est pas suffisante pour décrire l'immense variété à laquelle un Européen, et n'importe quel être humain dans le monde, est confronté dans les sociétés modernes ou post-modernes.

Un nouveau concept regroupant toutes les formes de diversité a été forgé en 2007 par le chercheur américain Vertovec qui combine « plusieurs caractéristiques physiques (handicap ou âge par exemple), psychologiques (maladie mentale ou tempérament par exemple) et sociales (sexe et statut socio-économique par exemple) » qui « servent à différencier les personnes là où plusieurs différences convergent simultanément » (Vertovec, 2007).

D'autres auteurs parlent de « diversité à plusieurs niveaux » - certaines diversités font partie de l'individu lui-même et ne sont pas modifiables (innées), d'autres sont liées à des éléments qui se sont développés dans le temps (acquis). Ce modèle est utile pour identifier la diversité qui

est en jeu dans une situation donnée (Gardenswartz & Rowe, 1998). Il a identifié quatre niveaux de diversité : la personnalité (niveau personnel) ; une dimension intérieure ; une dimension extérieure ; et une dimension organisationnelle. Une dimension importante est la base minimale sur laquelle on doit s'appuyer (Université de Milan, 2019).

Dans la même perspective, il y a plusieurs niveaux à considérer lors de l'application d'une approche axée sur la croissance. Un niveau individuel (micro-économique) tant pour les élèves que pour les enseignants, est assez évident mais ne suffit pas. Un niveau organisationnel (méso-économique) est également à considérer – celui des écoles avec le rôle clé joué par les chefs d'établissement mais aussi des familles et le pont nécessaire à construire avec les parents. Un troisième niveau institutionnel (macro-économique), est également crucial si l'on veut que le concept innovant de gestion mentale (« *growth mindset* ») soit valorisé et appliqué dans toutes les écoles, dans toutes les régions, notamment dans les territoires confrontés à une situation sociale et économique difficile, principalement les zones urbaines sensibles.

La principale valeur ajoutée du projet GRIT est d'avoir appliqué et enrichi l'approche d'état d'esprit de croissance dans un contexte précis, un projet européen (Erasmus +). Dans des projets passés le concept

avait été appliqué sans le nommer. Grâce au GRIT, l'état d'esprit de croissance a été identifié plus clairement, même s'il était déjà une préoccupation implicite en Europe comme toute stratégie pédagogique innovante destinée à lutter contre le décrochage scolaire. Le « niveau macroéconomique » a appliqué cette approche axée sur la gestion mentale de croissance, à la fois au niveau européen (Commission européenne) mais aussi au niveau national (ministères de l'éducation qui ont promu les sciences cognitives ces dernières années)

Au « niveau méso-économique », nous avons pu constater grâce aux tests réalisés pour le GRIT que les écoles n'étaient pas encore familiarisées avec l'approche de l'état d'esprit de croissance. Les chefs d'établissement devront jouer un rôle actif pour convaincre à la fois les enseignants et les parents. L'éducation est un continuum, le processus d'apprentissage peut être initié et enrichi à la fois à la maison et à l'école.

Au « niveau microéconomique », nous espérons que la boîte à outils (IO1) et ses lignes directrices (IOI2), la formation (IO3) et le mentorat (IO4) conçus par le GRIT qui ont été testés dans différentes écoles et régions d'Europe auprès d'élèves et enseignants aux profils divers contribueront utilement à l'approche axée sur la croissance. Les résultats obtenus par les tests sont assez encourageants. Face à des

conditions très particulières avec la pandémie de Coronavirus, l'équipe européenne réunie pour le GRIT a dû elle-même expérimenter un état d'esprit de croissance en suggérant des stratégies alternatives pour les tests et en adaptant la conception des outils en conséquence.

Si la diversité ou la super-diversité sont des concepts très inspirants, la notion d'unité est indispensable car sans une base commune, fondée sur les valeurs européennes d'universalisme, d'équité et de respect de tous quels que soient la culture, la religion, la langue, l'origine sociale ou éducative, la citoyenneté active et l'inclusion, nos sociétés démocratiques seraient perdues.

