

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

De quels atouts une formation doit-elle disposer pour susciter l'intérêt des participants et assurer le transfert des acquis dans un cadre d'aide aux enfants vivants dans l'adversité ?

Auteure : Caroline Loumaye

Promotrice : Sophie Dandache

Accompagnatrice : Geneviève Weber

Lectrice: Maria-Graciela Vargas-Polack

Année académique 2021-2022

Remerciements

Je remercie Mme Dandache, ma promotrice, pour ses conseils avisés et grâce à qui j'ai réalisé de nombreux apprentissages sur le long processus d'écriture d'un mémoire.

De même, je remercie Mme Weber pour avoir été disponible, à l'écoute et rassurante quand j'en avais besoin. Ses valeurs humaines ont été réconfortantes plus d'une fois.

Je remercie également Mme Vargas-Pollack pour la lecture de ce travail. C'est grâce à elle que j'ai découvert l'univers magnifique de l'entretien qualitatif en expérimentant le récit de vie.

Je tiens à remercier Cécile Daniel pour sa lecture avisée, la curiosité envers ce travail et sa disponibilité.

Je remercie également ma famille, mes parents, mon frère et ma sœur, mes beaux-frères et mes belles-sœurs pour leur intérêt et leur soutien tout au long de ce master.

Un immense merci aux Goodfopains! Votre joie de vivre a souvent été une bouffée d'oxygène!

Enfin, merci à Virginie pour tout ! Pour nos centaines d'heures passées sur Teams à travailler et à s'encourager mutuellement. Elle m'a portée quand je n'y croyais plus et m'a relevée quand les difficultés se faisaient trop lourdes. Sa base 8 m'a souvent reboostée ! Merci à Tom pour sa fidélité dans tous nos travaux et son optimisme légendaire.

Enfin, ce travail est l'aboutissement d'un travail d'équipe, avec Jérôme, mon mari, sans qui je n'aurais pu mener ce rêve jusqu'à son terme. Merci à toi d'avoir toujours cru en moi, plus que moi-même, d'avoir géré avec brio la vie de nos trois enfants et d'avoir pris soin de nous quand je ne pouvais plus le faire.

Merci à Samuel, Mathieu et Siloé d'avoir accepté mes absences et de vous être réjouis avec moi de chaque réussite !

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	9
CONTEXTE.....	11
CADRE THEORIQUE	13
LA PRÉCARITÉ	13
LES FONCTIONS EXÉCUTIVES.....	16
<i>Place des fonctions exécutives dans ce travail.....</i>	<i>18</i>
Ce que nous apprennent les recherches.....	18
Les huit critères relevant des FE	19
Modèle théorique de Norman et Shallice.....	20
<i>Les trois fonctions exécutives.....</i>	<i>21</i>
Planification	21
Inhibition.....	22
Flexibilité.....	23
<i>Comment travailler les fonctions exécutives dans une classe ?.....</i>	<i>24</i>
LA RÉSILIENCE	25
<i>Naissance du concept de résilience.....</i>	<i>26</i>
<i>Trois pionniers de la résilience</i>	<i>27</i>
<i>Trois études historiques dans la science de la résilience.....</i>	<i>27</i>
Les enfants de l’île Kauai.....	27
La catastrophe de Buffalo Creek	28
Le feu de brousse en Australie.....	28
<i>Facteurs de protection</i>	<i>28</i>
Facteurs individuels	29
Facteurs familiaux	30
Facteurs environnementaux	30
<i>Facteurs de risque.....</i>	<i>32</i>
Facteurs de risque individuels	32
Facteurs de risque familiaux et sociaux	32
Gradient de risque	33
<i>Développement de la résilience des enfants précarisés via les FE</i>	<i>35</i>
La résilience apprise via les fonctions exécutives	36
MOTIVATION À TRANSFÉRER	37
<i>La motivation.....</i>	<i>37</i>
Théorie de l’autodétermination.....	38
L’expectancy-value	40
<i>Le transfert</i>	<i>42</i>
Modèle de Kirkpatrick.....	43
<i>La motivation à transférer</i>	<i>44</i>

MÉTHODOLOGIE	47
<i>Choix de la méthode :</i>	48
<i>Population et constitution de l'échantillon</i>	49
<i>La formation</i>	50
<i>La construction du guide d'entretien</i>	51
<i>Déroulement des entretiens.....</i>	52
RÉSULTATS.....	53
ANALYSES VERTICALES	53
<i>Isaline : Autoréflexivité</i>	53
<i>Patricia : Rester à distance</i>	57
<i>Catherine : Envie d'apprendre, besoin de maîtriser ;.....</i>	59
<i>Sandra : Collaboration au service de l'enfant</i>	62
<i>Annie : : Mieux comprendre les élèves.....</i>	65
<i>Emeline : Besoin d'être mise en confiance.....</i>	67
ANALYSE HORIZONTALE	69
<i>Les besoins fondamentaux (Ryan & Deci 2012).....</i>	69
Autonomie	69
Compétence.....	70
Affiliation	70
<i>L'Expectancy-value (Eccles & Wigfield 2002).....</i>	72
Valeur perçue.....	72
Espérance de réussite	77
Difficultés de la tâche :	77
Soutien perçu :	78
DISCUSSION	81
DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	81
LES LIMITES DE CE TRAVAIL ET PISTES D'ACTION	88
BIBLIOGRAPHIE	91
ANNEXES.....	101
ANNEXE 1: FONCTIONS EXÉCUTIVES	101
ANNEXE 2: TESTS DE MESURE DES FONCTIONS EXÉCUTIVES	102
<i>Annexe 2.1: Tour de Londres.....</i>	102
<i>Annexe 2.2: Test de fluence verbale</i>	102
<i>Annexe 2.3: Test de fluence graphique.....</i>	103
<i>Annexe 2.4: Labyrinthe</i>	103
<i>Annexe 2.5: Test de Stroop (1935).....</i>	103

<i>Annexe 2.6: Test Wisconsin (Milner, 1963)</i>	104
ANNEXE 3: LA FORMATION.....	105
ANNEXE 4: LA PLANIFICATION	106
ANNEXE 5: INHIBITION	107
ANNEXE 6: FLEXIBILITÉ COGNITIVE	108
ANNEXE 7: LES MODÉRATEURS.....	109
ANNEXE 8: DÉVELOPPEMENT DES FE	110
ANNEXE 9 : PRÉ-TEST.....	111
ANNEXE 10 : GUIDE D'ENTRETIEN	112
ANNEXE 11: CODEBOOK.....	114
ANNEXE 12: GRILLE D'ANALYSE.....	117
ANNEXE 13: TABLEAU DES INDICATEURS (THÈMES ET CATÉGORIES)	153
ANNEXE 14: MODÉLISATION DE NOS RÉSULTATS	155
ANNEXE 15: RETROPLANNING	156
ANNEXE 16: FORMATION SUR LA RÉSILIENCE	157

INTRODUCTION

Institutrice primaire depuis vingt ans dans un milieu hétérogène, j'ai chaque année dans ma classe, quelques enfants de familles immigrées, réfugiées, souvent monoparentales vivant dans des conditions de vie très précaires. Certains élèves vivent dans un foyer d'accueil, d'autres, comme leurs parents, ne parlent pas le français. Les difficultés supplémentaires auxquelles doivent faire face ces élèves ne sont plus à démontrer. En effet, de nombreux chercheurs comme Bruniaux et Galtier, 2005 ; Duncan et Brooks-Gunn, 1997 ; Mayer 2002, (as cited in Kettani, Troupe-Cremel, Pinel-Jacquemin, 2011) nous disent que les élèves en situation de **précarité** connaissent « davantage de difficultés de développement que les enfants plus aisés... » (p. 139). Bernardot le dit également : « Il est établi que la réussite des enfants est très liée au milieu socioéconomique de leur famille » (2017, p. 17). Partant avec ces difficultés supplémentaires, permet-on à ces élèves de rêver à un même avenir que leurs condisciples ? Autrement dit, en tant qu'enseignant, donne-t-on les mêmes chances à tous nos élèves ?

Certaines chercheurs (Ratcliff, 2007 ; Masten, 2014 ; Dujardin, 2014 ; Anaut, 2015) nous disent que la **résilience** est la capacité à se relever de situations douloureuses. Plusieurs études dont des études longitudinales (Werner, 2005 ; Braddock, Royster, Winfeldt & Hawkins, 1988) observent que les enfants ayant cette capacité de résilience s'en sortent mieux que les autres dans leur scolarité puis dans leur vie future.

Masten (2012) nous apprend que la **résilience** (modèle qui sera développé plus loin dans ce travail) peut être travaillée et consolidée en classe, notamment à travers les **fonctions exécutives**. Nous avons choisi de partager ce modèle multifactoriel à plusieurs enseignants du fondamental lors d'une formation, dans le but de le travailler avec leurs élèves, dans leur classe. Le défi était d'arriver à donner l'envie et la **motivation** à ces enseignants de **transférer leurs acquis de formation** auprès de leurs élèves.

Ce mémoire voudrait donc répondre à la question suivante :

« De quels atouts une formation doit-elle disposer pour susciter l'intérêt des participants et assurer le transfert des acquis dans un cadre d'aide aux enfants vivants dans l'adversité ? »

INTRODUCTION

Pour parvenir à répondre à notre question, nous commencerons par évoquer le contexte de ce travail en émettant nos hypothèses.

Ensuite, nous exposerons le cadre théorique que nous avons construit sur les points suivants : la **précarité** étant donné que le public visé est les enfants vivant des conditions de vies difficiles ; les **fonctions exécutives**, celles-ci pouvant être entraînées en classe et étant un outil pour travailler la résilience ; la **résilience** car elle est l'outil-clé qui aide les enfants précarisés à rebondir après des coups durs ou dans des situations d'adversité et enfin, la **motivation à transférer** qui est la condition essentielle pour que ces outils (fonctions exécutives et résilience) arrivent jusqu'aux enfants.

Après le cadre théorique, nous passerons à la partie empirique et expliquerons le choix de notre méthode qualitative. Nous exposerons notre échantillon et prendrons le temps de présenter la formation pour ensuite commenter la construction de notre guide d'entretien ainsi que le déroulement de nos entretiens avec chaque participant.

La partie suivante s'attèlera à l'analyse de ce matériau récolté auprès des enseignants à travers des analyses verticales et une analyse horizontale.

Enfin, nous présenterons les résultats, énoncerons les limites de cette recherche et donnerons des pistes d'action et de réflexion.

Contexte

Quand nous lisons une brochure d'offre de formations pour les enseignants, nous nous retrouvons devant une multitude de thèmes riches et variés. En effet, en passant par la collaboration, les troubles « dys », les TIC, l'école du dehors, l'apprentissage des mathématiques etc, il y en a pour tous les goûts. Et pourtant, certains enseignants voient ces formations comme une « corvée » (Devos & Paquay, 2015, p.115). Ces mêmes auteurs disent que les formateurs considèrent les enseignants comme « le public le plus difficile à gérer » (p.115). Au-delà de la question de la participation à ces formations, nous pouvons nous poser la question de ce que les enseignants font de leurs acquis. Les découvertes et apprentissages réalisés lors de ces journées sont-ils mis en pratique ? Qu'en est-il du transfert des acquis de formation dans les classes ? Malgré les recherches déjà effectuées sur le sujet, réfléchir aux facteurs favorisant le transfert, prenait du sens à nos yeux. Si nous voulons participer à une meilleure capacité de résilience chez les enfants précarisés, le transfert des acquis chez les enseignants doit être optimale. Nous tenterons donc, à travers cette recherche, de répondre à la question suivante :

« De quels atouts une formation doit-elle disposer pour susciter l'intérêt des participants et assurer le transfert des acquis dans un cadre d'aide aux enfants vivants dans l'adversité ? »

Dans cette question, nous voyons trois éléments importants. Le premier concerne les **atouts** dont la formation doit se munir. Le deuxième est **l'intérêt** que cette formation doit éveiller chez les participants et le troisième est le **transfert** nécessaire pour que les outils appris lors de la formation puissent profiter aux enfants. De ces trois éléments, deux questions vont se dégager :

La première va s'interroger sur les atouts qui vont favoriser l'intérêt des participants et la seconde se penchera sur les éléments qui vont pousser les enseignants à transférer leurs acquis dans leur classe.

1. Quels sont les atouts d'une formation qui vont favoriser l'intérêt des participants ?

Hypothèse 1.1. Plus le thème de la formation sera **proche des préoccupations** et des intérêts des participants, plus ils se sentiront concernés (*valeur perçue*).

INTRODUCTION

Hypothèse 1.2. Plus les participants se sentiront **légitimes** et **égaux par rapport aux autres**, plus ils oseront intervenir et s'investir dans la formation en prenant part aux discussions et aux échanges (*affiliation*).

Hypothèse 1.3. En offrant une **formation complète** possédant toutes les informations nécessaires pour réaliser la tâche, les participants se sentiront **compétents** pour la réaliser (*compétence*).

2. Quels sont les facteurs qui favorisent le transfert ?

Hypothèse 2.1. **Mettre les participants au travail**, après avoir exposé le contenu de la formation, encouragera les participants à réitérer l'expérience dans leur classe (*SEP*).

Hypothèse 2.2. Le fait de construire **à plusieurs**, lors de la formation, une séquence d'apprentissage sur une FE, poussera les participants à reproduire l'expérience plus tard, dans leur classe. (*affiliation*)

Hypothèse 2.3. Plus les enseignants **percevront** comme **utiles** les apprentissages réalisés lors de la formation au soutien des enfants, plus ils ressentiront l'envie et **la motivation d'utiliser et de mettre en place dans leur classe, leurs acquis**. (*importance de la tâche, vision positive de moi-même*).

L'autonomie étant un élément qui intervient aussi bien dans la motivation que dans le transfert, nous mettons l'hypothèse suivante à part :

Hypothèse 3. Laisser la possibilité aux participants de **faire des choix**, (choix du groupe de travail et choix du thème de leur séquence) augmentera **l'intérêt** et la **motivation à transférer** des enseignants (*autonomie*).

CADRE THEORIQUE

La précarité

Comme nous l'avons expliqué dans la partie « problématisation », les enfants qui vivent dans des conditions familiales et sociales précaires, présentent davantage de difficultés scolaires. Pour être à même de proposer un outil de travail avec des enfants vivant ces réalités, nous voulons mieux comprendre ce que signifie cette notion de précarité.

Le terme « précarité » vient du mot grec « precarius » et signifie « ce qui s'obtient par la prière ». (Hélaridot, 2005, p.30).

Zaouche-Gaudron et Sanchou (2005) définissent la précarité en termes de **fragilité** et **d'instabilité** dans différents domaines de la vie (emploi, habitat, domaine des soins, de l'institution scolaire et du système éducatif en général, du milieu familial). Ces auteurs parlent également de précarité en termes de « "**processus**" et non d'"état" dans la mesure où elle touche des individus » (2005, p.10). Béguinet (2013) va dans le même sens en qualifiant la précarité de « caractère processuel » (2013, p.228). L'auteure nous dit également que « c'est le cumul de ces facteurs de risque et leurs agencements qui vont augmenter la probabilité d'entrer dans un processus de précarisation » (2013, p.228). Villeneuve dans son étude empirique sur l'indicateur de précarité, rejoint les analyses de Zaouche-Gaudron et Sanchou en appuyant la construction de son étude sur « les deux connotations essentielles du mot de précarité » - instabilité et fragilité- (cited in De Peretti, 2005, p. 15). Villeneuve (1984) entend par instabilité, une situation au niveau des revenus qui peut être mise à mal par différents facteurs, comme par exemple, avoir un CDD (contrat à durée déterminée) dans une entreprise qui ne se porte pas bien. Quant à la fragilité, il évoque tout problème qui pourrait survenir dans n'importe quel domaine et auquel l'individu ne pourrait pas faire face par **manque de ressources** de différentes natures.

Comme nous l'avons vu, la précarité n'est pas un état figé mais une condition en mouvance. Béguinet utilise ces termes : « la précarité ne marque pas un état mais une situation provisoire, une transition vers une meilleure/pire condition » (2013, p.229). Elle poursuit en disant que la précarité est un risque de tomber dans la pauvreté ou l'exclusion ce qui fait de cette situation, **une situation instable**. L'individu vit donc de l'incertitude quant à son avenir proche, son « lendemain » (Béguinet, 2013, p.229).

CADRE THEORIQUE

C'est ainsi que la notion temporelle prend toute son importance par opposition à la pauvreté ou à l'exclusion : « un présent instable, un avenir incertain » (2013, p.229). Toujours selon Béguinet (2013) la précarité augmente et les facteurs de risque identifiés se multiplient. **L'accès à l'énergie** devient problématique pour des personnes de plus en plus nombreuses. Cela pose de nombreuses inquiétudes car l'accès à l'énergie est fortement lié, selon Sens (as cited in Béguinet, 2013, p.189) à la « possibilité d'accès aux autres biens tels que l'éducation, la santé, la participation à la vie politique et sociale, etc ». D'après Badaux & Bartiaux, (2020), la précarité énergétique est un sujet qui était encore très peu étudié en Belgique jusqu'en 2005. Tompson et Snell, 2013 ; Thomson et al., 2016 définissent la précarité énergétique comme « un accès problématique à l'énergie domestique dans la vie quotidienne » (as cited in Badaux & Bartiaux, 2020, p.1). Cela se traduit par des comportements tels que renoncer à un lave-linge, chauffer l'eau dans une bouilloire pour se laver, nettoyer tous les jours les traces d'humidité sur les murs, se chauffer avec une lampe au kérosène ou encore calfeutrer une partie de son logement avec des cartons.

Devalière (as cited in Charlier, Risch et Salmon, 2015), installe la notion de précarité au sein de trois notions imbriquées : la **situation sociale et économique** d'un ménage, **l'état de son logement** et de sa **qualité thermique** et **sa fourniture d'énergie**.

Nous voyons donc que la précarité, c'est **manquer de ressources**. Certains parents (les personnes immigrées ou précarisées) manquent cruellement de ressources **relationnelles, familiales, matérielles**. Nous pouvons le voir quand l'enfant est absent parce que le parent est malade et que personne d'autre ne peut venir le conduire à l'école. Les types de collations dans la mallette, le manque d'hygiène, les vêtements trop grands, trop petits ou sales peuvent également être des signaux d'alerte. Nous le voyons aux parents qui ne connaissent pas les lieux de rencontre, la bibliothèque, les mouvements de jeunesse, les plaines de vacances organisées par les paroisses, car la précarité c'est **être exclu** de la vie de quartier, de la vie de sa commune. La précarité, c'est aussi **l'instabilité**, nous le voyons dans nos classes par les allées et venues d'enfants qui subissent de nombreux déménagements, qui ne savent pas qui vient les rechercher après l'école, s'ils vont chez papa ou chez maman, ou chez mamy, et qui sont régulièrement absents en classe mais souvent présents à la garderie du mercredi après-midi.

CADRE THEORIQUE

Dans notre formation, nous serons attentifs à mettre en évidence tous ces indicateurs auprès des enseignants participants. Ces signaux d'alarme doivent nous alerter sur les conditions de vie de ces enfants et nous permettre de prendre en compte les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Savoir accueillir l'enfant fatigué, gérer ses absences sans lui « tomber dessus », ne pas s'offusquer devant ses cahiers mal entretenus, mettre en valeur ses réussites, lui donner confiance, etc.

Les fonctions exécutives

Après avoir dessiné le cadre dans lequel vivent les enfants pour lesquels nous voulons nous mettre au travail, nous allons nous pencher sur les fonctions exécutives (FE), ces habiletés souvent sollicitées à l'école et malheureusement entraînées à des degrés divers dans les familles. En effet, les enfants des familles défavorisées ont peu d'opportunités de les développer dans leur cadre familial. Or, les FE, comme nous allons le voir dans ce chapitre, sont utiles dans de nombreuses situations quotidiennes et encore plus pour les enfants de milieu précarisé. C'est pourquoi nous voulons proposer aux enseignants, un outil permettant de travailler les FE dans leurs classes.

Déjà au début du XXe siècle, Luria (neurologue et psychologue russe) nous apportait des informations sur ce que nous allons appeler plus tard les fonctions exécutives (as cited in Seron, 2009) ([Annexe 1: Fonctions exécutives](#)). En effet, ses travaux sur les patients souffrant de pathologie frontale présentaient deux caractéristiques qui annonçaient les recherches contemporaines. L'une d'elles et celle qui nous intéresse dans ce travail, est l'intervention de la partie frontale du cerveau dans les **actions de planification**, de **contrôle de l'action** ainsi que des **actions non automatisées** (concept proche de celui que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de « système de supervision attentionnel » (SAS) ou « administrateur central de la mémoire » (Seron, 2009, p.20).

Depuis, de nombreux auteurs ont effectué des recherches sur les fonctions exécutives et celles-ci ont fait l'objet de différentes modélisations. Les explications données par les chercheurs ainsi que les appellations choisies pour les nommer, vont toutes dans le même sens même si elles présentent quelques divergences. Celle de Miyake, Friedman, Emerson, Howerter et Wager (2000) et de Kaller, Unterrainer, Rahm, Halsband (2004) nous paraît intéressante car nous pouvons facilement nous figurer leur utilité auprès des enfants du fondamental. Ces auteurs définissent les fonctions exécutives comme un ensemble d'habiletés cognitives qui se composent essentiellement de quatre éléments :

- La **mémoire de travail** : La capacité à retenir une information et à l'utiliser dans un autre contexte de façon appropriée. C'est également l'habileté à remplacer l'ancienne information par une nouvelle plus pertinente par rapport au changement de l'environnement.

CADRE THEORIQUE

- L'**inhibition** : Le fait de retarder ou de supprimer une réponse prépondérante, automatique ou surprenante mais inadéquate dans la situation en cours. Cela se voit quand un enfant est capable d'attendre son tour pour parler ou de lever le doigt pour demander la parole.
- La **flexibilité mentale** : La capacité à passer d'une opération cognitive à une autre. Il s'agit de désengager son attention vis-à-vis d'une tâche afin de s'engager dans une tâche nouvelle.
- La **planification** : Le fait de prédire et d'évaluer ses comportements. Pour cela, il faut élaborer mentalement un plan afin de résoudre un problème.

Pour sa part, Censabella (2007) explique que la fonction principale des processus des fonctions exécutives est de permettre aux individus de s'adapter aux nouvelles situations de façon rapide. Cette auteure ajoute la notion de « situations non-routinières qui nécessitent **l'élaboration, l'exécution et l'évaluation d'un plan** (et éventuellement, sa correction) afin d'atteindre un but particulier » (p.74). L'auteure nous dit également que les fonctions exécutives recouvrent des notions variées telles que la supervision attentionnelle, la flexibilité, l'inhibition, la planification, la mémoire de travail, la résolution de problème, la génération d'hypothèse, le raisonnement abstrait, l'estimation cognitive ou encore la programmation, le contrôle et l'initiation du comportement. Le caractère « fourre-tout » des fonctions exécutives (Censabella, 2006, p. 74) a d'ailleurs fait l'objet de certaines critiques. Roy, Le Gall, Roulin et Fournet (2012) nous parlent de la notion de FE en tant que concept renvoyant à un « terme *parapluie* qui englobe un ensemble **d'habiletés de haut niveau** nécessaires à la réalisation d'un comportement **dirigé vers un but**, sous la dépendance essentiellement du lobe frontal et de ses réseaux » (p. 287). Er-Rafiqi, Roukoz, Le Gall et Roy (2017) ajoutent que les FE interviennent dans la prise de décision, quand les « routines d'actions ou d'habiletés ne sont pas suffisantes » (p.27).

Nous voyons donc que ces différentes définitions se rejoignent et ont toutes pour point commun d'être un ensemble d'habiletés cognitives nécessaires dans des situations inhabituelles pour répondre de façon adaptée et rapide à la situation.

CADRE THEORIQUE

Dans la présente recherche, nous allons voir comment des enseignants du maternelle et du primaire, peuvent entraîner ces fonctions exécutives, sachant que celles-ci aident à renforcer la résilience dans le but d'aider les enfants vivant des conditions d'adversité.

Place des fonctions exécutives dans ce travail

Ce que nous apprennent les recherches

Les recherches (Friedman, Miyake, Young, Defries, Corley & Hewitt, 2008) ont montré que les différences de capacités des fonctions exécutives sont d'abord d'ordre génétique et biologique. Cela veut donc dire que la capacité de l'enfant à se servir de ses fonctions exécutives est propre à lui-même (d'ordre **héréditaire**). Cependant, nous savons que le cerveau du jeune enfant est **malléable** grâce à sa plasticité considérable. Duval, Bouchard et Pagé (2017) pensent que **l'environnement** dans lequel l'enfant grandit impacte fortement ses capacités cognitives. Bernier, Carlson, Deschênes et Matte-Gagné (2012) montrent à leur tour l'existence d'un « lien entre la qualité des interactions dans le milieu familial et le fonctionnement exécutif de l'enfant » (as cited in Duval, Bouchard, Pagé, 2017).

En ce qui concerne l'école, Duval et al. (2017) ont montré l'existence de liens significatifs entre la qualité des interactions en classe et les fonctions exécutives des enfants. Plusieurs études expérimentales dont celles de Blair et Raver (2014), Riggs et al. (2006), Schmitt et al. (2015) révèlent que les FE sont « malléables et peuvent être améliorées par des interventions en milieu scolaire » (as cited in Sulik & Obradovic, 2018, p. 137). De plus, Rimm-Kaufman et al. (2005), auteurs de l'étude de NICHD Early Child Care Research Network, nous disent que la salle de classe est un endroit propice à l'observation fréquente des enfants et de leurs comportements qui requièrent des compétences en FE comme **soutenir son attention** ou **contrôler ses émotions** (as cited in Sulik & Obradovic, 2018). Duval (2015) explique que les enfants les moins favorisés, recevant peu de soutien de cet ordre à la maison, en ont davantage besoin de la part de l'école pour favoriser la construction de leurs FE. Duval, (2015) va plus loin en affirmant que pour lutter contre l'écart de performance entre les enfants, le travail des fonctions exécutives est primordial. D'après cette auteure, il a été prouvé que ce sont les enfants les moins favorisés qui gagnent le plus aux sollicitations précoces. C'est ici que notre travail prend tout son sens. En effet, le terrain d'action de nos participants étant la salle de classe, environnement impactant fortement les capacités

CADRE THEORIQUE

cognitives des élèves, il s'avère être un endroit propice à leur observation. De plus, la malléabilité du cerveau de l'enfant nous permet de penser que nos actions peuvent influencer leur façon de soutenir leur attention, de contrôler leurs émotions, de planifier leurs actions et donc, de faire évoluer leurs fonctions exécutives.

Nos observations dans les classes primaires nous ont fait prendre conscience de la difficulté des enfants vivant des situations de vie compliquées, parfois douloureuses, à se concentrer sur leur tâche. Or, dans ses recherches, Obradovic (2017) a observé que les enfants résilients avaient beaucoup plus de scores élevés en fonctions exécutives que les enfants mal-adaptifs. Nous pourrions donc penser que travailler les fonctions exécutives chez les enfants qui vivent des situations difficiles, pourrait améliorer leur capacité de résilience et donc augmenter leurs facultés à se relever de leurs difficultés scolaires et autres. C'est cela que nous voudrions mettre au programme de la formation dédiée aux enseignants.

Les huit critères relevant des FE

En 1997, Rabbitt proposait huit critères pour postuler le recours, dans une situation donnée, à des processus relevant des fonctions exécutives : la **nouveauté** des situations, la recherche active et planifiée d'informations en **mémoire à long terme**, la **supervision attentionnelle** (passer d'un comportement à un autre en fonction des exigences de l'environnement), l'**inhibition** de réponses non-appropriées, la **coordination** de 2 tâches réalisées simultanément, la **détection d'erreurs** (ainsi que la correction, ce qui implique une modification du plan initial), l'**attention soutenue** et enfin, l'**accessibilité à la conscience**.

En prenant connaissance de cette théorie, nous avons rapidement fait le lien entre les enfants qui nous occupent, et ces huit critères. En effet, de nombreux enfants éprouvent de grandes difficultés à faire face à la nouveauté, à retenir des informations à long terme (règles d'orthographe, de conjugaison, ...), à attendre leur tour, à ne pas dire tout ce qui leur passe par la tête, à changer de procédé quand cela est nécessaire, etc. Nous sommes d'autant plus convaincue de la pertinence de ce travail dans les milieux à risque. Les données empiriques et neuropsychologiques des travaux sur les fonctions exécutives ont donné naissance à divers modèles théoriques. Nous nous arrêterons sur celui de Norman et Shallice dans le point suivant car il nous semble le plus proche de notre situation.

CADRE THEORIQUE

Modèle théorique de Norman et Shallice

Le modèle SAS (**système attentionnel superviseur**) de Norman et Shallice (1986) est à l'origine de nombreuses recherches sur le sujet. Ce modèle stipule que nous sommes capables de réaliser un grand nombre d'actions sans y prêter attention alors que certaines tâches exigent de nous un **contrôle attentionnel volontaire**. Ce contrôle est réalisé par le (SAS) qui remplit globalement les mêmes fonctions que celles attribuées aux lobes frontaux.

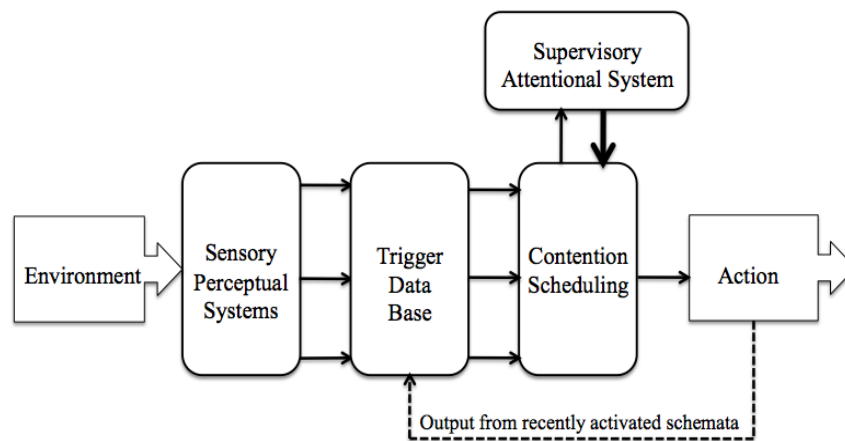


Figure 1 : Modélisation du système attentionnel superviseur de Norman et Shallice (1980, 1986)

Ce modèle représente la façon dont nous transformons les informations sensorielles initiales en actions comportementales.

Le SAS intervient dans cinq types de situations. Tout d'abord, celles qui impliquent un processus de **planification** ou de prise de décision. Ensuite, celles qui impliquent la **correction d'erreurs**. Puis, celles pour lesquelles les réponses ne sont pas bien connues ou qui requièrent des **nouvelles séquences d'action**. Viennent ensuite les **situations difficiles** ou dangereuses et pour finir, celles qui exigent **d'inhiber** une réponse habituelle ou de résister à la tentation. Ces cinq situations sont rencontrées au quotidien dans les classes et quand elles ne sont pas maîtrisées, elles mettent les enfants en difficulté. Par exemple, un enfant qui s'engage dans un exercice à plusieurs étapes sans planifier son travail, qui ne se relit pas, qui n'imagine pas d'autres solutions, qui s'arrête dès qu'il est confronté à un problème ou qui crie la réponse sans demander la parole. Parallèlement, nos observations nous poussent à constater que les enfants qui exercent naturellement les FE dans leur cadre familial, sont les plus rapides à répondre correctement aux situations nouvelles et inhabituelles.

CADRE THEORIQUE

Les trois fonctions exécutives

Certaines études ont essayé, par l'analyse factorielle, de fractionner les fonctions exécutives. L'une des plus récentes (Letho, Juujarvi, Kooistra & Pulkkinen, as cited in Censabella, 2007) a ainsi pu mettre en évidence trois facteurs distincts mais inters corrélés : la **mémoire de travail**, l'**inhibition** et la **flexibilité**. De nombreux chercheurs s'accordent avec cette considération des principales fonctions exécutives (Chevalier, 2010). Par ailleurs, d'autres ajoutent à cette liste la **planification**. Diamond (as cited in Er-Rafiqi, Roukoz, Le Gall & Roy, 2017) pense en effet que les FE apparaissent dans un ordre chronologique bien précis en commençant par l'inhibition¹ et la mémoire de travail qui sont toutes deux déjà présentes chez le bébé, ensuite la flexibilité et enfin la planification. Cette dernière apparait pour Diamond comme le processus de plus haut niveau qui englobe la capacité à formuler des hypothèses à partir d'éléments concrets ou abstraits et également la capacité à initier des plans d'action et organiser des étapes pour la réalisation d'un but.

Dans le cadre de ce travail, nous observerons les trois processus suivants : la **planification**, l'**inhibition** et la **flexibilité**, d'une part parce que ces trois fonctions exécutives nous semblent primordiales à maîtriser pour des élèves et que d'autre part, nous ne voulions pas nous éparpiller et avons fait le choix de cibler notre objectif.

Planification

Ce premier processus est également appelé par certains chercheurs « **mémoire de travail** » (Lehto et al., 2003 ; Miyake et al., 2000) alors que d'autres considèrent la mémoire de travail comme une fonction exécutive à part entière.

Selon Censabella (2007), la **capacité à planifier** est le processus mental qui consiste à définir les actions nécessaires pour atteindre un objectif, décider l'ordre approprié pour réaliser chaque action, attribuer à chaque tâche les recours cognitifs nécessaires et établir le **plan d'action adéquat**. Les capacités de planification et d'exécution de comportements dirigés vers un but sont impliquées dans la résolution de problèmes. Pour cela, nous avons besoin de faire preuve d'organisation et de structuration.

Pour mesurer les compétences de planification, les neuropsychologues utilisent différents tests dont la Tour de Londres (TOL), des tests de fluences verbales, des tests

¹ L'inhibition peut être comportementale (capacité à contrôler son comportement) ou cognitive (permet à l'enfant de supprimer les représentations mentales inadéquates). Toutes deux permettent à l'enfant d'ajuster son comportement aux situations de la vie courante.

CADRE THEORIQUE

de fluences graphiques et des labyrinthes. Vous trouverez un complément d'informations sur ces différents tests en [Annexe 2: Tests de mesure des fonctions exécutives](#).

Ces différentes tâches nous donneront accès à de nombreuses informations quantitatives mais également qualitatives, comme la **persévérance**, **l'impulsivité**, **l'utilisation de stratégie**, la **précision graphique** etc. Toutes ces informations sont importantes à prendre en compte pour compléter l'observation de l'enfant et comprendre au mieux son fonctionnement

Inhibition

"L'inhibition est un processus de contrôle qui consiste en une suppression active de comportements ou de pensées" (Censabella, 2007, p. 81). Selon Miyake et al. (2000) l'inhibition est la capacité à « annuler délibérément une réponse surentraînée ou routinière, qui s'impose spontanément au sujet pour l'activité en cours » (as cited in Lapre, Postal, Bourdel-Marchasson, Boisson & Mathey 2012, p.124). Pour Simpson et Riggs (as cited in Chevalier, 2010), l'inhibition est un processus qui permet de **bloquer ou de supprimer des informations ou des réponses non pertinentes** pour l'objectif à atteindre. Certains auteurs distinguent la « résistance à l'interférence » de « l'inhibition » à proprement parlé.

Selon Censabella (2007), l'inhibition est une suppression d'informations déjà présentes en mémoire de travail ou celle de réponses prépondérantes. La résistance à l'interférence représente un blocage d'informations avant qu'elles n'entrent en mémoire de travail. Cette résistance à l'interférence permet de protéger les informations pertinentes contenues en mémoire de travail. Elle a été rapprochée de la notion d'**attention sélective** pour laquelle il faut également sélectionner certaines informations et supprimer l'attention des informations distrayantes mais non associées à une réponse prépondérante.

L'inhibition contribue à d'importants processus cognitifs, tels que la **mémoire**, le **langage** et **l'attention** (Censabella, 2007). L'étude de l'inhibition est importante dans l'étude de cas d'enfants qui présentent des déficits centraux du déficit d'attention avec hyperactivité. En effet, ces troubles sont sources de nombreux échecs scolaires et comportementaux et peuvent se poursuivre à l'âge adulte dans la sphère professionnelle, relationnelle et sociale (Censabella, 2007).

CADRE THEORIQUE

Pour mesurer la capacité à inhiber, les chercheurs ont mis au point différents tests regroupés en deux familles : les tâches d'inhibition de réponses **motrices automatiques** et les tâches d'inhibition de réponses **verbales automatiques** ([Annexe 5: Inhibition](#)).

Flexibilité

Cette notion est également appelée flexibilité « cognitive », « mentale » ou « attentionnelle » (Chevalier 2010). Certains chercheurs envisagent la flexibilité comme une fonction exécutive reposant sur l'inhibition et la mémoire de travail (Er-Rafiqi et al. 2017). D'après ces auteurs, elle émergerait donc plus tardivement au cours de l'enfance. La flexibilité représente la capacité à changer rapidement de tâches, de stratégies et permet à l'enfant d'envisager le contexte avec différentes perspectives (Best, as cited in Chevalier 2010).

Selon Chevalier, la flexibilité est la capacité à « **"basculer" efficacement entre plusieurs tâches** » (2010, p. 154). Censabella (2007) rejoint Chevalier en disant que « La flexibilité est la capacité à passer d'un type de traitement de l'information à un autre de manière **fluide et rapide** » (p. 85). A l'école, les élèves sont souvent amenés à faire appel à cette flexibilité comme par exemple, des listes de calculs aux différentes opérations mélangées, ou des verbes à conjuguer à différents temps dans une même série d'infinitifs. Le risque pour l'enfant qui présente des difficultés de flexibilité est soit de rester bloqué sur son exercice, soit de continuer sur sa lancée et de répondre sans adapter la bonne consigne à chaque exercice.

Pour mesurer la capacité des enfants à être flexible, les chercheurs utilisent régulièrement le test du classement de cartes du *Wisconsin*, élaboré en 1963 par Milner (as cited in Seron, 2009) pour la version anglaise ([Annexe 2.6: Test Wisconsin \(Milner, 1963\)](#)). L'adaptation française a été proposée par Heatin, Chelune, Talley et Curtiss (2002).

Dans la formation que nous donnerons aux enseignants, nous ne proposerons pas aux participants de faire passer ces tests (prévus pour un travail en individuel) à leurs élèves mais nous les informerons de leur intérêt. En revanche, nous donnerons dans le paragraphe suivant des idées pour exercer ces trois fonctions exécutives, dans une classe, avec un grand groupe.

CADRE THEORIQUE

Comment travailler les fonctions exécutives dans une classe ?

Comme nous venons de le voir, les fonctions exécutives remplissent de nombreuses fonctions : elles régulent les **émotions**, travaillent **l'attention** et impactent le **développement du langage**, le développement **cognitif** et **social**. Elles jouent également un rôle important sur le **bien-être psychique** et **physique** ainsi que sur la capacité à **s'engager dans une tâche** et à mener celle-ci jusqu'au bout.

En classe, nous pouvons travailler la **planification** ([Annexe 4: la planification](#)) en habituant les élèves à réaliser des classements, à manipuler du matériel, à mettre en place des démarches, qu'elles soient littéraires, scientifiques ou mathématiques. De cette façon, nous amenons l'élève à anticiper les étapes de son travail, à s'organiser dans l'espace et dans le temps ainsi qu'à organiser son matériel.

Pour travailler **l'inhibition** ([Annexe 5: Inhibition](#)), nous pouvons mettre l'enfant dans des situations d'obligation de retenir une information, qu'elle soit cognitive ou comportementale, afin de lui laisser le temps de la vérifier et peut-être le temps de laisser une autre réponse plus appropriée arriver. Nous allons également l'encourager à attendre son tour lors de discussion, à rester assis pendant un certain temps, à ne pas poser de questions dès qu'il ne comprend pas et à attendre la fin d'une consigne (écrite ou orale) pour se lancer dans l'activité.

Pour travailler la **flexibilité** ([Annexe 6: Flexibilité cognitive](#)), nous tiendrons le discours que les savoirs évoluent, que les avis peuvent changer et que nous avons besoin d'essayer plusieurs fois pour y arriver. Nous favoriserons également les différentes démarches pour arriver au même résultat. Nous pouvons mettre les élèves en situations de travail dans un certain contexte puis changer celui-ci tout en maintenant la même consigne. Nous serons également attentifs à rassurer et à entraîner l'enfant à faire face aux situations changeantes.

Enfin, nous veillerons à mettre les élèves en situations **complexes** d'apprentissage sans séquencer trop vite les différentes notions. Les enseignants ont l'habitude de simplifier les situations pour permettre à tous d'arriver au produit fini. Or, c'est en situation d'apprentissage complexe que les enfants vont pouvoir entraîner leurs fonctions exécutives. En « saucissonnant » les notions, nous ne les amenons pas à intégrer harmonieusement les notions les unes aux autres. Or, comme évoqué précédemment, certains enfants entraînent ces capacités dans leur milieu familial, souvent de façon

CADRE THEORIQUE

naturelle alors que les autres n'ont pas d'autres possibilités que de les entraîner à l'école. C'est entre autres de cette façon que nous voyons l'écart se creuser entre les enfants sollicités chez eux et les autres.

Dans le paragraphe suivant, nous allons voir pourquoi il est important de viser cette capacité de résilience. Nous allons tenter de comprendre ce que recouvre cette notion, pourquoi certains individus plus que d'autres font preuve, plus facilement, de résilience et en quoi celle-ci pourrait aider les enfants vivant des conditions de vie difficiles, à vivre une belle scolarité avec des promesses de projets d'avenir.

La résilience

Comme nous venons de le voir, les enfants résilients obtiennent de meilleurs résultats au niveau des FE que les enfants mal-adaptifs (Obradovic, 2017). Et comme nous allons l'expliquer maintenant, la résilience permet aux enfants et aux adultes, de trouver en eux les ressources nécessaires pour affronter les difficultés qui se présentent à chacun.

La définition de la résilience que donne Ann Masten est la « capacité d'un système à **s'adapter** avec succès aux perturbations qui constituent une menace pour la stabilité de ce système, sa vie ou son développement » ([MOOC], Masten, 2012). Cette définition est universelle car elle convient pour tous les systèmes. Shonkoff et Phillips (as cited in Masten et al.2013) nous disent « du plus petit système dans le corps d'un individu, les neurones, jusqu'aux environnements et au-delà » (p.3). La résilience est en effet un processus qui implique bien plus que l'individu lui-même. Et c'est pour cela que la résilience d'un organisme vivant et en développement, est complexe. Selon Masten et Barnes (2018) la résilience est en constante évolution étant donné les changements continus des interactions entre la personne et son environnement ainsi que par les interactions au sein d'un même individu. Manciaux parle de « se **projeter dans l'avenir** » (2001, p.322). C'est en ce sens que la résilience, selon cet auteur, possède une double fonction de **protection** à la destruction et en même temps, de « **construction** d'une existence valant la peine d'être vécue » (2001, p.322).