Il existe une menace majeure en Europe et pour les démocraties du monde entier. Le programme d'apprentissage tout au long de la vie lancé par l'Union européenne (UE) en 2000 est clé car il reflète et défend nos valeurs européennes. Il serait souhaitable que certains pays européens n'oublient pas la raison pour laquelle ils ont rejoint l'UE en 2004 - bénéficier d'un marché économique dynamique et de subventions européennes tout en respectant les valeurs démocratiques.

L'économie n'est pas la seule condition pour être membre, la démocratie est une condition *sine qua non* d'appartenance. L'éducation est le meilleur moyen de renforcer cet esprit

démocratique. Un état d'esprit de croissance semble être une stratégie pédagogique très convaincante dans cette perspective.

Bibliographie

Gardenswartz L. & Rowe A. (1998) "Managing Diversity: A Complete Desk Reference and Planning Guide", New York (USA): McGraw-Hill

Università degli Studi di Milano (UNIMI) (2019), "Training curriculum on diversity management", Migraid project (Erasmus +, 2016-2019)

Vertovec S. (2007), « Super-diversity and its implications », in *Ethnic and Racial Studies*, 30:6, pp 1024-1054

Contributeurs

Université Karel de Grote, Anvers (Belgique)

Dr. Kendra Geeraerts

Kendra Geeraerts est docteure en sciences de l'éducation. Elle enseigne à l'Université Karel De Grote. Elle a une expérience dans le système éducatif en alternance de l'enseignement secondaire et supérieur

Lien Fret

Lien Fret a une Maîtrise en langue et littérature néerlandaise et anglaise. Grâce à son expérience dans l'enseignement du Néerlandais, deuxième langue, auprès d'enfants et d'adultes dans l'éducation urbaine, elle a contribué au nouveau Curriculum belge pour professeur de flamand dans les programmes d'éducation visant à préparer les futurs enseignants aux défis / opportunités en milieu urbain comme le multilinguisme et la diversité socioculturelle. Ses recherches sur la promotion de la lecture pour les enfants grâce à la littérature et au travail personnel ont fait de la diversité un thème prioritaire de son enseignement auprès de professeurs travaillant dans un contexte urbain au Collège universitaire Karel de Grote

IRIV, Paris (France)

Dr Bénédicte Halba

Bénédicte Halba est docteure en Economie (Université Paris I Panthéon Sorbonne, 1996). Elle a créé en 1997 l'Institut de recherche et d'information sur le volontariat (IRIV) spécialisé dans les apprentissages non formels et informels acquis grâce à une expérience bénévole ou un parcours migratoire. La diversité est devenue une thématique clé de l'iriv depuis 2013. Elle a écrit et co-écrit plusieurs livres depuis 1995, édité les 5 publications de l'iriv ainsi que sa revue électronique bi-annuelle depuis 2004 et son infolettre sur la diversité depuis 2018. Elle a participé à plus de 50 projets européens ou nationaux depuis 1997.

Université de Varsovie (Pologne)

dr. Bartłomiej Walczak, Maître de conférences

dr Bartłomiej Walczak est sociologue et anthropologue culturel avec plus de 15 ans d'expérience dans la recherche en sciences sociales et l'éducation des adultes. Il s'intéresse en particulier à l'évaluation en éducation, aux corrélations entre migration et éducation, à l'implication des parents dans l'éducation, à la sécurité des élèves, au changement éducatif. Il a écrit deux livres et co-écrit quatre autres livres ; il a publié plus de 60 publications scientifiques, dans des revues polonaises et internationales. Il a participé à plus de 60 projets de recherche et d'évaluation et a travaillé comme expert pour de nombreuses institutions polonaises et internationales – OCDE, OSCE, Commission d'évaluation de l'éducation publique (Arabie saoudite), Ministère polonais de l'éducation et ses agences, autorités locales.

Agnieszka Borek

Agnieszka Borek est sociologue, évaluatrice et formatrice avec une solide expertise en recherche et formation. Ses centres d'intérêt sont : la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation et l'auto-évaluation, le développement professionnel des éducateurs. Elle est éducatrice et formatrice certifiée, travaille avec des adultes et des jeunes. Pendant six ans (2010-2015), elle a été directrice d'un projet éducatif pour 28000 enseignants et directeurs polonais, axé sur le développement de l'école dans son ensemble, explorant les questions de l'auto-évaluation de l'école, du processus d'enseignement et d'apprentissage authentique et de la prise de décision basée sur des données. Elle était membre de l'équipe d'experts, pour évaluer les normes d'éducation et d'évaluation dans le système d'enseignement public de l'Arabie saoudite. Elle a participé

à plusieurs projets Erasmus + sur le bénévolat, la prévention de l'anglais langue seconde, l'éducation des adultes.

Magdalena Swat-Pawlicka

Magdalena Swat-Pawlicka est directrice de programme et chargée de cours à l'École d'éducation de la Fondation polono-américaine pour la liberté et à l'Université de Varsovie. Elle est professeure de langue polonaise et évaluatrice en formation. Elle a travaillé pour l'Institut des affaires publiques (Université Jagellonienne de Cracovie) dans le projet de réforme de la supervision pédagogique et pour le Centre pour l'éducation civique (Varsovie) en tant qu'expert et formatrice.

Jacek Galewski

Jacek Galewski est sociologue et historien. Il travaille à la Faculté des études orientales de l'Université de Varsovie, dans le Département des études arabes et islamiques. Ses intérêts portent sur les problèmes d'identité sociale, les conflits ethniques et religieux, la sociologie des migrations et l'histoire des temps récents. Parlant couramment l'anglais et l'allemand, il a des années d'expérience en tant que traducteur et éditeur. A l'Institut des sciences sociales appliquées de l'Université de Varsovie, il prépare sa thèse de doctorat dont le sujet est la juxtaposition de l'antisémitisme à la fin de l'entre-deux-guerres avec l'islamophobie et l'arabophobie de la deuxième décennie du XXI^e siècle. , après 2015, lors de la soi-disant « crise migratoire ».

Institut universitaire de Lisbonne (Portugal)

Joana Alexandre

Joana Alexandre docteure en sciences de l'éducation est maître de conférences à l'Institut universitaire de Lisbonne (ISCTE). Elle est aussi chercheuse au Centre de recherche et d'intervention sociale (CIS). Elle est investie depuis dix ans dans des projets éducatifs de proximité, dans leur supervision et leur évaluation.

Sveta Solntseva

Sveta est titulaire d'une maîtrise en psychologie sociale et travaille actuellement au Centre de recherche en psychologie et d'intervention sociale (CIS-IUL) de l'ISCTE (Lisbonne, Portugal). Auparavant, elle a été volontaire pour l'éducation aux droits de l'homme dans des organisations humanitaires et a travaillé avec des étudiants avec des besoins spéciaux.

Inês A. Ferreira

Inês A. Ferreira est assistante de recherche en psychologie à l'ISCTE-IUL. Titulaire d'une maîtrise en psychologie systémique clinique, elle a travaillé dans la recherche en psychologie environnementale à l'Université de Lund. Ses centres d'intérêts comprennent le développement communautaire dans les quartiers urbains, les études sur l'environnement et les personnes, et l'éducation inclusive. Pour le GRIT, elle a travaillé sur l'IO1 en précisant le contexte portugais (décrochage scolaire et mesures pour y faire face, ainsi que de l'approche de gestion mentale au Portugal), en prenant des contacts avec les écoles et les enseignants, en conduisant des entretiens et des groupes de discussion avec les enseignants, et en développant des outils pour la boîte à outils et en les testant dans les écoles.



GRIT | Growth Mindset
Tackling ESL

GRIT

E-EDITION PARIS 2021
2018-1-BEO2-KA201-046880



Erasmus+

epOs



iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

KdG

University of Applied
Sciences and Arts



UNIVERSITY
OF WARSAW