Jusqu'il y a une cinquantaine d'années, la résilience était uniquement un concept qui faisait référence à la résistance des matériaux dus aux chocs. Depuis, cette notion a largement dépassé le cadre de la « résilience technique » pour entrer dans de nombreux

CADRE THEORIQUE

domaines comme celui de l'écologie (Crawford Stanley Holling) et de la socio-écologie (Carl Folke). Elle sera également transposée aux **sciences humaines** (Lefebvre & Michallet, 2009) et étudiée par les anglo-saxons, puis dans le monde francophone et particulièrement à la suite des expériences indescriptibles des camps de concentration qui ont vu des personnes survivre à des conditions effroyables.

Luthar dit qu'aujourd'hui, la recherche sur la résilience est intimement « ancrée dans la recherche et la théorie du développement de l'enfant, les sciences cliniques et l'étude des différences individuelles » (as cited in Masten, 2014). Travaillant avec des enfants, nous avons notre rôle à jouer. Lefebvre et Michallet (2009) poursuit en disant que dans le champ de la réadaptation, la résilience devient incontournable tant pour la recherche que pour l'intervention.

Dans le travail qui nous occupe, nous utilisons la résilience comme un outil pouvant aider des enfants qui présentent de nombreuses difficultés scolaires, familiales, sociales, à passer au-delà de ces difficultés pour poursuivre leur scolarité de la meilleure façon possible.

Naissance du concept de résilience

La genèse de l'étude de la résilience chez les enfants se trouve dans la volonté de comprendre les causes de la maladie mentale. Pour cela, les chercheurs (Garnezy, Murphy, Rutter, Sameroff et Werner) ont d'abord observé les enfants à risque élevé de maladie mentale, comme les enfants dont les parents présentent eux-mêmes des troubles, les enfants soumis au stress familial ou encore vivant dans la pauvreté. La collaboration des chercheurs a permis à la science de la résilience de se forger une vraie place en tant que science et a également servi à informer les politiques visant à améliorer le développement des enfants à risque.

L'émergence de ce concept de « résilience » a été fortement encouragée par les observations faites sur les enfants de la seconde guerre mondiale. Werner (cited in Masten, 2014) atteste en effet le rôle moteur de la seconde guerre mondiale dans l'émergence de cette science. Des cliniciens de différentes disciplines dont Anna Freud, ont été appelés pour aider les enfants ayant vécu ces atrocités.

CADRE THEORIQUE

Ensuite, le concept de résilience sera enrichi par les observations réalisées lors d'autres catastrophes, telles que le désastre de Buffalo Creek² en 1972 et le feu de brousse en Australie³ en 1983 dont nous parlerons plus loin dans ce travail. Ces événements tragiques ont apporté une remarquable documentation sur les effets à courts et longs termes des catastrophes naturelles (Masten, 2021).

Trois pionniers de la résilience

Norman Garmezy (1918-2009) psychologue, s'intéresse aux comportements humains. Il a, entre autres, étudié l'identification des enfants qui seraient plus résilients face au stress par rapport à ceux qui développeraient plus de problèmes d'adaptation.

Emmy Werner (1929-2017) Professeure de développement de la personne et psychologue pour enfants à l'université de Californie, a réalisé l'étude sur les enfants de l'île Kauai avec sa collègue Ruth Smith.

Sir Michael Rutter (1933-2021) a étudié les orphelins de Roumanie et la privation maternelle.

Tous les trois ont étudié le risque pour comprendre le développement de la maladie mentale et tous les trois ont observé qu'il y avait d'énormes variations dans la façon dont les enfants réagissent aux grands traumatismes et à l'adversité. Leur approche a été non pas d'observer les difficultés mais de se concentrer sur les facteurs qui allaient bien. Ils ont choisi d'étudier les **processus qui menaient à des résultats positifs** et à un rétablissement afin d'aider ceux qui ne se rétablissent pas bien.

Trois études historiques dans la science de la résilience

Les enfants de l'île Kauai

Emmy Werner et Ruth Smith ont suivi une cohorte de 500 enfants nés en 1955, depuis la période périnatale jusqu'au début de l'âge adulte. Ces enfants nés sur une île hawaïenne connaissaient une variété de facteurs de risques biologiques, psychosociaux et d'événements stressants (enfants des rues, orphelins, non-scolarisés, victimes d'agressions physiques ou sexuelles). Trente ans plus tard, la plupart de ces enfants devenus des adultes étaient détruits psychiquement. Cependant, cette **étude longitudinale** relatée dans l'ouvrage « Overcoming the Odds » (1985) a montré que 27% d'entre eux étaient devenus des adultes équilibrés avec un emploi et une famille

² Une rupture d'un barrage de retenue des boues de charbon a cédé faisant 125 morts et 4000 personnes sans-abris.

³ En douze heures, plus de 180 incendies ravagent les Etats de Victoria et de l'Australie Méridionale.

CADRE THEORIQUE

stable. Pour comprendre pourquoi certains réagissaient bien aux situations d'adversité, elles ont identifié plusieurs facteurs de risque mais également de nombreuses autres caractéristiques qui pouvaient être des facteurs potentiels de protection. Leurs résultats ont été reproduits dans des études du monde entier. Nous dresserons la liste de ces facteurs de protection dans un autre chapitre de ce travail.

La catastrophe de Buffalo Creek

Ce désastre s'est passé en 1972, dans une zone minière de charbon en Virginie - Occidentale aux Etats- Unis. Un barrage de boue s'est effondré en emportant toutes les petites villes et communautés sur son passage. Cet effondrement a provoqué la mort de 125 personnes et fait des milliers de blessés et de sans-abris. L'étude qui a suivi cette catastrophe⁴ a montré des **effets de doses**, c'est à dire que plus les enfants étaient exposés à des pertes et à des expériences traumatisantes, plus ils présentaient des symptômes. Green et al. (1990) ont également montré que l'âge des enfants pouvaient faire varier la nature et la force des réactions. Les enfants plus âgés présentaient de plus grands symptômes de traumatisme que les enfants plus jeunes. Cela a été expliqué par le fait que les plus jeunes sont sans doute un peu protégés par leur incomplète compréhension de la situation, par rapport aux plus âgés qui comprennent mieux tout ce que cela implique.

Le feu de brousse en Australie

Cette catastrophe naturelle a eu lieu en 1983 et a causé des grandes pertes en vies humaines. De nombreuses personnes ont dû fuir les incendies qui se déplaçaient à une allure exceptionnelle. L'étude de McFarlan (as cited in [MOOC], Masten, 2012) est l'une des meilleures de **comparaison de groupe** (écoliers qui provenaient de zones très exposées à des écoliers qui en étaient plus éloignés). Elle a relevé des indications justes après l'incendie, deux ans plus tard et encore vingt ans après. Un des enseignements de cette étude est le fait que la **séparation de l'enfant avec son soignant** prédit une difficulté à surmonter l'adversité. Cette observation avait également été réalisée lors des études sur les enfants de la deuxième guerre mondiale.

Facteurs de protection

Selon Trudel, Puentes-Neuman et Ntebutse (2002), le concept de facteur de protection est généralement défini comme un facteur qui contribue à « réduire le risque de

⁴ « Buffalo Creek survivors in the second decade: stability of stress symptoms »

CADRE THEORIQUE

manifester un comportement inadapté lorsque l'individu se retrouve dans un environnement à risque » (p.157).

Selon Masten, Gewirtz et Sapienza (2013), les résultats de nombreuses recherches multi disciplinaires (Masten, Gewirtz, 2006; Heckman, 2006; Reynolds, 2003; Cicchetti, Curtis, 2007; Sapienza, Masten, 2011; Lester, Masten, 2006; Shonkoff, Meisels, 2000) traitant de la résilience, les problèmes comportementaux et affectifs, le développement du cerveau et la science de la prévention, soulignent tous l'importance de la petite enfance pour « **bâtir des protections développementales** » (p.4). Nous regrouperons les différents facteurs de protection dans trois catégories « *facteurs individuels* », « *facteurs familiaux* » et « *facteurs environnementaux* ».

Facteurs individuels

D'après Masten et al. (1990) il existe plusieurs variations individuelles. Parmi celles-ci, nous trouvons les vulnérabilités individuelles en termes de **sensibilité** à l'exposition à l'adversité, la présence d'aspects protecteurs de la **personnalité**, de la **cognition**, des **compétences socio-émotionnelles** ou des **talents**. D'autres recherches (Masten, 2018) font ressortir des facteurs de protection liés aux capacités cognitives telles que le **QI**, les **fonctions exécutives** (dont nous avons parlé précédemment, dans ce travail), **l'autorégulation des émotions** et du comportement, **l'auto-efficacité**, la **confiance en soi**, la **persistance**, la **motivation** à s'adapter et **l'optimisme**. Cela rejoint les résultats de l'étude de Werner (1993) sur les enfants Kauai : **l'efficacité**, **l'estime de soi** et la **planification**, une des fonctions exécutives dont nous reparlerons plus loin dans ce travail.

Masten ([MOOC], 2012) parle de **personnalité attirante**, d'enfants **engagés** et **motivés** de même qu'apprendre la langue du nouveau pays d'accueil. Elle voit dans cette démarche, une façon de s'intégrer et de meilleures chances de se sentir à l'aise avec sa nouvelle culture (étude de Masten sur les Khmers rouges⁵, 2011).

Enfin, certains chercheurs (Portilla & Obradovic, 2013) s'intéressent depuis une vingtaine d'années au **processus neurobiologique** dans le processus de résilience. Ces chercheurs veulent comprendre le lien qu'il y a entre l'adversité contextuelle, la biologie et l'adaptation comportementale. Ils ont par exemple découvert une susceptibilité générée par les influences contextuelles (Ellis et al., 2017) de même

⁵ Sous la dictature de Pol Pat, au Cambodge, entre 1975 et 1979

CADRE THEORIQUE

qu'une sensibilité biologique au contexte (Obradović et al., 2010). Par exemple, des enfants présentant une sensibilité biologique importante pourraient être plus touchés par l'adversité, en revanche, ces mêmes enfants seraient plus réceptifs aux actions des parents et donc mieux protégés par ces interventions parentales efficaces.

Facteurs familiaux

Le premier et plus important facteur de protection est, selon toutes les études réalisées jusqu'à présent, une **figure d'attachement** (Werner, 2005 ; McFarlane, as cited in [MOOC], Masten, 2012). Dans ces deux études, les scientifiques évoquent la **présence d'un parent** ou d'un **soignant** au côté de l'enfant. Cummings et ses collègues (as cited in [MOOC], Masten, 2012) sont arrivés au même constat en réalisant leur étude sur les jeunes pris dans les conflits en Irlande du Nord. La relation avec leur mère étant un important facteur de protection.

Masten ([MOOC], 2012) parle de la « **bonne santé des parents** ». Betancourt (2008) également note que la bonne santé psychique des parents avec un solide support familial sont des facteurs de protection qui jouent un rôle important dans la résilience des enfants.

Facteurs environnementaux

Dans cette catégorie, **l'école** est le premier facteur de protection car symbolisant la vie normale, elle fournit une foule de ressources et de relations qui soutiennent directement la résilience des enfants (Masten et al., 2021; Ungar et al., 2019). Les écoles efficaces présentent des qualités parallèles aux familles efficaces (Masten, 2018) : un **leadership fort**, des **relations bienveillantes**, une **fierté collective**, un **sentiment d'appartenance**, des **routines positives**, une **bonne communication** et des possibilités d'acquérir de **nouvelles compétences**. Dans le contexte d'écoles efficaces, les enfants développent des outils pour la vie qui renforcent leur future capacité de résilience, notamment les compétences en matière de **résolution de problèmes**, les **compétences sociales**, la **confiance en soi**, l'**autorégulation**, la **motivation à apprendre**, la **pensée critique**, **comment et quand obtenir de l'aide**, etc. Le **sentiment d'appartenance**, tout comme le **soutien communautaire** a également été noté par Masten dans son étude sur les Khmers rouges (2011). La plupart de ces enfants qui ont vécu sur des véritables champs de tuerie, étaient bouddhistes et avaient bénéficié d'une communauté riche en traditions culturelles. Masten (2011) pense que cela a pu jouer un rôle dans leur reconstruction en les

CADRE THEORIQUE

apaisant dans des moments difficiles. En effet, la **religion** semble également être un facteur de protection.

Ismal Beah est un bel exemple de résilience d'enfants soldats. Il a été accueilli par une famille américaine, a fait des études et obtenu son diplôme et est maintenant membre du Human Rights Watch Children's Rights Division Advisory Committee et lutte pour les enfants victimes de la guerre. Il a raconté son incroyable histoire dans un livre intitulé « Le chemin parcouru : Mémoires d'un enfant soldat »⁶.

Ce sentiment d'appartenance va encore plus loin comme nous le montrent Boothby et Arafat (2003) à travers leur étude sur les enfants palestiniens, à Gaza. Ces chercheurs ont réalisé qu'au-delà de six mois d'exposition aux conditions d'extrêmes violences, les enfants ne se voyaient plus comme des victimes mais bien comme des membres de l'organisation. Ils accédaient au rang de « guerriers de caste » qui les intégraient entièrement à l'organisation. Cette observation a également été réalisée au cœur du parti *Renamo*⁷ au Mozambique, où ces enfants pouvaient trouver un sentiment d'héroïsme et d'appartenance à un groupe de même que dans l'étude sur les conflits ethniques en Irlande du Nord, entre catholiques et protestants où **l'identité sociale** joue un rôle important (Cummings et ses collègues, as cited in [MOOC], Masten, 2012).

Participer à des **activités sportives** favorise aussi la « résilience académique » (Braddock, as cited in Ionescu et al., 2016, p. 142) par l'apprentissage du respect des règles, l'analyse des causes de l'échec et la persévérance.

Enfin, les études de Ungar (2019) montrent l'importance de la relation des jeunes les plus marginalisés avec un **adulte** en expliquant l'impact important de ces relations **engageantes** et **transformatrice**. Il ajoute l'importance du lien et suggère que la résilience n'est pas une qualité individuelle mais bien une qualité de **l'interaction** entre le jeune et son **environnement**.

Nous retiendrons donc comme facteurs de protection, une figure d'attachement, la présence d'une famille, l'école et les possibilités d'éducation qu'elle offre, une croyance (religieuse ou autre) et l'appartenance à une communauté. Nous retenons

⁶ Titre original: "A Long Way Gone: Memoirs of a Boy Soldier" trad. de Jacques Martinache, Paris, Presses de la Cité, [2007](#), 268 p.

⁷ Résistance Nationale Mozambicaine, entre 1976 et 1992

CADRE THEORIQUE

également que les **fonctions exécutives** pourraient être des facteurs de protection qui peuvent être apprises et entraînées en classe avec les enseignants.

Dans notre travail, l'école est le facteur de protection qui nous intéresse car c'est le domaine dans lequel nous pouvons agir. Au travers de la formation ([Annexe 3: La formation](#)) que nous donnerons aux enseignants, nous veillerons à mettre en avant les qualités d'une école efficace. Nous insisterons sur les activités « extra-scolaires », importantes pour le développement de la résilience, comme le sport qui crée des liens entre pairs, et favorise l'estime de soi. Nous montrerons également l'importance du lien « jeune-adulte » porteuse pour les enfants en grande difficulté.

Facteurs de risque

Selon Anaut (2005), les facteurs de risque sont des événements internes à l'individu ou venant de son environnement qui augmentent la probabilité pour la personne de développer des problèmes émotionnels ou de comportement. Les facteurs de risque peuvent être individuels, familiaux ou sociaux.

Facteurs de risque individuels

Parmi les facteurs de risque individuels, il y a les facteurs **innés** et les facteurs **acquis**. Un facteur inné est présent dès la naissance, comme un handicap. Un facteur acquis se développe avec le temps comme une addiction. La **personnalité** (les comportements, les émotions), la **biologie** (les difficultés d'apprentissage, des problèmes de santé), **l'âge** (les maladies mentales se développent durant l'enfance et l'adolescence), le **sexe** (certains troubles touchent plus les filles, d'autres plus les garçons), les échecs scolaires et l'utilisation de **substances nocives** sont tous des facteurs de risque.

Facteurs de risque familiaux et sociaux

Nous trouvons parmi ces risques les **violences** familiales, le **décès** d'un membre de la famille, la **négligence parentale**, les **abus** physiques, sexuels, émotionnels, la **précarité**, la **pauvreté**, les **catastrophes naturelles**, les **expériences de racisme**, la violence dans les écoles et les quartiers. Selon l'étude de Werner et Smith (2001), un enfant qui cumulerait plus de quatre facteurs de risque à l'âge de deux ans, connaîtrait plus de difficulté d'adaptation à l'âge de dix ans. L'étude de Perez, Espinoza, Ramos, Coronado et Cortes sur la résilience académique aux Etats-Unis, (as cited in Ionescu, Bouteyre, Jourdan-Ionescu et Julien Gauthier, 2016, p. 142) met en avant les facteurs de risque suivants : l'appartenance à un **groupe ethnique minoritaire**, le fait de

CADRE THEORIQUE

fréquenter une école située dans une **banlieue à problèmes**, provenir d'une **famille à faible revenu** ne parlant pas l'anglais. McGee et Alvin Pearman II ⁸ (as cited in Ionescu, Bouteyre, Jourdan-Ionescu & Gauthier, 2016) parlent des facteurs de risque tels que des **traumatismes durant l'enfance**, **l'anxiété face aux échecs**, la **détresse face aux stéréotypes raciaux**, la **pauvreté de la famille et du voisinage**, les **enseignants non performants** et les **écoles dysfonctionnelles** (as cited in Ionescu et al., 2016). D'autres études ont été réalisées sur les enfants issus de familles sans abri ou très mobiles par Gewirtz & Sapienza (2013). Ils y ont trouvé de **grands écarts de performance** entre les enfants.

Nous voyons donc que les réponses aux situations d'adversité varient fort d'un enfant à l'autre. Cela n'est pas étonnant quand nous savons qu'une importante interdépendance des systèmes individuels, familiaux et communautaires, ainsi que les systèmes biologiques, sociaux et économiques existent (Masten, 2012).

Gradient de risque

Masten ([MOOC], 2018) nous dit que les facteurs de risques se passent rarement de façon isolée. La perte du travail d'un parent peut être suivie par la perte du logement puis par la violence familiale. C'est ce que les scientifiques appellent les « gradients de risque » ou « **gradient de dose** ». Comme vu également dans l'étude de Buffalo Creek, c'est également le fait de subir des doses d'exposition au risque plus élevées (Masten & Barnes, 2018). Un enfant qui se trouvera proche de l'épicentre d'un tremblement de terre, subira un gradient de risque plus fort qu'un enfant plus éloigné. Cela vaut également pour la **proximité psychologique**. L'impact de la mort d'une personne très proche de l'enfant sera plus grand que celui subi par la mort d'une personne moins familière. Dans leurs études, les chercheurs, dont Catani (2009) remarquent que la proximité du danger est liée au nombre de symptômes que subiront les enfants. Catani et al.(2009), à travers leur étude sur le tsunami au Sri-Lanka, dans un contexte de conflit armé⁹, a mesuré un plus grand risque chez les enfants qui avaient subi la combinaison de plusieurs symptômes lors de cette catastrophe naturelle, à savoir, la guerre, le tsunami et des violences familiales. Ils expliquent que le niveau global de risque augmente chez ces enfants dont les traumatismes sont cumulés.

⁸ Etude sur les étudiants noirs talentueux en mathématiques

⁹ En 2004, le pays connaissait un conflit armé long de 21 ans. Les zones touchées par le tsunami étaient déjà durement impactées avant la catastrophe.

CADRE THEORIQUE

Il nous semble cependant important de souligner le fait que depuis le début des études sur la résilience, les chercheurs ont régulièrement été étonnés du bon fonctionnement général de la population à risque ([MOOC], Masten, 2012). Bresleau et al. (as cited in Norris et al., 2009) font le constat de personnes qui présentent peu de symptômes post-traumatiques par rapport au taux d'exposition à des événements traumatisants. Et certaines personnes font preuve de résilience assez tardivement, comme Michael Maddaus¹⁰ dont la vie a pris un tournant spectaculaire lors du passage à l'âge adulte . Il est un bel exemple de ce que les scientifiques appellent un « **late bloomer** » (résilient tardif). En effet, Michael Maddaus, jeune adolescent vivant avec sa mère alcoolique et son beau-père violent a fait preuve d'une très grande résilience, alors que son avenir semblait désespéré. Il avait déjà été interpellé une vingtaine de fois par la police, à l'âge de 17ans. Malgré son jeune âge, il risquait de se retrouver en prison. Drogue, vol, alcool, tout le prédestinait à subir une vie de déchéance. Et pourtant, cet homme est aujourd'hui chirurgien et professeur à l'université du Minnesota. D'autres jeunes font preuve de résilience beaucoup plus tôt dans leur vie, se remettant d'expériences traumatisantes ou s'épanouissant au milieu des difficultés.

Pour mieux saisir les facteurs de risque et de protection, les scientifiques travaillant sur la résilience ont élaboré différentes méthodes et modèles de recherche dont les « **cas uniques**¹¹ » et « **cas de groupe**¹² » ainsi que les quatre méthodes (axée sur les **variables**¹³, axée sur les **modérateurs**¹⁴, la **voie de la résilience**¹⁵ et enfin, le **modèle d'intervention**¹⁶).

Différents programmes de résilience existent également pour favoriser la résilience. L'un d'eux porte sur l'école de **l'optimisme** et se concentre sur la prévention de la dépression. Un autre se déroule sur cinq semaines et amène le jeune à une **introspection** pour prendre conscience de ses forces et faiblesses. Un troisième propose un module qui se veut « **non-scolaire** » pour éviter les tensions des jeunes ayant une mauvaise expérience de l'école. Ces différents programmes se différencient en termes de portée, de structure ou de mode de déroulement mais tous ont le même

¹⁰ Michael Maddaus, professeur titulaire et vice-président du département de chirurgie à l'université du Minnesota

¹¹ Ex : étude d'une petite fille qui a cessé de se développer à un an après avoir été retirée de sa famille d'accueil.

¹² Ex : Etude de J. Obradovic (2010) qui a comparé dans un groupe d'enfants sans-abri des enfants résilients et les autres mal-adaptifs.

¹³ Observe les 3 variables (risques, facteurs de protection et résultats) et tente de comprendre le lien entre les trois.

¹⁴ Facteurs internes et externes qui peuvent jouer le rôle de modérateur

¹⁵ Cette méthode suit la vie à travers le temps.

¹⁶ Ajouter des actifs ou diminuer les risques.

CADRE THEORIQUE

objectif : outiller les enfants/jeunes le mieux possible en leur faisant acquérir des compétences individuelles, sociales et relationnelles pour pouvoir répondre au mieux aux difficultés de la vie.

Nous inspirant de ces modèles, nous avons voulu mettre l'optimisme à l'honneur en proposant aux enseignants de vivre avec leurs élèves des activités pour le plaisir, pour construire une ambiance joyeuse tout en offrant une place aux activités non-scolaires.

Développement de la résilience des enfants précarisés via les FE .

Les études (Ionescu et al. 2016) nous disent que **l'école** occupe une place importante dans la vie des jeunes. Ils passent environ 15 000 heures de leur vie sur les bancs des classes. Durant tout ce temps, les amis, les enseignants et l'institution en elle-même impactent fortement le développement des jeunes. Poggi et Waltmann (2019) voient en l'école non seulement un lieu où ils apprennent mais également « un **lieu de socialisation** où les jeunes construisent et renforcent leur identité et leurs vulnérabilités » (p.7).

Par ailleurs, Ellis, Bianchi & Griskevicius (2017) nous disent que les enfants issus de milieux précaires et stressants risquent plus que les autres, de connaître des difficultés scolaires et de comportement. Aujourd'hui, dans nos écoles, de nombreux enfants ne dorment pas, ne vivent pas et ne mangent pas dans des milieux stables et sûrs. Duncan, Ziol-Guest et Kalil, 2010 ; Farah et al., 2006 ; Shonkoff et al., 2012 (as cited in Ellis et al. 2017) nous disent que grandir dans des conditions de vie si difficiles n'est pas propice à un bon épanouissement. Les enseignants pourraient donc avoir un rôle important à jouer pour ces enfants. Comme nous l'avons vu, l'école fait partie des facteurs de protection (Masten, 2012). Luthar, sur base de recherches menées pendant cinquante ans, nous explique que la résilience « repose principalement sur les **relations aux autres** » (as cited in Ionescu et al. 2016, p.137). Ces mêmes auteurs expliquent que les caractéristiques des environnements sociaux des enfants ont plus d'impact en termes de prédicateurs forts de la résilience que leur personnalité même. Nous voyons donc l'importance pour chaque enfant, et particulièrement ceux qui ne trouvent pas chez eux des facteurs de protection, d'offrir un environnement riche en sécurité, avec des enseignants et des éducateurs formés dans ce sens. C'est pourquoi,

CADRE THEORIQUE

convaincue de leurs bienfaits, nous avons décidé d'outiller les enseignants-participants de quelques notions permettant d'entamer le travail des FE avec leurs élèves.

Dans leur ouvrage, Sternberg (2006) et ses collègues, ont identifié la **résilience** ainsi que la **responsabilité** et le **raisonnement** comme étant trois compétences à acquérir par les élèves. D'après ces chercheurs, la combinaison de ces trois piliers serait à intégrer dans les programmes scolaires car elle augmenterait les résultats des élèves.

Certains chercheurs parlent de **résilience scolaire** (résilience académique). En France, la première étude à ce sujet a été menée par Bouteyre en 1997 dans le cadre d'une recherche doctorale (as cited in Ionescu et al. 2016). Ensuite, un premier ouvrage « Ecole et résilience » a été publié sous la direction de Cyrulnik et Pourtois auquel de nombreux universitaires de cinq pays différents, ont participé. Une autre étude de Martin et March (2006) a mis en avant cinq facteurs prédisant la résilience scolaire : la **confiance**, la **coordination**, le **contrôle**, une **faible anxiété** et enfin la **persévérance**. Si l'on en croit Masten et Barnes (2018), ces capacités seront de plus en plus sollicitées dans l'avenir à cause des pandémies, des catastrophes naturelles et des problèmes liés au changements climatiques. Parallèlement, ces auteurs observent un intérêt croissant dans la recherche et la pratique pédiatrique dans le domaine de la résilience.

Lire à nouveau l'importance de l'école et son rôle protecteur pour les enfants à risque, nous conforte dans notre projet de présenter aux enseignants cette notion de résilience et de leur proposer de participer à sa consolidation chez leurs élèves en travaillant les FE avec eux. Les opportunités qu'elle peut offrir pour diminuer l'anxiété et faire grandir la confiance, la coordination, le contrôle et la persévérance des enfants, doivent être mises en valeur. Dans le paragraphe suivant, nous allons voir comment la résilience peut être entraînée à travers les FE.

La résilience apprise via les fonctions exécutives

De nombreuses études (Wentzel & Gunnar, 2013 ; Masten, 2021) nous disent que la résilience peut se consolider via les **fonctions exécutives**. Celles-ci sont sollicitées dans les tâches demandées aux élèves et peuvent être entraînées en classe, avec les enseignants, comme vu dans un paragraphe précédent. En effet et toujours selon ces mêmes auteurs, les fonctions exécutives traduisent différentes habiletés comme **maintenir son attention, respecter les consignes, se souvenir des règles, attendre**

son tour, inhiber des réponses automatiques, etc. Wentzel et Gunnar (2013) portent notre attention sur le rôle protecteur des fonctions exécutives auprès d'enfants qui font face à l'adversité. Comme nous pouvons nous y attendre, les fonctions exécutives chez les enfants provenant d'environnements défavorisés, sont moins développées que chez les autres. Pourtant, les fonctions exécutives nécessitent, en plus de la maturation des systèmes neuronaux, de multiples sollicitations extérieures ([Annexe 8: Développement des FE](#)). Un grand fossé se creuse entre les enfants dont les parents offrent naturellement ces stimulations et les autres qui n'ont pas ces opportunités. Il serait alors du devoir des enseignants, de veiller à les développer au mieux chez chaque enfant. Pour Masten (2018), l'école a le devoir de préserver et de développer les capacités cognitives des élèves ainsi que leur débrouillardise. L'étude de Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford et Taggart (2011) montre l'importance du rôle à jouer par **l'école maternelle**. Cette étude relate que la pertinence des enseignements peut amoindrir l'impact des facteurs de risque familiaux, de même que la relation enseignant/enfant peut « contrecarrer certains risques individuels » (as cited in Ionescu et al. 2016, p.148).

Il était donc important que notre formation s'adresse également aux enseignants de l'école maternelle. A nos yeux, il est primordial que ceux-ci prennent conscience du rôle qu'ils ont à jouer et de l'impact que leur posture, leur attitude et leur regard ont sur leurs élèves. Pour suivre notre volonté de les aider à réaliser cette prise de conscience et d'assurer que les apports de la formation soient bénéfiques aux enfants, nous avons réfléchi à la notion de motivation à transférer.

Motivation à transférer

Nous intéressés à la motivation à transférer, nous avons décidé de définir le concept de **motivation** dans un premier temps, puis du **transfert** dans un deuxième temps et enfin de mettre en relation ces deux notions pour mieux comprendre ce que représente la **motivation à transférer**.

La motivation

De nombreux auteurs travaillant dans les champs de la formation, de l'éducation et de la psychologie se sont penchés sur la question de la motivation. Vallerand et Thill (as cited in Lafreniere, Vallerand et Carbonneau, 2009) définissent ce concept comme un

CADRE THEORIQUE

« construit hypothétique pour décrire les **forces intérieures** et/ou **extérieures** qui engendrent l'initiation, la direction et la persistance du comportement » (p. 47).

Il existe différentes formes de motivation et la première distinction que font les auteurs est celle qui existe entre la motivation **intrinsèque** (l'individu agit parce qu'il ressent un **intérêt** pour l'activité en elle-même, qu'elle éveille sa **curiosité** et qu'elle est source de **gratification**) et la motivation **extrinsèque** (met l'individu en marche pour acquérir une **récompense** ou **éviter une punition**). Cette théorie proposée par Deci en 1975 a été enrichie par Deci et Ryan (1985, 2002). Si l'on en croit ces mêmes auteurs (2012), plus on offre de liberté à l'individu, plus il ressentira un grand sentiment d'**autodétermination** et une plus grande satisfaction. Dans notre étude, nous avons laissé la liberté aux participants de choisir les personnes avec qui ils allaient travailler de même que la FE autour de laquelle ils allaient construire une activité. Deci, Koestner et Ryan (as cited in Deci et Ryan, 2012) soulignent que les **feed-back positifs** renforcent la motivation intrinsèque car sans avoir l'impression d'être contrôlée, le message positif renvoi à la personne la qualité de sa compétence. Par ailleurs, selon plusieurs chercheurs, dont Vallerand et Reid (as cited in Deci & Ryan, 2012) la rétroaction négative nuit à la motivation intrinsèque vu qu'elle va à l'encontre du **besoin de compétence** chez l'individu. Le **climat social** est également un élément à prendre en compte quand on étudie la motivation. Au travail, à la maison ou à l'école, un climat **d'encouragement** favorise la motivation intrinsèque alors qu'un climat de tension va avoir tendance à la diminuer (Deci, Connell & Ryan as cited in Deci & Ryan, 2012 ; Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan as cited in Deci & Ryan, 2012 ; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci as cited in Deci & Ryan, 2012). Ces auteurs nous disent également que la motivation est un **processus relationnel et affectif** et particulièrement à l'école. Cela doit guider le formateur dans les choix qu'il posera pour instaurer un climat bienveillant, équitable et apporter un soutien aux participants. Ces différents indicateurs se retrouvent dans la théorie de l'autodétermination que nous allons développer ci-dessous.

Théorie de l'autodétermination

Pour ce travail, nous avons décidé de nous baser entre autres sur la théorie de l'**autodétermination** (2012) qui conçoit que l'être humain a naturellement besoin d'être « **actif, motivé et curieux** et qu'il désire vivement réussir étant donné que la réussite est en elle-même fort gratifiante » (Deci & Ryan, 2012, p. 31). Selon ces

CADRE THEORIQUE

auteurs (2016), la motivation est ce qui pousse les individus à se mettre en action, à penser, à agir et à se développer. Cette théorie suggère que l'être humain a **trois besoins fondamentaux** psychologiques qui facilitent la motivation intrinsèque: le besoin **d'autonomie**, **d'affiliation** et de **compétence**. Fall et Roussel (2017) rappellent que ces besoins fondamentaux prennent leurs racines dans les différentes théories des besoins (Maslow, 1943 ; Herzberg, Mausner et Snyderman, 1959 ; Alderfer, 1969) en intégrant une vision davantage centrée sur l'individu et ses « stimulants internes » (p.39).

Tout d'abord, le besoin **d'autonomie** permet à l'individu de s'autoréaliser. Ce besoin correspond au sentiment de liberté et soutient l'idée que la personne est en accord avec elle-même quand elle fait ses choix de façon autonome et que donc, elle les assume. Ce besoin répond également à la « nécessité de se sentir responsable de l'initiative de ses actions et de se percevoir à l'origine de ses propres comportements » (Fall et Roussel, 2017, p.39). Ensuite vient le besoin **d'affiliation** qui se réfère aux relations interpersonnelles et représente le lien avec les autres. Ce sentiment d'affiliation fait ressentir à la personne l'importance qu'elle représente aux yeux de son entourage, spécialement aux yeux des personnes importantes pour elle. Enfin, le besoin de **compétence** est celui qui va pousser l'apprenant à s'intéresser à une tâche si celle-ci lui procure un **sentiment de progresser** dans sa tâche (as cited in Gillet, Rosnet & Vallerand, 2008). Selon Deci et White (as cited in Laguardia & Ryan, 2000), le besoin de compétence suggère que l'individu ressent un « sentiment d'efficacité sur son environnement » (p.285). Cela lui apporte l'envie de réaliser des défis et de soutenir son intérêt. Ces trois besoins vont non seulement contribuer au **bien-être** de la personne et à sa **réalisation** mais vont également avoir un impact positif sur sa **santé physique** et **psychologique**. Il est important de noter que ces trois besoins ne couvrent pas l'ensemble des sources de motivations de la personne mais sont considérés comme indispensables.

Dans le **milieu du travail**, certaines études (Chirkov & Ryan as cited in Deci & Ryan, 2012) font le constat que là où les employés bénéficient de plus d'autonomie, ils se montrent plus engagés dans leur travail et font preuve d'un rendement plus élevé que des employés qui travaillent sous la contrainte. En effet, ces travailleurs ressentent un plus grand **sentiment d'accomplissement**, font preuve d'une meilleure **persévérance** et d'une **créativité accrue**.

CADRE THEORIQUE

L'**Expectancy value**, théorie dont nous allons parler maintenant et qui sera à la source des théories hédonistes¹⁷, va dans le même sens. Elle suggère que le bonheur vient du fait qu'on atteint un but qu'on s'est soi-même fixé, quel que soit sa nature.

L'expectancy-value

A travers leur théorie de l'**Expectancy value** inspirée par le modèle d'Atkinson (1957) puis étudiée par de nombreux autres scientifiques tels que Battle (1965), Crandall (1969) et Feather (1982), Eccles et Wigfield (2002) expliquent que l'engagement tient essentiellement à deux facteurs qui sont d'une part la **perception** que l'individu a de la **valeur de la tâche** à accomplir et d'autre part, la perception de ses **chances de réussir** cette tâche (« **espérance de réussite** »). Le premier facteur représente la valeur subjective de la tâche et pourrait répondre à la question : « Pourquoi ai-je envie de réaliser cette tâche ? ». D'après Eccles et Wigfield (2002), cette question englobe quatre éléments :

Tout d'abord, l'**intérêt intrinsèque** de la tâche appelé également **valeur intrinsèque** qui renvoie au plaisir inhérent à la réalisation de l'activité elle-même.

Ensuite, l'**importance accordée** à cette tâche. C'est-à-dire, est-ce que la tâche me procure une **vision positive de moi-même** ? La réussite va-t-elle confirmer ou infirmer des aspects saillants de mon image de moi-même ? Selon Neuville (as cited in Bourgeois, de Viron, Nils, Traversa, & Vertongen 2009) l'importance accordée à la tâche comprend également les ressentis émotionnels tels que la crainte de l'échec.

Le troisième élément est l'**utilité de la tâche**. Il s'agit, selon Deci et Ryan (1985) de la motivation intrinsèque, c'est-à-dire que l'accomplissement de cette tâche va permettre à l'individu de réaliser des buts actuels ou futurs.

Enfin, le **rapport coût/bénéfice** représente tous les aspects négatifs de cette entreprise. Il s'agit donc des **efforts demandés**, de l'anxiété de performance, de la peur de l'échec, de même que des opportunités auxquelles l'individu a dû renoncer pour réaliser cette tâche (Bourgeois et al. 2009).

Le deuxième facteur (**Expectancy**) regroupe trois éléments dont le **sentiment d'efficacité personnelle** (SEP), la **difficulté perçue** de la tâche et le **soutien perçu** de son environnement, autrement dit, la perception que l'individu a de son environnement

¹⁷ La théorie hédoniste est une doctrine qui prône le plaisir comme un bien essentiel, un but de l'existence.

CADRE THEORIQUE

soutenant. L'individu s'engagera s'il pense posséder les aptitudes nécessaires à la réalisation de la tâche, être capable de la réussir et enfin, s'il se sent soutenu par ses pairs et son formateur. La définition d' « expectancy » se concentre sur les résultats de l'activité donnée par de nombreux auteurs dont Eccles et Wigfield, (2020) et Bourgeois & Chapelle (2006).

L'étude de Bong (as cited in Bourgeois et al. 2009) sur le public universitaire tout-venant, a pu montrer que la perception des étudiants de leur **self-efficacy** de même que leur perception de la **valeur** d'un cours étaient les meilleurs prédicteurs de leur performance à l'examen final de ce cours.

Les recherches de Dalmas, Baudier et Dejoux (2017) sur le FOAD¹⁸, mettent également en lumière le rôle important joué par le concept **d'auto-efficacité** et le **sentiment d'efficacité** ressenti par les participants. Les auteurs préconisent pour cela de donner « à chaque apprenant les gages d'une progression réussie » (p.58). De plus, les auteurs recommandent de favoriser **l'autonomie**. Cela rejoint la théorie de Deci et Ryan (2012) sur l'auto-détermination qui stipule que plus l'apprenant aura la possibilité de faire ses propres choix, plus il s'impliquera dans la tâche. La formation suivie de l'atelier que nous proposerons à nos participants tentera de leur permettre de constater chez eux une progression en termes de travail sur la résilience via les FE tout en leur laissant une **grande marge de liberté** dans les choix qu'ils poseront lors de l'atelier.

Ces différents auteurs nous font prendre conscience de l'importance de mettre en avant **l'utilité** de cette formation de même que de donner **confiance** aux participants de leur capacité à réaliser un atelier sur les FE. Dans ce but, nous avons prévu deux parties à notre formation. Tout d'abord, une partie « théorique » qui donnera les informations nécessaires sur la résilience et les fonctions exécutives. C'est dans cette partie que nous mettrons en avant le rôle important des enseignants dans la construction de la résilience de leurs élèves. Les scientifiques disent que la vision positive de soi-même est importante pour que l'individu se mette en marche. Nous pensons que savoir que notre regard bienveillant et notre accompagnement peut impacter fortement la résilience chez l'élève, que nous pouvons être cette **figure d'attachement** et que l'école, elle-même peut offrir de nombreuses possibilités à l'enfant de **se sentir**

¹⁸ FOAD : formation ouverte à distance

CADRE THEORIQUE

appartenir, de se **sentir progresser** et de s'enrichir de multiples **compétences**, donnera la possibilité aux participants de se construire une **image positive** d'eux-mêmes, en tant qu'enseignants. Dans un second temps, nous proposerons aux participants de vivre un « atelier » pour préparer, en petits groupes, une activité exerçant les FE. En effet, nous pensons qu'en réalisant une première fois cette tâche, dans un cadre d'échange et de bienveillance, les participants seront plus **encouragés** et **motivés** à rééditer l'expérience, plus tard, dans leur classe. Nous aurions également voulu parler de la notion d'**engagement**. Malheureusement, étant restreint dans le cadre de ce travail, nous avons dû renoncer à lui faire une place au sein de cet écrit.

Le transfert

Wexley et Latham définissent le transfert comme « le degré auquel les apprenants appliquent efficacement les **connaissances**, les **habiletés** et les **attitudes** acquises dans un contexte en formation, dans leurs activités » (as cited in Baldwin et Ford, 1988, p.63). Ces auteurs ajoutent l'importance de deux éléments pour la réussite d'un transfert : d'une part, celui-ci doit englober tout le **contexte** de travail et d'autre part, il doit se maintenir dans le **temps**.

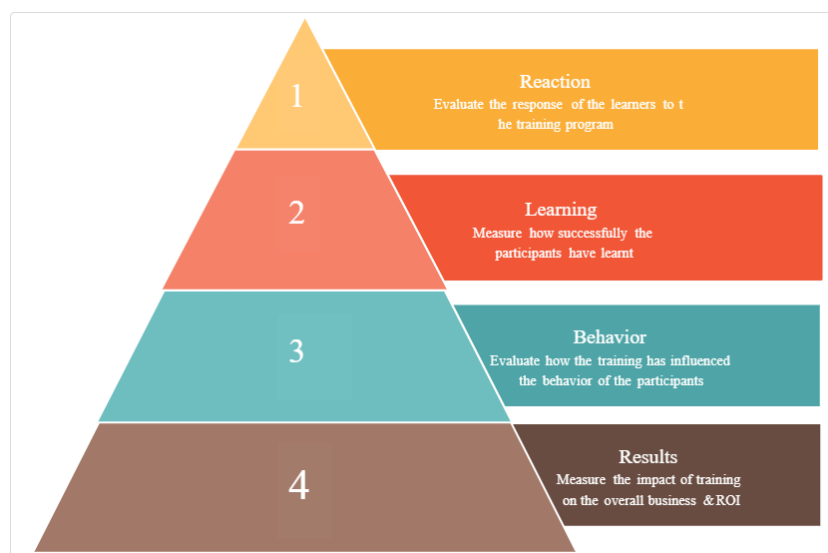
Les nombreuses recherches en psychologie de l'éducation nous montrent que **l'autonomie** et la **volonté** de l'individu à entrer en formation, occupe une place importante dans la motivation (Eccles, as cited in Jacot, 2017) ainsi que dans la suite que les apprenants donneront à cette formation (Curado, Henriques & Ribiero as cited in Jacot, 2017). Knowles, Holton & Swanson ; Raemdonck, Gijbels & Van Groen (as cited in Jacot, 2017) confirment que l'apprentissage est plus efficace lorsque les apprenants se sentent **libres de leurs choix** et de la direction qu'ils donnent à leurs apprentissages. Deci et Ryan (as cited in Vertongen, Bourgeois, Nils, de Viron & Traversa, 2009) expliquent que plus l'apprenant aura le sentiment de choisir librement de suivre la formation, plus il se sentira capable de la réussir (Bandura as cited in Vertongen et al. 2009) et l'utilité de cette formation pour ses projets futurs lui paraîtra plus évidente (Nuttin as cited in Vertongen et al. 2009). Cela nous a amenés à laisser les participants opérer différents choix pour l'atelier, comme nous le verrons dans la partie « méthodologie ». De son côté, Bourgeois (as cited in Jacot, 2017) nous dit que les individus ne rentrent pas en formation obligatoire avec les mêmes intentions, ni les mêmes attentes. Selon Devos et Paquay (2015) certains le vivent comme une occasion de s'enrichir au niveau professionnel ou personnel, alors que d'autres y opposent une

CADRE THEORIQUE

résistance ou y voient une perte de temps. Cela entraîne des comportements très variables en formation. Dans le cas de notre formation, tous les participants avaient choisi de répondre présent, et cela, sans obligation. Ils ont également montré un intérêt pour les thèmes qui allaient être évoqués.

Modèle de Kirkpatrick

Pour mesurer le transfert d'apprentissage, Kirkpatrick (1959) a proposé un modèle à quatre niveaux. Celui-ci est utilisé par de nombreux chercheurs dans le domaine de l'évaluation de la formation. Le niveau 1 concerne la satisfaction des apprenants, il s'évalue juste après la formation. Le niveau 2 questionne le niveau d'apprentissage. Le niveau 3 est celui du transfert, ou du changement de comportement après la formation. Il s'agit d'« observer la mesure dans laquelle les connaissances et les compétences acquises au cours de la formation, sont appliquées au travail » (Bates, 2004, p. 341). Enfin, le niveau 4 évalue les effets attendus auprès de l'organisation à laquelle l'individu appartient. Ce modèle a souvent été critiqué pour son aspect linéaire qui conçoit que le niveau 1 impacte le niveau 2 et ainsi de suite. En effet, certains auteurs dont Alliger, Benett, Tannebaum, Traver et Shotland (1997) mettent en avant le peu de relation entre les différents niveaux et particulièrement entre celui de la satisfaction et celui de l'apprentissage et du transfert. Notre guide d'entretien mettra le focus sur les deux premiers niveaux.



Modèle de Kirkpatrick (1959).

CADRE THEORIQUE

La motivation à transférer

La motivation à transférer est, selon Noé (as cited in Bosset & Bourgeois, 2014) l'ensemble des « efforts envisagés par l'apprenant pour utiliser les compétences et les connaissances acquises dans le cadre de la formation, dans une situation de travail réelle » (p.56). Holton, Bates et Ruona (as cited in Bosset & Bourgeois, 2014) vont un cran plus loin en termes de volonté en définissant la motivation à transférer comme « la **direction, l'intensité et la persistance de l'effort** visant à utiliser, dans un cadre professionnel, les compétences et les connaissances acquises » (p.56). Ils parlent également d'enthousiasme et d'**utilité perçue** de la formation pour transférer.

Kanfer fait également référence au concept de **force** et de **persistance** en définissant la motivation à transférer comme la « force qui énergise et dirige un comportement intense et persistant » (as cited in Delobbe, Karnas & Vandenberghe, 2003 p. 509). Dans cette définition, nous retrouvons la notion de **temps** et de **durée** dont nous parlait Wexley et Latham (as cited in Baldwin et Ford, 1988).

La motivation à transférer est régulièrement mise en parallèle avec le sentiment d'efficacité personnel (Devos et Dulmay, 2006). Gegenfurtner, Gruber, Vauras et Festner (2010) voient trois dimensions de la motivation au transfert d'apprentissage en faisant référence à la théorie de l'**autodétermination** de Deci et Ryan (2012). La première est la « **motivation autonome** » au transfert, c'est à dire l'**utilité perçue du contenu** de la formation ainsi que **les attitudes de l'apprenant** envers le contenu. La deuxième est la « **motivation contrôlée** » à transférer qui est affectée par le « **soutien du superviseur** et les normes sociales » et la troisième est les « **intentions au transfert** » (Gegenfurtner et al., 2010, p. 455). Nous retrouvons dans ces trois caractéristiques des **variables individuelles** (personnalité, habileté) propres au participant et moins étudiées par les chercheurs car il n'est pas aisé d'agir sur ces variables, et des **variables extérieures**, venant de l'environnement qui suscitent plus d'intérêt car il est plus aisé d'impacter celles-ci. Elles sont déclinées sous différentes facettes : le **SEP envers la formation** ; le **SEP envers le transfert** ; le **SEP envers l'apprentissage** en général. La conclusion de Devos et Dumay (2006) à ce sujet est que plus le participant a **confiance en ses capacités** à réutiliser ses apprentissages sur son lieu de travail, plus le transfert est élevé un à trois mois après la formation. Toujours selon ces auteurs, un travailleur sera plus à même de transférer ses nouvelles

CADRE THEORIQUE

compétences s'il **s'identifie à son organisation**, s'il y est impliqué et s'il planifie des objectifs de carrière.

A côté des attitudes individuelles, il y a **l'environnement** et donc les formations en elles-mêmes. Devos et al. (2006) ont observé que les participants sont plus susceptibles d'utiliser leurs acquis s'ils peuvent « **se figurer** » la formation, c'est-à-dire, si les objectifs de celle-ci sont clairs ainsi que si ces mêmes objectifs peuvent influencer leurs compétences. Fleishman, Salas et Cannon-Bowers parlent du rôle dominant du soutien offert par l'organisation (as cited in Delobbe et al. 2003, p.50). Nous voyons donc ici l'importance du rôle joué par les formateurs dans la transférabilité des acquis d'apprentissage. Plusieurs pistes sont à retenir : énoncer clairement les **objectifs**, amener les participants à voir dans la formation une **utilité** pour leur travail et à **se fixer eux-mêmes des objectifs**, **impliquer** les participants, travailler **l'autogestion** et offrir du **soutien** lors de la formation.

En conclusion, nous veillerons, dans notre formation, à permettre aux participants de faire des liens entre le contenu de la formation et leur réalité de terrain. Nous veillerons également à rendre ce contenu accessible, concret et enthousiaste, en travaillant sur des situations vécues en classe au quotidien, en évoquant des comportements d'enfants que chaque enseignant pourra reconnaître et en donnant des pistes de travail concrètes. Enfin, nous veillerons, à travers l'attitude d'accompagnement du formateur et le climat chaleureux et bienveillant que nous installerons, à encourager la participation et l'engagement des enseignants, pour favoriser le SEP de chacun.

MÉTHODOLOGIE

Après avoir développé les différents points de notre cadre théorique, nous pouvons dès à présent nous consacrer à exposer la méthodologie choisie pour mettre à l'épreuve notre question de recherche ainsi que nos hypothèses.

Lors de ces deux années d'étude, nous avons découvert les différentes méthodes de recherche, à savoir les recherches quantitatives et la qualitatives. Nous avons compris que ces deux méthodes ne s'excluent pas. Bien au contraire, elles peuvent être complémentaires (März, 2020, p.52). Là où la méthode quantitative généralise les résultats, quantifie les effets et compare les populations, la méthode qualitative explique en profondeur, explore les vécus et les interprète (März, 2020, p.43). La méthode quantitative a pour ambition de mettre en évidence des lois et des connaissances généralisables à un grand nombre de situations ou de contextes différents. L'intérêt de la recherche qualitative accompagnée de son approche **inductive** et **exploratoire**, est qu'elle possède une **visée compréhensive et constructive** (März, 2020). Nous avons appris que la réalité est multiple et construite de façon subjective. L'ambition de la méthode qualitative est donc "d'analyser, de comprendre, d'expliquer et non de décrire" (Vargas-Polack, 2021, p.20). Pour comprendre les phénomènes en adoptant une perspective interne, un regard de l'intérieur, il s'agit de saisir la réalité des sujets telle qu'ils la vivent. Pour cela, il faut entrer dans leur environnement naturel pour saisir le sens des phénomènes en contexte.

Notre volonté de nous intéresser à l'environnement naturel de nos participants, aux phénomènes de transfert d'apprentissage et à essayer d'en saisir le sens ou de l'interpréter en fonction du sens que les individus lui attribuent, nous a naturellement menée vers la recherche qualitative.

Cette méthode nous semblait apporter plusieurs avantages par rapport à notre recherche. Tout d'abord, en plus d'évaluer les données, l'analyse qualitative nous amène à les apprécier. Ensuite, l'analyse qualitative nous permet de choisir des questions qui poseront un guide, une sorte de garde-fou pour s'assurer d'obtenir les données attendues avec cependant la possibilité d'aller plus en profondeur là où cela sera nécessaire. Par rapport à l'analyse quantitative, la qualitative nous donne la possibilité d'analyser un problème précis dans sa « globalité et complexité » (Quivy

MÉTHODOLOGIE

& Van Campenhoudt, 2006, pp.173-177). Ces auteurs citent également le respect des propres cadres de référence des sujets comme avantage de cette méthode. En effet, l'analyse qualitative laissera au participant la possibilité de s'exprimer avec son langage, en utilisant ses catégories mentales propres. Notre ambition n'est nullement de saisir l'ensemble du vécu de nos participants mais un fragment de leur réalité afin de comprendre les mécanismes qui se mettent en place lors d'une formation et du transfert possible de leurs acquis dans leur quotidien professionnel.

Choix de la méthode :

Nous avons choisi **l'entretien semi directif** pour plusieurs raisons. Ce type d'entretien est largement utilisé en sciences humaines. Son attitude non directive permet aux deux interlocuteurs d'évoluer dans un climat de confiance tout en s'assurant d'obtenir des informations précises sur des thèmes choisis à l'avance. L'entretien semi directif est une bonne solution quand on souhaite **approfondir un thème spécifique** et explorer des hypothèses sans qu'elles ne soient toutes définies. En effet, comme nous le disent Quivy & Van Campenhoudt (2006), ici, l'enquêté est libre de s'exprimer dans un cadre défini par l'enquêteur. Celui-ci pose les questions dans « l'ordre le plus adapté au discours de l'enquêté » (as cited in Sauvayre, p. 2013).

Dans le cas de notre recherche, l'entretien semi-directif s'est avéré bien indiqué car il permet **d'analyser le sens donné aux pratiques** (ici, le transfert d'apprentissage), d'analyser un problème précis qu'on souhaite saisir dans sa globalité (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, pp. 173-177).

Quivy et Van Campenhoudt (2006) nous mettent en garde sur les **limites** qui pourraient être que la souplesse de la méthode laisserait croire à un échange entre les deux interlocuteurs sans cadre ni fil conducteur. C'est pourquoi, nous avons pris soin de construire une **guide d'entretien** ([Annexe 10 : Guide d'entretien](#)) abordant chaque thématique étudiée pour nous assurer d'obtenir les informations souhaitées. Selon Quivy et Van Campenhoudt (2006), ce protocole prévu à l'avance nous permettra d'aller chercher les informations précises tout en facilitant l'expression propre de l'individu sans pour autant que celui-ci ne se sente enfermé dans ces questions. La liberté laissée au sein des questions permettra aux deux interlocuteurs d'en approfondir le sens.

MÉTHODOLOGIE

Population et constitution de l'échantillon

Notre objet d'analyse a défini lui-même notre échantillon, à savoir : les enseignants. Le réseau d'enseignement n'avait pas d'importance à nos yeux. En revanche, notre volonté de proposer un travail sur les fonctions exécutives pour renforcer la capacité à résilier dès la petite enfance, nous a orientée vers l'enseignement fondamental. Nous avons donc ouvert notre recherche de participants aux enseignants du maternelle et du primaire. Les fonctions exécutives se développant jusqu'à vingt-cinq ans, une prochaine étude en collaboration avec les enseignants du secondaire pourrait être intéressante. Nous avons choisi de réaliser cette recherche avec six participants. Chaque enseignant devant participer à la formation, le nombre d'entretiens étaient définis à l'avance. Connaissant le temps que demande un entretien, sa retranscription et son analyse, il nous a semblé que le nombre de six était un choix raisonné. Nous avons trouvé nos participants en utilisant le bouche à oreille dans les écoles travaillant dans des milieux précarisés. Cependant, tous les participants qui ont répondu positivement à notre appel ne travaillent pas dans le milieu attendu. Trouver des participants a en effet fait partie des difficultés rencontrées lors de cette recherche mais nous avons finalement pu vivre la formation avec le nombre d'enseignant souhaité. De plus, chacun des participants compte dans sa classe des élèves qui vivent de grandes difficultés financières, sociales et/ou familiales.

Pour des questions logistiques, nous avons posé le choix de rester dans la région liégeoise. En effet, nous devons rencontrer les participants à deux reprises, la première fois pour vivre la formation et l'atelier et la deuxième pour réaliser l'entretien semi-directif. De plus, l'idée de continuer un travail collaboratif sur les fonctions exécutives, après notre recherche, avec ces mêmes participants, nous a poussée à rester dans un périmètre assez restreint.

Nous avons conscience des **biais** possibles car l'échantillon n'a pas été construit de manière arbitraire. Nous nous montrerons donc vigilante lors de l'analyse des résultats. Parallèlement, l'enquêteur étant également la personne ayant dispensé la formation, nous pouvons imaginer que certains des participants soient tentés de répondre dans le sens d'une motivation à transférer pour faire plaisir à l'enquêteur.

A la suite de la construction de notre guide d'entretien, nous avons réalisé un entretien exploratoire qui nous a été très utile pour affiner nos questions et prendre conscience du manque de cohésion entre certaines questions et la théorie choisie. Cet entretien

MÉTHODOLOGIE

nous a également été d'une grande aide au niveau de l'ordre chronologique des questions.

La formation

Pour construire la formation¹⁹, nous avons tout d'abord suivi un Mooc dispensé par Ann Masten (2012) sur le thème de la résilience²⁰. Il était en effet primordial de nous former sur cette notion qui nous était encore assez vague à ce moment-là. Parallèlement à ce Mooc, nous nous sommes formée aux fonctions exécutives en partant des enseignements de Censabella (2007). Quand nous avons été en possession des informations nécessaires sur ces deux thèmes, nous avons construit la formation sous forme d'un Genially ([Annexe 3: La formation](#)). Cet exposé que nous avons voulu dynamique et participatif, commence sur la notion de résilience, se poursuit avec les fonctions exécutives puis donne des pistes sur la façon d'entraîner celles-ci dans une classe de l'enseignement fondamental. Des moments de réflexion individuel, des petites vidéos avec des témoignages de même que des exercices à réaliser seuls dans un premier temps puis en groupe, ont naturellement trouvé leur place au sein de cette formation. Ces choix ont été faits dans le but de rendre la formation **attrayante**, **diversifiée** et **concrète** pour **maintenir l'attention** des participants de même que pour leur permettre de faire facilement des **liens avec leur réalité de terrain**.

Cette formation a été donnée au domicile de la formatrice le 28 février de 10h à midi. Elle a été suivie de l'atelier qui s'est déroulé de 14h à 16h30, lors duquel les participantes ont été invitées à concevoir une séquence entraînant une des trois fonctions exécutives. Ces séquences ont été construites par groupe de deux ou trois. La constitution des groupes de même que le choix des fonctions exécutives étaient libres. La consigne était de concevoir, par groupe de deux ou trois, une séquence à vivre dans une classe de maternel ou de primaire, exerçant une des trois FE (inhibition, flexibilité ou planification).

Notons qu'avant de commencer la formation, les participantes ont répondu à un pré-test ([Annexe 9 : Pré-test](#)) pour mesurer leurs connaissances préalables sur la résilience et les fonctions exécutives.

¹⁹ Lien de la formation : <https://app.genial.ly/editor/6212b863942d080014848fdd>

²⁰ *Resilience in children Exposed to Trauma, Disaster and War*: <https://www.coursera.org/learn/resilience-in-children>

MÉTHODOLOGIE

La construction du guide d'entretien

Pour mesurer la motivation des participants à transférer leurs acquis d'apprentissage, nous avons construit un guide d'entretien se calquant sur notre cadre théorique en mettant de cette façon à l'épreuve nos deux théories. Tout d'abord, la théorie de l'« **autodétermination** » de Deci et Ryan (2012) qui met en avant les trois besoins psychologiques fondamentaux de l'individu, à savoir, l'**affiliation**, l'**autonomie** et la **compétence**. Ce choix s'est imposé de lui-même. En effet, pour déceler les facteurs qui pourraient pousser les enseignants à transférer leurs acquis d'apprentissage dans un cadre de formation sur la résilience, les trois besoins fondamentaux de l'individu nous sont apparus essentiels. De nombreux auteurs se sont exprimés sur le sujet. Deci par exemple (as cited in Fall & Roussel, 2017) pense que **se sentir compétent et autonome dans ses décisions** impacte positivement l'individu dans son activité. Selon ce même auteur, le **sentiment d'appartenance** est également un « régulateur puissant du comportement individuel et de la motivation » (2017, p.36).

Le deuxième concept mobilisé est l'« **expectancy value** » de Eccles et Wigfield (2002). Nous nous sommes inspirés du questionnaire construit par Bourgeois, De Viron, Nils, Traversa et Vertongen (2013), lui-même inspiré des questionnaires de Neuville (2004), Galand et Frenay (2005) et Vallerand et al. (1989). Dans une volonté de creuser de plus en plus les représentations de nos participants, nous avons commencé l'entretien avec des questions ouvertes, d'ordre plus général pour poursuivre avec des questions plus précises, ce qui nous a permis d'entrer en profondeur dans la compréhension de leurs propos. Ce guide d'entretien figure en [Annexe 10 : Guide d'entretien](#) avec les indicateurs théoriques [Annexe 13: Tableau des indicateurs \(thèmes et catégories\)](#) mis en évidence à l'encre rouge.

Le modèle de Kirkpatrick de 1959 (as cited in Bates, 2004) nous a également semblé intéressant pour notre recherche. C'est pourquoi nous nous en sommes inspirée mais sans le mobiliser dans notre partie empirique. En effet, le niveau 1 (réaction à la formation) et le niveau 2 (apprentissages réalisés) de ce modèle pouvaient être analysés dans nos entretiens. En revanche, étant limitée dans le cadre de ce travail, les deux derniers niveaux de ce modèle, à savoir le transfert (niveau 3) et l'impact du transfert sur l'organisation (niveau 4), ne pouvaient être utilisés dans notre recherche. Effectivement, nous n'avons pas la possibilité d'aller vérifier le transfert des acquis sur le lieu de travail des participantes. Nous avons fait le choix de nous concentrer sur

MÉTHODOLOGIE

la **motivation** à transférer et n'avons donc pas mobilisé cette théorie pour interroger les répondants.

Déroulement des entretiens

Les entretiens²¹ ont tous eu lieu en présentiel entre le 14 mars et le 4 avril. Le premier entretien a eu lieu au domicile de l'enquêteur, le deuxième au domicile des parents de l'enquêteur, le troisième a eu lieu à l'école de la participante et les trois derniers se sont déroulés au domicile des participantes. Tous se sont déroulés dans une ambiance conviviale et respectueuse. Chaque participante a accepté que l'entretien soit enregistré et la proposition de leur donner un retour sur le travail fini a été accepté par toutes. Ces entretiens ont été analysés à la lumière du codebook ([Annexe 11: Codebook](#)).

²¹ Les retranscriptions des entretiens se trouvent dans le document « Annexe – transcription des entretiens semi-directifs ».

RÉSULTATS

Analyses verticales

A travers nos entretiens, nous avons voulu en savoir davantage sur les facteurs favorisant le transfert d'acquis de formation, dans les classes de nos participants. Pour étudier cette motivation à transférer, nous avons décidé de partir des théories de l'« Expectancy-Value » avec la valeur perçue et le SEP (Eccles et Wigfield, 2002) et des trois besoins psychologiques fondamentaux (Ryan & Deci, 2012) à savoir, l'autonomie, l'affiliation et la compétence.

Pour chacune des analyses verticales, nous avons donné un titre éloquent de ce qui est ressorti de façon la plus saillante de l'entretien.

Isaline : Autoréflexivité ; **Patricia** : Rester à distance ; **Catherine** : Envie d'apprendre, besoin de maîtriser ; **Sandra** : Collaboration au service de l'enfant ; **Annie** : Mieux comprendre les élèves ; **Emeline** : Besoin d'être mise en confiance.

Isaline : Autoréflexivité

Isaline a 43 ans. Elle travaille dans l'enseignement fondamental primaire depuis 22 ans. Dans le pré-test, Isaline écrit avoir une idée de la notion de résilience mais être moins informée sur les fonctions exécutives dont elle a récemment et vaguement entendu parler.

Isaline a travaillé vingt ans à Bruxelles, dans trois écoles différentes. Tout d'abord, elle a enseigné à Jette puis à Evere, deux milieux plutôt aisés. Ensuite, elle a enseigné à Schaarbeek dans une école en discrimination positive, dans un milieu multiculturel. Habitant à Liège, Isaline a récemment décidé de quitter Bruxelles pour se rapprocher de son domicile. Elle a réalisé un intérim de quelques semaines dans une école de quartier qui accueille un public très hétérogène. Ensuite, elle a intégré une école de campagne où elle est actuellement.

Dans l'entretien d'Isaline, un élément saillant est ressorti tout au long de l'entretien. Il s'agit de l'**autoréflexivité**. Le verbatim suivant est révélateur de cette réflexivité omniprésente.

RÉSULTATS

« *Donc ça, ça m'a vraiment fait réfléchir sur finalement ma pratique. Je me suis repositionnée en me disant est-ce que je suis vraiment dans le bon ? Et j'ai repris chacun des points. Réellement et je me suis positionnée (...)* » (L. 26-28).

Au regard des numéros de lignes, nous constatons que cette réflexivité se retrouve en filigrane tout au long de l'échange et semble en devenir le fil rouge.

L. 124-125 : « *Je suis en réflexion ; auto-analyse de ce que moi je produis, de ce que je fais, de mes démarches* ».

L. 168-169 : « *Il me faut d'abord une certaine analyse de moi et de mes propres pratiques* ».

L. 187-188: « *Mais la réflexion auparavant doit être creusée, tu vois.* »

L. 417-418 : « *Il y a ce temps de réflexion, ce temps que tu dois décanter tout ce que tu viens de recevoir, te positionner* ».

L. 483-484 : « *Et donc moi je fais déjà une auto-évaluation où je vois que j'ai des manques pour moi-même* ».

Cet aspect à ce point saillant dans l'entretien d'Isaline nous semblait important à signaler avant de débiter l'analyse.

En dehors des réflexions sur ses propres pratiques, Isaline réfléchit sur de nombreux autres aspects de son métier dont la **formation initiale**, **l'enseignement actuel** et le besoin de **compléter sa formation**. Mais avant tout, Isaline réfléchit au **regard que nous devons porter sur l'enfant et au soutien** qu'il faut lui apporter. Pour elle, l'enfant doit être pris dans sa globalité, avec son histoire et ses difficultés et non pas uniquement comme un apprenant. Et cette volonté semble s'être ancrée pendant cette formation.

« *Il faut voir toute la dimension humaine de l'enfant et on l'oublie tellement. Je trouve que c'est quelque chose qu'on, qu'on ne nous apprend plus* » (L. 504-506).

Cet aspect semble avoir occupé une grande place dans la prise de conscience réalisée lors de la formation. Isaline regrette de n'avoir pas pris conscience de cela plus tôt.

« *Voilà, je regrette* » (L. 517).

RÉSULTATS

« *J'aurais dû avoir cette formation 2 ans auparavant. Tu vois. C'est important de prendre conscience que la résilience n'est pas automatique. Pour moi, c'était quelque chose de tellement plus... c'est inné pour moi* » (L. 528-530).

« *Et cet enfant a connu quelque chose de terrible aussi. [...] Ou moi, je ne le rencontrais pas dans sa difficulté et lui ne comprenait pas ma volonté de vouloir avancer à tout prix. Donc sans se comprendre l'un l'autre, en fait, on n'aurait jamais pu construire quelque chose* » (L. 525-528).

Au niveau des trois besoins psychologiques de Ryan et Deci (2012), Isaline nous dit clairement en avoir bénéficié.

A propos de **l'affiliation**, ses réponses nous montrent que l'ambiance était détendue, que chacune a pu trouver sa place dans le groupe et que le sentiment de pouvoir s'exprimer librement était bien présent. Elle ajoute également que malgré le fait qu'elle ne connaissait pas la plupart des participantes, elle s'est sentie à l'aise. Elle pense d'ailleurs que le fait de ne pas connaître tout le monde a pu rendre la création de l'activité encore plus riche grâce aux échanges d'idées qui peuvent être « *novatrices par rapport à ce qu'on connaît soi-même* » (L. 580-581). Elle met en avant les « *forces de chacune* » (L. 555) sur lesquelles l'équipe a pu se reposer. Elle va plus loin en disant que « *toute seule, je n'aurais pas pu réussir un travail aussi efficace* » (L. 244-245). Cependant, elle regrette qu'il n'y ait pas eu de débat car elle pense que le **débat** enrichit énormément la réflexion et par là, la pratique des enseignants dans leur classe.

En ce qui concerne **l'autonomie**, Isaline répond avoir pu travailler sans devoir répondre à un travail dirigé mais « *accompagné* » avec la possibilité de faire ses propres choix. Enfin, à propos de la **compétence**, Isaline dit avoir reçu assez de ressources (soutien et contenu) pour parvenir à créer l'activité. Elle insiste sur ce point : « *Oui. Oui, ça très clairement. Pour moi, c'était clair qu'on avait les informations nécessaires* » (L. 412-413).

En plus du soutien nécessaire, Isaline précise que le résultat du travail dépend également de **l'implication** de chacun des membres du groupe et que dans leur cas, le groupe a effectivement pu bénéficier de l'implication de tous.

« *Tu vois, c'est un peu aussi ce que chacun a envie de mettre comme implication dans la tâche, tu vois. Et ici clairement, nous étions toutes motivées* » (L. 595-597).

RÉSULTATS

Par rapport aux deux éléments de l'« Expectancy-Value » (Eccles & Wiegfield, 2002), Isaline a montré un profond intérêt pour la formation. La **valeur** qu'elle accorde à cette formation est puissante (considérable). Son enthousiasme occupe une grande place dans son discours. En plus d'avoir été touchée par le contenu, elle pense que celui-ci devrait faire partie de la formation initiale des enseignants.

« Mais ta formation doit être, à mon sens, c'est personnel, mais largement diffusée. C'est un manque de la formation initiale des enseignants. Voilà, moi je le dis franchement. Si ce n'est pas largement diffusé, on passe à côté de quelque chose, très clairement .» (L. 265-267)

Cette formation a été pour Isaline comme une révélation de connaissances qu'elle avait déjà mais sans en avoir conscience et de l'importance de réfléchir à son propre rapport avec ces notions (les fonctions exécutives) pour être la plus efficace dans le transfert qu'elle va en faire auprès de ses élèves.

« Mais je n'ai jamais pris conscience de l'importance de ce que j'ai appris ce jour-là à la formation et de la nécessité de pouvoir l'appliquer à soi-même avant de pouvoir enseigner ». (L. 18-20)

Au niveau du **sentiment d'efficacité** sur lequel Isaline semble déjà pouvoir s'appuyer, on comprend dans ses propos que la croyance à arriver à transférer les apprentissages dans sa classe est présente. Cette formation ne l'a pas mieux préparée mais préparée différemment. *« Plus conscientisée. Mais très clairement. » (L. 516)*

Enfin, au niveau des **difficultés ressenties** par Isaline, celle de devoir se repositionner après vingt ans de carrière et de fonctionnement sans porter attention aux FE, semble occuper une place importante.

« Tu sais quand on est ancré dans des pratiques pendant 20 ans. Sortir un petit peu de tout ça, ce n'est pas évident. » (L. 162-163).

En conclusion, nous retiendrons qu'Isaline est une enseignante qui réfléchit énormément à ses pratiques au bénéfice de l'enfant. Elle se remet sans cesse en question et souhaite continuer à se former sur de nombreux points qui lui ont manqué lors de la formation initiale. Elle a la volonté de poursuivre son chemin sur la voie des fonctions exécutives mais a besoin d'en savoir davantage. La communauté

RÉSULTATS

de pratique est pour elle un soutien qui lui facilite la réflexion en partageant ses idées, ce qui est à ses yeux essentiel pour grandir personnellement dans son métier.

« Je trouve que le plus important, parce qu'on parle vraiment de l'humain, ça serait de susciter des débats, vraiment susciter des débats par rapport à des vies personnelles, mais par rapport à des vécus au sein des classes. Enfin, je veux dire, on a tellement à apprendre de l'autre, tu vois. » (L. 623-626)

« Et se dire le partage de nos vécus personnels, de notre propre résilience finalement et le partage de ce que nous apportons dans nos classes. Ça, ça enrichirait fameusement le travail. » (L. 633-635)

Patricia : Rester à distance

Patricia est une enseignante de 44 ans. Après avoir exercé différents emplois dont vendeuse dans un magasin biologique, et vécu plusieurs années avec son compagnon en France pendant lesquelles elle n'a pas travaillé et s'est occupée de leurs enfants, Patricia a décidé d'entamer des études d'institutrice. C'est donc à presque 40 ans que Patricia a commencé sa carrière d'enseignante. Dans le pré-test, elle écrit avoir quelques idées sur la notion de résilience mais ne pas connaître les fonctions exécutives.

Au début de l'entretien, nous pouvons observer que Patricia semble avoir vécu la formation et l'atelier avec un certain recul. L'implication n'apparaît pas mais à la place, une sorte de **mise à distance**. L'humour semble cacher une sorte de désintérêt qui disparaît petit à petit pour laisser la place à une timide curiosité dont nous reparlerons plus loin.

« J'ai pas dit grand-chose, mais si j'avais eu quelque chose à dire oui, je me sentais tout à fait libre de dire quelque chose. » (L. 122-123)

« Euh, bien, y avait du café (rires) ...Je me suis sentie tout à fait bien.» (L. 116)

Un autre aspect de cet entretien est la difficulté au niveau du contenu qui semble avoir posé des problèmes à Patricia.

« Là, je me suis sentie un peu mmm... merde, dans quoi je me lance? Qu'est-ce que c'est exactement? Je ne comprenais pas trop, en fait, ...» (L. 128-129)

RÉSULTATS

« *Je crois que faire une séquence d'apprentissage sur la flexibilité. Je... oui, moi, ça me perturbe en fait. Je ne sais pas faire ça.* » (L. 146-147)

Les besoins psychologiques **d'affiliation** ont été rencontrés. Patricia dit avoir été à l'aise, avoir passé un bon moment dans une ambiance conviviale. Comme dit plus haut, elle l'explique avec humour :

« *On s'est un peu tapé dessus, mais sinon ça allait, non (rires) ! C'était très bien. Chacun laisse la parole à l'autre, c'est très bien.* » (L. 372-373)

Au niveau de l'**autonomie**, elle explique également que la formation de groupe et le choix des ateliers se sont passés sans stress ni pression. Patricia a choisi de travailler sur la flexibilité parce qu'elle se sent à l'aise dans ce domaine. Cependant, elle apporte une précision quant à son choix de groupe en disant avoir eu envie de travailler avec Isaline. En effet, travaillant avec elle depuis quelques semaines, elle sait que leur collaboration est facile. Son choix s'est donc fait en fonction de son rapport au contenu de l'atelier ainsi que de son envie de travailler avec une des participantes.

Par opposition aux deux premiers besoins, celui de **compétence** n'a pas été rencontré par Patricia. Elle dit clairement que la formation ne lui a pas donné suffisamment d'informations et d'outils concrets pour se sentir capable de transférer ses acquis dans sa classe. « *Non, non, non, non, sincèrement, non. Je trouve que c'est trop court, en fait. On ne peut pas être formé en une heure* » (L. 263-264).

« *[...] comme ce que je t'ai dit au début de "l'interview", yes (rires), je peux me dire Ah oui, là, c'est une des trois fonctions exécutives qui, chez cet enfant, est en panne [...] de là à pouvoir remédier à ça, avec quel outil, ça je ne sais pas.* » (L. 288-291)

L'intérêt dont nous parlions plus haut se marque discrètement quand nous abordons les questions sur la **valeur perçue** de la tâche. Patricia nous dit qu'elle a réalisé des apprentissages et que la théorie a éveillé sa curiosité. En revanche, aucun besoin de mettre ses acquis en place ne se manifeste véritablement de l'entretien. Patricia nous dit d'ailleurs qu'elle n'a pas encore ressenti le besoin de creuser.

Au niveau de son **sentiment de compétence**, Patricia explique qu'elle ne se sent pas capable de mettre en pratique les découvertes réalisées lors de la formation. Elle aurait besoin d'une personne ressource ou de complément d'informations. « *Je suis avertie,*

RÉSULTATS

je suis informée, je ne suis pas formée [...] Mais avoir quelqu'un qui peut intervenir sur des points spécifiques, ça pourrait être intéressant. » (L. 99-101)

Patricia nous dit également que ce transfert lui demanderait un travail supplémentaire et du temps en plus qu'elle n'a pas toujours. **L'importance de l'apport du groupe** se retrouve également dans les propos de Patricia et semble même avoir été primordial pour la réalisation de l'atelier. « *Donc j'ai un petit peu eu du mal. Si j'avais été seule, je crois que je n'aurais pas su. Mais là, heureusement qu'on était trois cerveaux et qu'on a pu discuter.* » (L. 139-141)

Enfin, Patricia nous confie ses difficultés dans une des trois fonctions exécutives (la planification) et explique que cela lui a posé de nombreux problèmes durant sa scolarité et encore maintenant en tant qu'enseignante.

« ...mais la planification, ça a été une catastrophe. Et du coup, ça m'a posé beaucoup de problèmes dans tout mon parcours d'études. Et encore maintenant, comme enseignante, ça me pose des problèmes.» (L. 301-303)

En conclusion, nous pouvons dire que Patricia se montre ouverte aux nouveaux apprentissages et a besoin **d'outils concrets, de l'aide d'une personne experte** et de **temps** pour se donner toutes les chances de transférer ses acquis auprès de ses élèves.

Catherine : Envie d'apprendre, besoin de maîtriser ;

Catherine est une enseignante de 24 ans avec 4 ans d'ancienneté dans l'enseignement primaire. Elle a travaillé à mi-temps dans une école à indice socio-économique très bas (4/20) puis dans son école actuelle dont l'indice socio-économique est beaucoup plus élevé malgré qu'il y ait dans le public d'élèves, des enfants très précarisés.

Dans le pré-test, Catherine écrit avoir déjà entendu parler de la résilience mais ce concept reste assez flou pour elle. Au niveau des fonctions exécutives, elle a une idée plus précise et est capable d'en citer quelques-unes.

Au niveau de **l'affiliation**, Catherine s'est sentie très bien et malgré une petite appréhension concernant son jeune âge et le fait d'avoir moins d'expérience que les autres, elle a tout de suite senti de la bienveillance au sein du groupe.

Au niveau de **l'autonomie**, Catherine dit avoir pu faire ses propres choix en concertation avec son binôme, sans aucune contrainte. Leur décision s'est faite par

RÉSULTATS

envie de travailler sur un thème plus qu'un autre et la séquence s'est construite petit à petit, « *Une idée en apporte une autre.* » (L. 173)

Elle dit également avoir pu compter sur le soutien du formateur qui était selon elle, disponible pour les deux groupes.

Au niveau du besoin de **compétence**, Catherine répond avoir été en possession des informations nécessaires pour réaliser l'atelier même si son duo n'est pas arrivé à une séquence complète et qu'il faudrait y ajouter des petites choses pour pouvoir la vivre en classe.

Ce besoin de compétence est un élément qui ressort fortement (nettement) de l'entretien de Catherine. Son **envie de se former** et d'en **apprendre** davantage pour améliorer sa pratique auprès de ses élèves est présente dans tout l'entretien. Elle utilise tous les canaux possibles pour s'instruire davantage : formations, formations en ligne, lectures.

« *Ça m'a clairement donné l'envie de me former plus là-dedans pour justement avoir plus de connaissances pour aider ces enfants en grande difficulté.* » (L. 286-287)

« *Je pense, pour te donner un exemple, j'ai acheté le livre noir de Bolle et Stordeur pour en savoir plus et voir comment le travailler en classe aussi.* » (L. 28-29)

Via les réseaux sociaux, Catherine se tient informée des différentes formations qui se donne et les suit dès que cela lui est possible. Elle fait également des liens entre les informations obtenues d'un côté et de l'autre, par exemple, des informations reçues de rapports logopédiques d'élèves dont elle a la charge. On sent chez Catherine une réelle volonté de se former, de rester informée et pour cela, elle est aux aguets de chaque formation ou lecture qui pourrait lui permettre de maîtriser les différents sujets.

« *J'ai suivi il y a quinze jours une formation sur la gestion mentale parce que ça m'intéressait aussi. Et donc j'ai trouvé une formation en ligne.* » (L. 39-40)

Nous pouvons observer dans l'entretien de Catherine un grand **respect** pour les **informations** qu'elle reçoit et sa volonté de **mettre en lien** toutes ces informations qui sont des clés pour aider les enfants.

RÉSULTATS

« Mais en fait, il y a des choses qui se recourent, je trouve, avec les conseils qu'on reçoit de logopèdes par rapport à certains enfants dans les bilans de ce qu'on peut mettre en place .» (L. 63-65)

La **valeur** que Catherine a accordé à la tâche est très élevée, comme toutes les formations qu'elle suit. Catherine pense profondément que les formations sont des outils nécessaires pour s'améliorer dans son métier. Comme nous le disions plus haut, son attitude ouverte et curieuse est présente du début à la fin de l'entretien. Et le crédit qu'elle porte aux informations entraîne chez elle un besoin de consignes précises pour travailler quand il s'agit d'un domaine qu'elle ne maîtrise pas. En tant que jeune enseignante, elle a besoin d'être **rassurée** par des exemples ou une marche à suivre pour être certaine d'aller dans le bon sens.

« Comment organiser notre travail, comment planifier notre travail? Et donc c'est vrai que ça aurait été peut-être intéressant, d'avoir un canevas à utiliser ou non, selon les groupes et selon vers quoi on démarre.» (L. 210-212)

Dans cet entretien, nous pouvons également remarquer un **sentiment de compétence** plutôt réservé, accompagné d'une posture tournée vers la **prudence** quant à ses apprentissages. Catherine veut se sentir en pleine possession des connaissances pour utiliser ses acquis et a besoin d'être guidée par des grilles d'observation ou des lectures traitant du sujet concerné. Son soutien, c'est en grande partie là qu'elle va le chercher.

« J'avoue bien, je me dis peut-être que dans le livre d'Atzeo, j'aurais un peu des sources de où aller chercher. » (L. 80-81)

Par ailleurs, Catherine nous explique que la partie « fonctions exécutives » de la formation devrait prendre plus de place par rapport à la partie « résilience » qui ne donne pas de réelles pistes pour mettre ses acquis en pratique. Selon elle, la résilience, c'est plutôt une posture à avoir qui ne demande pas de réels apprentissages alors que les FE sont beaucoup plus importantes à maîtriser pour être capable de les mettre en place dans les classes. Une autre difficulté relevée par Catherine est de ne pas avoir pu finaliser la préparation qui devait être complétée par l'apport d'un collègue de son binôme mais qui ne lui a pas donné de retour.

RÉSULTATS

« Annie avait dit qu'elle demanderait à son collègue. On ne s'est plus encore repenché dessus. Et donc c'est vrai que là, réaliser cette leçon-là dans ma classe, pour le moment, ce n'est pas encore possible de faire tout » (L.254-256).

Catherine évoque également la difficulté que comporte une séquence pensée pour toutes les écoles vu leurs contextes différents mais compare cela aux manuels scolaires qui proposent des séquences que les enseignants doivent de toute façon adapter à leur réalité.

Nous relevons également le fait que Catherine apprécie avoir travaillé dans un petit groupe avec des personnes qui avaient reçu la même formation. A ses yeux, cela est plus riche pour en discuter par la suite. Cependant, elle n'a pas besoin des autres pour se lancer dans une formation.

« Je ne vais pas attendre que l'autre se forme ou l'autre se dise que ça l'intéresse pour moi, m'intéresser à ce sujet-là quoi. » (L. 370-371)

Sandra : Collaboration au service de l'enfant

Sandra est une enseignante de 32 ans avec onze ans d'ancienneté dans l'enseignement primaire. Dans le pré-test, elle écrit ne pas connaître la notion de résilience mais connaître de nom, celle des fonctions exécutives.

Sandra a travaillé dans différentes écoles de la province de Liège. Elle a parfois fait le grand écart sur la même semaine en étant les premiers jours dans une école précarisée puis le reste de la semaine dans une école fort privilégiée. Sandra explique que cette différence de milieu impactait jusqu'à sa façon de s'habiller.

« J'étais toute jeune diplômée. Je faisais du FLE dans l'encadrement différencié, donc je venais au jean's, basket, tee-shirt et je me sentais à l'aise, moi-même, voilà. Et puis quand les jours ou j'allais de l'autre côté, je devais mettre les seules robes de marque que j'avais parce que mes élèves me regardaient de la tête aux pieds, voire à ben, vous avez déjà mis cette robe-là, madame, ou voilà! » (L.15-19)

Sandra explique que cet élément l'a poussée à choisir le milieu dans lequel elle travaille actuellement. D'une part, elle s'y sent plus à l'aise, et d'autre part, son travail est mieux reconnu par les élèves et les parents.

« Je me sentais plus à ma place dans un milieu précarisé où je savais que les enfants, [...] et même les parents, sont reconnaissants[...] plutôt que dans ce milieu-là où ils

RÉSULTATS

étaient [...] dans le faire valoir[...] le paraître et les enseignants étaient dans le même genre. » (L. 32-36)

Lors de la formation et de l'atelier, Sandra s'est sentie à l'aise, dans une «*ambiance décontractée, agréable* » (L. 351-352). L'**affiliation** avec les autres personnes a été très positive. Elle a observé un grand partage d'idées et de réflexions entre les participantes. Elle insiste sur la richesse que ce partage apporte au groupe, au bénéfice des enfants. Ceci est également un élément qui revient tout au long de l'entretien.

« Oh bien, c'était chouette, c'est agréable. Malgré qu' on ne se connaisse pas toutes, on était dans une ambiance respectueuse, d'écoute, de partage. » (L. 321-322)

Sandra aimerait d'ailleurs poursuivre ces échanges en se donnant mutuellement un feedback sur les ateliers vécus chacune dans sa classe. Sandra dit avoir bénéficié d'une grande **autonomie** lors de la création de l'atelier. Les choix de groupe et de sujet se sont faits par intérêt personnel des participants et ont émergé de leur discussion. La liberté ressentie dans les choix posés se retrouve dans ce verbatim : « *Parce que quand on t'a dit qu'on envoyait ça un peu sur les roses, ça ne t'a pas posé de problème* ». (L. 412-413)

Le sentiment de **compétence** est plus mitigé entre la première partie de la formation qui avait pour sujet la résilience et qui n'a pas eu le même degré d'importance pour pouvoir répondre à la demande de création de l'atelier, et la deuxième partie qui concernait les fonctions exécutives et qui était, elle, directement applicable à la création de l'atelier.

« Parce que tout ce qui était sur la résilience et tout ça, en fait, c'était enrichissant [...] Mais pour créer le travail, ça, c'était moins utile. » (L. 472-475)

Cependant, Sandra voit dans cet exposé sur la résilience, des moyens de faire des ponts entre ses découvertes et les difficultés vécues par ses élèves.

« Mais ça, ça nous a permis, je trouve moi du coup, de faire une sorte de transfert et de voir ben oui tiens mon élève qui vit telle situation en fait. En fait, ça nous a plus touchés, nous, dans l'affectif, je pense. » (L. 475-477)

Au niveau de la **valeur** que Sandra accorde à la formation, elle est importante et d'après elle, celle-ci mérite d'être diffusée pour toucher beaucoup d'enseignants et de parents. Sandra a d'ailleurs demandé à son directeur d'école s'il serait envisageable de

RÉSULTATS

vivre cette formation au sein de leur équipe. Elle voudrait également pouvoir connaître une suite à cette formation.

« [...] dans un an, de se retrouver et de pouvoir échanger. (...) Ce serait d'imaginer le module deux, la suite, [...] voir ce que ça donne. » (L. 585-590)

Ce besoin d'échanger avec les collègues est très présent dans l'entretien de Sandra. C'est de cette façon qu'elle imagine son métier. Pour elle, il faut s'enrichir des expériences des autres, partager et chercher des idées à plusieurs. C'est d'ailleurs un aspect primordial des écoles accueillant des élèves défavorisés. Sandra dit que c'est essentiel de se serrer les coudes quand le vécu des élèves est difficile.

« Donc on n'est pas seuls face à notre problème. Il y a jamais quelqu'un qui va tourner les talons en disant : ah c'est son élève, moi je ne m'en mêle pas quoi. Donc ça, c'est vrai que c'est gai parce qu'on voit qu'on est vraiment soudés. » (L. 96-98)

L'intérêt que porte Sandra sur le thème de cette formation s'explique également par les **liens** entre des activités qu'elle vit déjà dans sa classe et des formations qu'elle a suivies précédemment. Cela la conforte dans le fait qu'elle est « dans le bon ». Mais elle veut poursuivre ses recherches et dit que les discussions que la formation a permises, a ouvert « *d'autres possibilités de travail ou d'angles de vue* » (L. 242).

Au niveau de son **sentiment d'efficacité personnelle**, Sandra se dit **plus confiante** pour transférer ses apprentissages dans sa classe même si elle avait déjà une bonne idée de ce qu'elle est capable de mettre en place. Elle pense que cela lui prendra un peu de temps, comme pour tout, mais qu'avec l'habitude et l'expérience, ce temps diminuera. Elle précise que ce n'est pas ce temps qui la freinera dans son envie de faire profiter ses élèves de ces nouveaux acquis.

Pour terminer, il nous semble important de souligner que ce qui habite Sandra est sa **volonté d'accompagner au mieux les enfants** et que tout ce qu'elle met en place en termes de formation, de concertation, d'échanges avec ses collègues est au service d'un meilleur accompagnement possible de ses élèves.

« Et peut-être que ça peut donner des pistes d'amélioration ... pour toujours pouvoir aller plus loin dans le travail pour les enfants. Je trouve que c'est vraiment ça qui doit nous motiver et c'est ça qu'on avait toute en commun. » (L. 598-599)

RÉSULTATS

Son intérêt pour l'avenir des enfants qu'elle accompagne se poursuit après le départ des enfants de l'école :

« Comme je disais ..., nos anciens élèves qui viennent nous revoir et qui ont besoin de voir dans nos yeux, la fierté et la reconnaissance. ... qu'ils entendent de notre bouche qu'on est fiers d'eux et qu'on est content qu'il soit allé jusque-là . » (L. 516-520)

Annie : : Mieux comprendre les élèves

Annie est une institutrice primaire de 44 ans avec 23 ans d'ancienneté. Après avoir travaillé en intérim dans différentes écoles dont des écoles de ville et de village, elle s'est stabilisée dans son PO et son école actuelle dans laquelle elle est depuis 18 ans. Cette école à discrimination positive comporte un public assez précarisé. Elle le définit comme un public « Quart-Monde ». Annie explique également qu'il y a des enfants placés par le juge parmi les élèves de son école et que l'équipe éducative fait souvent appel au PMS, très présent dans l'école et auprès des parents.

Dans le pré-test, Annie note avoir quelques notions sur le thème de la résilience. Elle dit en revanche ne pas avoir connaissance des fonctions exécutives.

Au niveau des trois besoins fondamentaux, on voit que Annie a bénéficié du besoin **d'affiliation**. Le travail en duo l'a considérablement aidée. Elle dit avoir pu vivre une belle collaboration avec son binôme lors de l'atelier où chacune apportait sa contribution, enrichie à chaque fois par l'apport de l'autre.

« Oui, parce qu'on apportait chacune nos idées. On s'est bien complétée, Et puis on proposait un truc et l'autre rebondissait. Donc on a fait des petits essais-erreurs, ... c'était très riche. » (L. 267-271)

Cette collaboration s'est transformée en complicité qui avait

Le besoin d'**autonomie** a été rencontré avec le sentiment de pouvoir faire ses propres choix, cependant nous sentons chez Annie un besoin d'être rassurée par rapport aux décisions qu'elle prend. Le fait d'être rassurée l'encourage à poursuivre sa réflexion et son travail.

« Et moi, ça m'a rassuré de voir qu'on était dans le bon. » (L. 280-281)

Contrairement aux deux besoins précédents qui sont arrivés rapidement, le besoin de **compétence** a mis plus de temps à être rencontré car il a fallu envisager différentes

RÉSULTATS

possibilités pour qu'Annie et son binôme se sentent partie sur la bonne voie. Et là encore, nous voyons qu'elle avait besoin de recevoir l'approbation du formateur. Cela rejoint le besoin d'encouragements dont nous parle Vansteenkiste et al. (as cited in Deci & Ryan, 2012).

Par rapport à la **valeur perçue** de la tâche, Annie dit avoir été très intéressée par les thèmes de la résilience et des fonctions exécutives car cela va l'aider à mieux comprendre ses élèves et mieux cibler leurs difficultés. De plus, le milieu dans lequel elle travaille comprend de nombreux enfants qui n'exercent pas naturellement leurs fonctions exécutives en famille. Spontanément, Annie a fait des liens avec les fonctions exécutives et les difficultés de ses élèves.

« Peut-être mieux d'anticiper, peut-être de savoir mieux réagir. Surtout, voilà, j'ai une grosse classe cette année, il y en a 31, avec des profils très difficiles, très différents et donc peut être pouvoir cerner un peu plus pourquoi certains agissent comme ça. »
(L. 161- 163)

« Au travers des fonctions exécutives, etc, ça a pris beaucoup plus de sens et ça me parlait vraiment par rapport aux élèves qu'on a dans nos classes. » (L.124-125)

Le **sentiment de compétence** d'Annie semble assez présent. Pour poursuivre ce travail des fonctions exécutives, elle dit avoir besoin d'un document écrit qui l'aiderait à se replonger dans ce nouveau défi. D'autant plus que différents événements de sa vie personnelle ainsi que des soucis d'élèves souvent absents l'ont empêchée d'y revenir rapidement. Elle a cependant le souhait de faire un retour de cette formation à ses collègues. On voit chez Annie l'envie et l'**enthousiasme** de poursuivre le travail lancé lors de la formation. En effet, elle a perçu les bienfaits que le travail des FE peut lui apporter ainsi qu'à ses élèves. La difficulté qui ressort est le manque de disponibilité due à des événements personnels et aux difficultés inhérentes à la charge de sa « grosse » classe. Ce qui pourrait l'aider est un document écrit reprenant des idées concrètes, une marche à suivre pour facilement mettre en place ces nouveaux outils dans sa classe.

« Il faudrait que je remette en place un document écrit. Quoi. Qui m'aide vraiment. »
(L. 171-172)

RÉSULTATS

Emeline : Besoin d'être mise en confiance

Emeline est une enseignante maternelle de 40 ans qui a 14 ans de carrière. Elle a suivi la formation mais pour des raisons personnelles, n'a pas pu rester pour la création d'atelier. Les questions de l'entretien qui portent sur l'atelier n'ont donc pas été posées. Cependant, Emeline s'est tout de même exprimée sur son sentiment face à cette demande de créer une séquence sur une des fonctions exécutives.

Emeline a travaillé dans différents milieux mais se sent beaucoup plus à l'aise dans les **milieux précarisés**. D'une part, parce qu'elle se sent **plus utile** dans ce milieu et d'autre part, parce que les parents ne posent pas de problème. En effet, on ressent chez Emeline un manque de confiance en elle, dont elle parle en ces mots : « *Moi, moi, je suis de base, quelqu'un qui n'ai pas trop confiance en moi* (L. 195). Elle sait que les parents ne lui demanderont pas de comptes par rapport à ses choix pédagogiques et ne lui mettront pas la pression comme ça pourrait être le cas dans les autres milieux.

« *Mais voilà, les parents, ils sont très demandeurs, c'est très bien, ils ont confiance en nous, en fait, on est leur dieu quoi.* » (L. 156-157)

« *... ils n'iront jamais contre tes idées, etc. Ça, c'est chouette aussi.* » (L. 161)

« *Que dans une autre école, comme j'étais à Nandrin, les parents sont derrière aussi. Et donc limite c'est même des fois eux qui te donnerait des leçons.* » (L. 24-25)

Dans le pré-test, Emeline nous dit ne pas connaître la notion de résilience ni celle des fonctions exécutives.

Au niveau du besoin d'**affiliation**, Emeline semble avoir été à l'aise. A plusieurs moments, elle dit s'être sentie bien pendant la formation car **au même niveau** que les autres. « *On était toutes sur la même base ou on en était... À apprendre.* » (L. 206). A ces mots, on comprend qu'il est important pour Emeline de se sentir sur le même pied d'égalité que les autres participantes.

Le besoin d'**autonomie** est plus difficile à définir puisqu'Emeline n'est pas restée pour la construction de l'atelier. En revanche, le besoin de **compétence**, lui, a bien été rencontré. Notre répondante souligne l'accessibilité à la compréhension du contenu de la formation qui l'a aidée à maintenir son attention et son intérêt. « *... tu exprimes tellement les choses facilement que c'est très facile à comprendre.* » (L.112-113)

RÉSULTATS

Au niveau de la **valeur** de l'Expectancy-value, Emeline s'est dit très intéressée par le sujet et par ces nouvelles découvertes. En effet, elle raconte en avoir parlé à ses collègues et explique que suivre une formation comme celle-ci, en petit groupe, dans une ambiance d'écoute et de respect, la remotive pour envisager d'autres pratiques dans sa classe. Elle a d'ailleurs déjà mis un petit aménagement dans son atelier « puzzle » avec ses élèves. Nous notons que c'est la seule participante qui a déjà utilisé un outil de la formation.

« Mais voilà, tu peux donner des exemples et des recherches qui ont été faites. Je ne savais pas qu'il y avait des gens qui s'intéressaient à ça, quoi. » (L. 47- 49)

Au niveau du **sentiment d'efficacité**, Emeline se sent capable de transférer ses acquis mais dit avoir besoin d'un peu d'aide et d'un petit suivi. Fonctionnant avec des petites vidéos pour communiquer la vie de classe aux parents, une idée qu'elle propose pour transférer plus facilement serait d'utiliser des petites **séquences de vidéo** pour partir de **situations concrètes**. Emeline pense également à faire vivre des situations, sorte de jeux de rôle, par les participants puis d'en débattre. *« On pourrait lancer un petit débat, un peu même, carrément. Ou alors des personnes que tu mettrais en situation, vivre la situation. » (L. 275-276)*

En effet, Emeline utilise les **nouveaux réseaux de communication** avec les parents. Elle a installé Classroom et trouve l'utilisation facile et toujours à disposition.

« Je suis tout le temps avec mon GSM, avec les enfants, je fais tout le temps des vidéos, je filme tout le temps, j'ai installé Classroom, avec les parents, on communique tout le temps par ça, donc je trouve que la technologie, on l'a tellement facilement. » (L. 264-267)

En conclusion, nous retiendrons qu'Emeline est une enseignante **très intéressée** mais son manque de confiance en elle pourrait l'empêcher d'essayer et d'innover dans sa classe. Cependant, on voit qu'elle peut **rapidement mettre des acquis** de formation en place quand on lui donne des **idées concrètes**, d'autant plus qu'on sent qu'elle est demandeuse de se mettre en réflexion pour ses élèves. Pour un transfert réussi, il faudrait lui donner des exemples concrets et proposer une suite à la formation pour pouvoir **débattre** et échanger les idées sur ce qu'elle aurait essayé.

RÉSULTATS

Analyse horizontale

Après avoir réalisé les analyses verticales de chaque entretien et en avoir extrait la **logique interne**, nous allons réaliser l'analyse horizontale. Pour cela, nous allons suivre la structure du guide d'entretien et procéder catégorie par catégorie pour mettre en évidence les **convergences** et les **divergences** observées entre les différentes participantes.

Les besoins fondamentaux (Ryan & Deci 2012)

Autonomie

Les six participantes disent avoir été soutenues dans leur travail tout en étant **libres de leur choix**. Le choix du groupe de travail s'est fait assez naturellement, par affinité au niveau du thème (une des trois FE dans laquelle les participantes se sentaient à l'aise). Une participante, cependant, dit que son choix s'est porté sur une personne en particulier avec qui elle avait envie de travailler. Pour elle, ce n'est donc pas la FE qui l'a poussée à choisir son groupe de travail mais bien la personne avec qui elle désirait travailler.

Toutes les enseignantes disent avoir bénéficié d'une grande autonomie sans ressentir de pression de la part de la formatrice, ni de quelconque injonction. Une participante évoque le fait que ce n'était pas une contrainte d'être présente mais un **choix**. Cela rencontre notre hypothèse qui indique que le fait de faire ses propres choix favorise l'implication des participants. La théorie nous dit que l'individu se sent autonome quand il peut faire ses propres choix et qu'il se sent en accord avec eux. Ici, le choix des activités à construire a été réalisé de façon autonome, sans l'intervention du formateur et nous observons que la construction des ateliers s'est passée avec beaucoup d'enthousiasme.

« Je trouve que les petits ateliers qu'on a essayé de mettre en place, voilà. Pourtant c'était qu'une après-midi. Ben, on a envie de les poursuivre. » (Sandra L. 143-145)

Cependant, cette liberté à propos des séquences à construire a été vécue comme problématique par trois participantes sur six qui se sont senties perdues face à cette demande. Deux des trois disent qu'après un certain temps, elles ont réussi à se lancer et à répondre à la demande. La troisième évoque le fait qu'elles étaient à plusieurs mais que seule, elle n'y serait pas parvenue. Les trois autres ont également parlé de la

RÉSULTATS

déstabilisation que cette demande a eu comme effet sur elles, mais n'en parle pas comme un problème réel mais davantage comme un défi, une occasion d'apprendre.

Compétence

Ce point a amené quelques divergences dans les réponses des participantes. En effet, certaines disent avoir été nourries suffisamment pour répondre à la demande de réaliser un atelier alors que d'autres auraient eu besoin d'un complément d'informations ou même d'une formation supplémentaire, disant qu'une seule formation ne peut suffire à les rendre compétentes sur le sujet. Deux participantes disent que la partie théorique sur la résilience ne les a pas aidées à créer l'atelier mais une des deux dit avoir été nourrie de façon plus personnelle, la touchant plus « *dans l'affectif* » (Sandra L. 477), ce qui l'a aidée à prendre conscience du vécu de ses élèves (cette enseignante travaillant dans un milieu très précarisé) et d'entrer plus facilement dans le travail. Ici, **l'intérêt intrinsèque** de la personne semble avoir été le moteur pour la mise au travail, plus que le contenu en lui-même.

La notion d'implication a été soulevée chez une des participantes qui a expliqué que la **volonté** de chacune a permis d'atteindre l'objectif. Cela rejoint les propos d'Eccles (as cited in Jacot, 2017) qui affirme que la volonté détient une grande part dans la motivation de l'individu.

Selon Ryan et Deci (2012), le besoin de compétence recouvre également le **sentiment de progresser** dans sa tâche. Pour cela, trois d'entre elles auraient aimé recevoir un document écrit reprenant les informations de base pour pouvoir s'y référer par la suite. Une d'entre elles évoque un canevas, une sorte de squelette de fiche de préparation pour se mettre au travail plus facilement afin de créer d'autres séquences sur les FE. « *Je pense en être capable, mais il me faudrait un genre de petit dossier avec vraiment tout bien écrit, parce que j'ai gardé beaucoup de choses en tête. J'ai fait des photos mais il me faudrait un peu plus ...* » (Annie L. 169-171)

Affiliation

Ce point-ci a rassemblé le plus de points convergents. Toutes les participantes vont dans le même sens pour dire qu'elles se sont senties accueillies dans une ambiance **chaleureuse** et **d'écoute**. Elles évoquent avoir pu **s'exprimer librement** sans crainte du jugement ni aucune pression. Nous notons ici l'importance pour les participantes de se sentir reconnues vis-à-vis des autres et cela rejoint la théorie de

RÉSULTATS

l'autodétermination de Ryan et Deci (2012) qui affirme que ce sentiment d'affiliation fait ressentir à la personne qu'elle a de la **valeur** à ses yeux. De plus, le fait de se retrouver dans des **groupes restreints** (groupe de deux ou trois) a été apprécié par toutes les participantes qui l'ont vécu comme une facilité à s'exprimer sans crainte. Nous lisons à travers les entretiens que malgré qu'elles ne se connaissaient pas, une sorte de connivence et de complicité a pu rapidement se construire entre les participantes. Cela a donc été un point positif dans la construction de cet atelier. Cela rejoint notre hypothèse que plus les participants se sentiront légitimes et égaux par rapport aux autres, plus ils oseront intervenir dans la formation.

« Limite, je pense que j'étais même encore plus à l'aise que dans l'équipe dans laquelle je travaille, ... » (Sandra L. 356-357)

« Mais moi, je pense que la richesse, justement, c'est de rencontrer quelqu'un de très nouveau, avec des idées tellement novatrices par rapport à ce qu'on connaît. » (Isaline L. 579-582)

Ce sentiment de **faire partie d'une équipe** et d'y être intégrée ressort de façon évidente dans tous les entretiens. Deux d'entre elles, dont Emeline qui nous confiait son manque de confiance en elle, évoquent le sentiment apaisant de se sentir sur le **même pied d'égalité** que les autres. Chaque participante évoque la facilité avec laquelle elle a pu donner ses idées et apporter sa contribution à la construction de l'atelier car il n'y avait aucune peur du jugement. **Le partage du leadership** est également présent dans tous les entretiens, avec la richesse que ces échanges permettent. Nous observons donc que des groupes de deux ou trois pour le travail en atelier permet l'investissement de chacun en étant dans un climat de confiance.

« On n'était que deux dans le groupe, mais on s'écoutait, vraiment les idées de chacune ont été prises en compte. Donc oui. Top quoi. » (Catherine L. 326-327)

« Donc c'était vraiment une véritable collaboration avec l'attention à l'autre... C'était vraiment riche. » (Isaline L. 569-570)

Dans leur théorie sur les besoins fondamentaux Ryan et Deci (2012) parlent également de la **motivation** et de la **curiosité**. Ces deux notions sont présentes dans l'ensemble des entretiens, avec deux extrémités qui se marquent assez fort. La position de Patricia

RÉSULTATS

qui parle de curiosité mais pas de réelle motivation et celle d'Isaline dont la motivation est à son paroxysme.

« ... j'ai pas eu l'impression que j'en ai eu le besoin. Ou voilà, mais en tout cas, je sais que ça existe. » (Patricia L. 62-63)

« Ah oui, je suis fameusement en route. Là, je suis sur un fameux chemin, tu m'as lancée sur une autoroute, là. Mais tu n'imagines pas. » (Isaline L. 488-489)

L'Expectancy-value (Eccles & Wigfield 2002)

Pour procéder à la suite de cette analyse, nous identifierons les points théoriques de l'Expectancy-value de même que différentes notions ressorties de nos entretiens.

Valeur perçue

Intérêt intrinsèque :

Toutes les participantes ont répondu avoir été très intéressées par les thèmes de la résilience et des fonctions exécutives. Cet intérêt s'est marqué fortement durant la formation. En effet, les prises de paroles et les captures d'écran des diapos du Genially ont montré un intérêt au contenu de la formation. La création de l'atelier a également intéressé grandement les participantes. Leur enthousiasme à construire la séquence sur une FE, à continuer malgré l'heure de fin dépassée depuis plus d'une heure, et à demander une suite à cette formation pour pouvoir échanger sur leurs expériences, nous montre à quel point elles étaient en demande d'en apprendre davantage sur le sujet. La **communauté de pratique** semble avoir été un réel moteur dans le chef des participantes.

« Parce que tout de suite, j'ai été intéressée et je me souviens être intervenue pas mal de fois ... mais j'avais envie de réagir, de rebondir, de poser des questions. » (Annie L. 224-226)

« Mais on était motivées en apprenant le sujet et je ne sais pas si tu l'as senti. Mais ... on était presque comme si on venait de recevoir un cadeau, un paquetage en plus. » (Isaline L.597-599)

« ... et comme je disais à Anne, je buvais tes paroles. » (Emeline L.112)

La **curiosité** apparaît chez toutes les participantes de même que l'envie d'aller plus loin dans l'étude de ces sujets. Elles l'expliquent par le fait que cet outil peut les aider

RÉSULTATS

à mieux comprendre les élèves et mieux agir avec eux en tenant compte de leurs difficultés. Cela rejoint **l'utilité perçue de la tâche** dont nous parlerons plus loin.

« Ça nous aurait donné même envie de plus, de continuer. Peut-être j'invente, de choisir une fonction exécutive et de la voir en profondeur... Pour mieux comprendre les comportements des enfants. » (Annie L. 132-133)

« Ça m'a clairement donné l'envie de me former plus là-dedans pour justement avoir plus de connaissances pour aider ces enfants en grande difficulté. » (Catherine L. 285-287)

L'une d'entre elles parle de son enthousiasme "*non-feint*" (Isaline L. 666). Elle va plus loin en exprimant son désarroi de ne prendre connaissance de la notion de fonctions exécutives qu'après vingt ans de carrière. Elle pense d'ailleurs qu'il serait important de dispenser cette formation dans la formation initiale des enseignants car elle aborde des notions importantes passées sous silence dans le cadre des études.

« Mais ta formation doit être, à mon sens, c'est personnel, mais largement diffusée. C'est un manque de la formation initiale des enseignants. ... si ce n'est pas largement diffusé, on passe à côté de quelque chose, très clairement. » (Isaline L. 265-267).

Une autre enseignante la rejoint en disant que cette formation devrait être donnée à tous les enseignants pour leur ouvrir l'esprit. Elle a demandé à son directeur que cette formation puisse être donnée au sein de son école.

Dans les suites qu'elles envisagent de donner à cette formation, toutes parlent de continuer à se renseigner et à s'informer. Trois d'entre elles disent que cette formation devrait être vécue avec les **collègues de sa propre école** (en cycle ou entre collègues de maternelle ou de primaire). Cela permettrait une continuité du regard porté sur l'élève de même que cela pourrait favoriser les échanges et le partage d'idées. *« Je trouve que ce genre de formation-là, on devrait le faire en équipe, donc pas, ... je dis pas l'équipe complète. Par exemple l'équipe maternelle, qu'on ait toutes ce bagage-là. »* (Emeline L. 129-130).

D'autres aimeraient se retrouver avec **ce groupe-ci** pour échanger sur leurs pratiques testées depuis la formation et partager leurs expériences.

RÉSULTATS

« *Dans un an, de se retrouver et de pouvoir échanger. Tiens, qui a eu l'occasion de faire les fameux ateliers qu'on avait imaginés, et ce que ça a donné, avoir un retour et peut être soit améliorer, peaufiner.* » (Sandra L. 185-187)

Mais quel que soit l'interlocuteur avec qui elles voudraient échanger, le manque de moment de débat et de partage d'idées et d'expériences apparaît clairement chez cinq participantes sur six. Celles-ci voudraient plus de moments d'échanges sur leurs pratiques et leurs difficultés.

« *... parce qu'on parle vraiment de l'humain, ça serait de susciter des débats, vraiment susciter des débats par rapport à des vies personnelles, mais par rapport à des vécus au sein des classes.* » (Isaline L. 623-625)

« *Le plus riche, c'est de pouvoir partager avec les autres, échanger...* » (Sandra L. 287-288).

Importance accordée à la tâche :

Toutes les participantes ont accordé une grande importance à la formation et le disent de différentes façons. Comme évoqué plus haut, certaines disent que la formation devrait être dispensée lors de la formation initiale des enseignants, d'autres voudraient qu'elle soit donnée à leur équipe dans leur école, d'autres encore pensent qu'en tant qu'institutrice maternelle, il est important d'être au courant des fonctions exécutives.

« *... chez nous, les tout petits. Le fait de savoir ça, c'est la base, c'est le plus important. Je trouve que les maternelles, on devrait toutes l'avoir...* » (Emeline L. 134- 136).

Dans certains entretiens, on ressent la construction d'une **vision plus positive de soi**.

« *Oui parce ce que je ne savais pas. Moi, j'étais complètement novice, je ne savais pas du tout ce que c'était. Donc oui, j'ai appris.* » (Emeline L. 35-36)

Utilité perçue

Certaines participantes évoquent le fait de l'utilité de cette formation **pour elles-mêmes**. Plusieurs en parlent en expliquant que cela pourra les aider dans leur pratique et d'autres en parlent en disant que cette formation les a remotivées à rester informées, à s'intéresser à de nouveaux concepts, chose qu'elles ne faisaient plus régulièrement.

« *En fait, j'ai l'impression que d'avoir discuté et d'avoir appris toutes ces notions nous permettait d'ouvrir peut-être un peu plus les possibilités de travail ou d'angles de vue, on va dire.* » (Sandra L. 240-242)

RÉSULTATS

« *En fait, ça m'a remotivée et je me redis que je me dis qu'en fait, il faut se former tout le temps. En fait, dans différents domaines quoi.* » (Emeline L. 54- 55)

« *Oui, parce que ça me permet de mieux les comprendre. Je sais pas expliquer de moins me braquer, oh, mais arrête de crier la réponse comme ça.*» (Annie L. 147-148)

Nous voyons que ces propos rejoignent la théorie de Ryan et Deci (2012) qui explique que la tâche permet à l'individu de **réaliser des buts actuels ou futurs**. Ici, il s'agit d'acquérir une meilleure posture vis-à-vis des difficultés des enfants, de même que de se mettre davantage en recherche par rapport à son métier. En effet, les participantes sentent le bénéfice que cette formation peut leur apporter directement dans leur classe, auprès de leurs élèves, à travers leur meilleure compréhension de leurs difficultés. Cela rejoint les coûts et bénéfices dont nous parlerons dans le paragraphe suivant.

D'autres participantes parlent de l'utilité de cette formation **pour les enfants** à travers les apprentissages qu'ils pourront réaliser via les FE mais également à travers le nouveau regard qu'elles-mêmes porteront sur eux et sur leurs difficultés. Grâce à cela, elles pourront plus facilement identifier ces difficultés et chercher à y remédier.

« *Parce que parfois, le danger avec un enfant qui n'a pas développé, justement telle ou telle fonction exécutive, c'est d'insister...et de faire pire que bien, quoi tu vois ?* » (Annie L. 450-452)

Coût et gains perçus

Ce qui ressort des discours des participantes est le fait que la mise en pratique de leurs acquis d'apprentissage dans leur classe leur demanderait au début un petit effort mais qu'ensuite, ça se ferait sans y penser. De plus, la valeur de la tâche étant très élevée, la motivation à transférer est d'autant plus grande.

« *Et finalement, nous, ça ne nous demande pas un investissement dingue.* » (Sandra L. 389-390)

Seule, Patricia se démarque des autres répondantes en reconnaissant que ça lui demanderait plus d'effort.

« *Oui, ça me demanderait plus de travail. Bien sûr, c'est un peu comme les aménagements raisonnables, la différenciation, etc... Oui, ça demande plus d'outils et plus de temps de préparation.* » (Patricia L. 87-89)

RÉSULTATS

Cependant, et malgré leur enthousiasme lors de la formation, une seule participante sur les six au moment des entretiens, avait mis en place un élément appris lors de la formation. Il s'agit d'Emeline, l'unique institutrice maternelle du groupe. Toutes les participantes sans exception disent qu'elles auraient **besoin d'un soutien** pour la suite. Cela rejoint les propos de Fleishman, Salas et Cannon-Bowers (as cited in Delobbe et al. 2003) qui mettent en avant le rôle dominant du soutien apporté par le formateur. Celui-ci est envisagé par les participantes de différentes façons mais occupe une place importante dans le discours de chacune. Certaines l'envisagent sous forme de document écrit, de marche à suivre ou de listes d'idées concrètes à vivre avec leurs élèves. D'autres l'imaginent comme une formation numéro 2, quelques semaines plus tard, pour se donner un feedback de ce qu'elles auraient testé dans leur classe. Enfin, l'une d'entre elles le voit comme une aide reçue en classe, d'une personne ressource, formée spécialement dans le thème des FE. Nous observons donc un décalage entre l'élan de la formation et la difficulté à transférer une fois seule, dans sa classe.

Nous constatons que le **choix d'être présente** à la formation a impacté positivement la motivation des enseignantes lors de l'atelier et dans leur envie de mettre en place ces acquis dans leur classe. Les participantes n'avaient pas le sentiment d'être là par obligation mais l'ont vécu comme une véritable décision de leur part.

« Ce n'était pas du tout une contrainte d'être là, c'était un choix, donc je crois que ça, ça aide aussi. ... je pense que les gens étaient plus ouverts ici vu que c'était parti sur notre bonne volonté et notre bon vouloir quoi. » (Isaline L. 331- 335)

De ce fait, leur **engagement** semble avoir été plus fort lors de la formation et de l'atelier car leur présence était un **choix** personnel. Comme le disent les **théories hédonistes** qui sont à la source de l'« **Expectancy-value** », le bonheur vient de la réalisation d'objectifs qu'on s'est soi-même fixés. Dans notre cas, le choix des participantes d'être présentes à la formation a assuré leur intérêt pour le contenu. Cela a pu augmenter leur motivation à construire une séquence pendant l'atelier. D'après Eccles et Wigfield (2002), l'engagement tient à la perception que l'individu a de la **valeur de la tâche** ainsi qu'à la perception qu'il a de ses **chances de réussir** cette tâche. Dans notre cas, les participantes ayant choisi d'être là en connaissant le sujet, venaient avec une vision positive sur les deux thèmes exposés. En leur faisant vivre l'atelier, nous avons l'objectif de leur faire prendre conscience de leurs chances de

RÉSULTATS

réussir à nouveau la tâche, une fois dans leur classe. Nous verrons plus loin que cela n'a pas suffi.

Espérance de réussite

Dans cette partie, nous observerons pour commencer les **difficultés de la tâche à transférer leurs acquis** qui nous sont apparues être de quatre ordres (difficultés personnelles, manque d'outils concrets, besoin de temps et difficulté de comprendre la consigne). Nous continuerons ensuite avec le **soutien perçu** que nous déclinerons en deux parties : le soutien d'ordre relationnel, le soutien d'ordre pratique.

Difficultés de la tâche :

Les difficultés personnelles

Elles sont donc évoquées par deux participantes qui évoquent des difficultés d'ordres différents. La première dit avoir dû gérer des problèmes familiaux l'ayant empêchée de prendre le temps de réfléchir à mettre en place ses acquis. Elle évoque également des difficultés inhérentes au travail d'enseignante d'une classe nombreuse avec la gestion d'élèves absents et difficiles à canaliser. La deuxième parle de besoin de se repositionner, après vingt ans de pratique sans porter attention aux FE.

« Tu sais quand on est ancré dans des pratiques pendant 20 ans. Sortir un petit peu de tout ça, ce n'est pas évident. » (Isaline L.162-163)

Manque d'outils concrets

La moitié des participantes disent avoir besoin d'outils concrets pour les aider à mettre en place leurs acquis dont nous parlerons plus loin dans le soutien perçu. Cependant, une des répondantes dit avoir manqué d'outil mais n'en parle pas comme un soutien dont elle aurait besoin pour transférer ses acquis dans sa classe. *« Disons que c'est de la théorie. Maintenant, en tant qu'outil concret, je n'ai rien de ... J'ai rien au niveau des ... d'outils. » (Patricia L. 81-82).* Les autres interviewées ne mentionnent pas le besoin d'aide concrète de cet ordre-là.

Temps nécessaire

Ce facteur est abordé de façon assez mitigée par les répondantes. La plupart d'entre elles disent que la mise en place des FE en classe ne va pas être contraignante, puis en creusant un peu plus, elles répondent qu'en effet, ça demandera tout de même un travail et de la réflexion supplémentaires mais que ce n'est pas ça qui va les empêcher de mettre en place leurs acquis.

RÉSULTATS

« *Mais plus on va le faire à mon avis, plus ça va aller vite. Donc ce n'est pas ça qui va me freiner je pense.* » (Sandra L. 316-317)

« *Il faut un petit peu de temps, puis puis ça roulera tout seul.* » (Emeline L. 98-99)

« *Je pense que non, ça ne sera pas compliqué ni contraignant.* » (Annie L. 195-196)

L'engouement provoqué par la formation et l'éveil de leur intérêt les incitent sans doute à répondre spontanément que ce travail ne sera pas chronophage mais en réfléchissant de façon plus pratique, elles reconnaissent que cela demandera tout de même un peu de travail.

Difficulté de comprendre la consigne

Une autre enseignante dit avoir eu de grosses difficultés pour comprendre la consigne lors de l'atelier et avoir eu besoin de l'aide des autres pour y arriver.

« *Donc j'ai un petit peu eu du mal. Si j'avais été seule, je crois que je n'aurais pas su. Mais là, heureusement qu'on était trois cerveaux et qu'on a pu discuter.* » (Patricia L. 139-141)

Cette participante qui semble la moins impliquée nous dit ne pas avoir ressenti le besoin de se servir de ce nouvel outil et qu'un transfert dans sa classe nécessiterait l'aide d'une personne qui interviendrait de manière spécifique sur les FE.

« *J'ai pas eu l'impression que j'en ai eu le besoin. Ou voilà, mais en tout cas, je sais que ça existe.* » (Patricia L. 62- 63)

Soutien perçu :

D'après les réponses des participantes, le soutien qu'elles voudraient recevoir est soit d'ordre **relationnel**, soit d'ordre **pratique**.

Le soutien relationnel

Ce soutien s'avère important au moment de la formation, de la part du **formateur** qui doit, par son attitude, être disponible, rassurant et soutenant. Il doit également donner les ressources suffisantes pour permettre aux participants de se sentir compétents.

« *Et je me souviens qu'on a posé justement quelques questions pour être sûr qu'on était dans le bon. Et ça nous a rassurées.* » (Annie L. 277-278)

Le **soutien** que l'on retrouve dans la théorie de l'Expectancy-value est également apporté par les **pairs** qui se montrent à l'écoute, échangent leurs idées et enrichissent

RÉSULTATS

le **débat**. Le besoin de débat est ressorti à plusieurs reprises lors des entretiens chez plusieurs participantes qui voient dans ces moments d'échanges un temps privilégié pour réfléchir ensemble, se questionner et avancer dans son raisonnement personnel. On sent l'importance que les participantes accordent à l'opportunité d'échanger, ce qu'elles ne peuvent pas faire facilement dans leur quotidien. Ces débats peuvent en effet venir en soutien quand les enseignants réfléchissent à mettre en place de nouvelles pratiques.

« ... le partage ... de notre propre résilience finalement et le partage de ce que nous apportons dans nos classes. Ça, ça enrichirait fameusement le travail. » (Isaline L. 633-635)

Nous avons compris en analysant les entretiens que le soutien des **collègues** doit se poursuivre après la formation. Toutes les participantes disent que suivre la formation en équipe est beaucoup plus efficace que de la suivre seul. En effet, les discussions qui suivent les formations facilitent la réflexion et l'avancement des nouvelles idées dans une **communauté de pratique**, ce qui n'est pas possible quand la personne est seule à avoir reçu les informations.

« ...le fait de suivre la même formation pour en discuter, avoir la même base commune, au niveau de la théorie, c'est plus facile quoi pour après en discuter » (Catherine L. 102-105)

« Ça me donne envie d'en parler à mes deux autres collègues d'ailleurs, surtout par rapport à certains cas qu'on a. » (Annie L. 370-371)

Le soutien pratique

À côté du soutien relationnel apporté par les pairs, les collègues et le formateur, le soutien pratique occupe une place importante dans le discours des répondantes. En effet, quatre des six participantes disent avoir besoin d'aides concrètes pour faciliter le transfert. Elles parlent de documents, d'outils concrets à utiliser avec les élèves pour entraîner les différentes fonctions exécutives. D'autres parlent de canevas de préparation et de listes d'idées. L'une d'entre elles parle de supports audio-visuels. Cela servirait de pique de rappel car elles pourraient le regarder à tout moment. Elle le voit comme un outil facile à utiliser, sans devoir prendre de temps d'y réfléchir, une sorte **d'outil prêt à l'emploi**. On voit ici que le sujet étant nouveau pour elles, les

RÉSULTATS

enseignantes ressentent le besoin d'exemples concrets pour être certaines d'être dans le bon et pour ne pas devoir y consacrer un temps qu'elles n'ont pas.

« ...il me faudrait un genre de petit dossier avec vraiment tout bien écrit... » (Annie L. 169-170)

« ... un canevas. Je ne sais pas de documents qui pouvaient nous aider... » (Catherine L. 208-209)

DISCUSSION

Discussion des résultats

En commençant notre recherche, nous voulions découvrir les atouts que devrait posséder une formation pour favoriser l'intérêt et encourager au mieux les participants à transférer leurs acquis sur leur lieu de travail. Ce chapitre mettra en lumière les résultats obtenus, au regard de la théorie développée précédemment. Pour ce faire, nous avons décidé de repartir des deux questions que nous nous sommes posées dans la partie « contexte » qui reprenaient les trois éléments suivants : les **atouts** de la formation, l'**intérêt** et le **transfert**. Nous pourrions de cette manière vérifier les hypothèses émises pour chacune de nos questions.

Quels sont les atouts d'une formation qui vont favoriser l'intérêt des participants ?

Hypothèse 1.1. Plus le thème de la formation sera **proche des préoccupations** et des intérêts des participants, plus ils se sentiront concernés (*valeur perçue*).

Cette hypothèse s'est tout à fait vérifiée. Les six participantes ont montré un vif intérêt pour les deux notions développées dans la formation (la résilience et les fonctions exécutives). L'intérêt intrinsèque des participantes (Eccles & Wigfield, 2002) a fortement augmenté leur motivation. Lors des entretiens, certaines d'entre elles ont demandé à vivre cette formation avec leurs collègues dans leur école. Une participante a demandé à son directeur que celle-ci puisse être dispensée lors d'une formation en école. Une autre pense qu'il est primordial que ces concepts soient abordés au cours de la formation initiale des enseignants, considérant que cela est un manquement à leur cursus. Cinq enseignantes sur six disent que ces notions vont les aider à mieux comprendre leurs élèves et à mieux les aider.

Nous avons également observé que le contenu de la formation doit toucher les participants dans leur affect car, même si ces notions ne vont pas être transposables directement dans leur travail, elles vont permettre des prises de conscience qui pourront éveiller leur intérêt et, au-delà de ça, leur sensibilité. Ce contenu doit également être **concret** en étant relié au quotidien des participants. Ceux-ci doivent pouvoir facilement imaginer ce qu'ils vont mettre en place dans leur classe et comment

DISCUSSION

ils vont le faire. Mais avant cela, ils doivent percevoir l'intérêt de mettre ces acquis en place. Comme le disent Ryan et Deci (2002) la **motivation intrinsèque** représente une grande part de la motivation de l'individu et va éveiller chez lui sa **curiosité**. Ces éléments sont primordiaux aux yeux des participants.

Hypothèse 1.2. Plus les enseignants se sentiront **légitimes** et **égaux par rapport aux autres**, plus ils oseront intervenir et s'investir dans la formation en prenant part aux discussions et aux échanges (*affiliation*).

Cette hypothèse s'est vérifiée chez toutes les participantes. Lors des entretiens, elles ont affirmé avoir ressenti un sentiment de bien-être, se sentir l'égal des autres et pouvoir s'exprimer librement sans crainte du jugement. La formation de même que l'atelier ont pu voir chacune d'entre elles prendre la parole comme elle le souhaitait. La **communauté de pratique** (Ryan & Deci, 2012) avec ses enrichissements les uns par les autres s'est vécue lors des ateliers. En effet, cet aspect est ressorti clairement de nos entretiens. Il s'avère qu'une dynamique de recherche, bienveillante et en petits groupes, motive les enseignantes qui prennent du plaisir à réfléchir, à innover et à construire. Quand elles reçoivent le soutien des pairs, les enseignantes sont motivées à réfléchir, et à débattre ensemble. Cela amplifie grandement leur motivation à poursuivre le travail. De plus, leur **SEP** augmente car le feedback de leurs pairs est positif et elles se sentent, grâce à cela, participer au bien-être de leurs élèves. Cela contribue à la construction de leur **vision positive d'elle-même** (Eccles & Wigfield, 2002) grâce aux perspectives d'amélioration de leur relation avec les élèves.

Nous avons également constaté que la motivation décrite par Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci (as cited in Ryan, & Deci, 2012) comme un processus social et affectif, demande un climat de **bienveillance** et **d'encouragement** qui doit être installé par le formateur. Une ambiance chaleureuse et accueillante dès l'arrivée des participants contribuera à l'installation de ce climat détendu. Les **feedbacks positifs** du formateur apporteront également cette confiance nécessaire pour la participation des formés. De même que les **propos rassurants**, élément ressorti dans cinq entretiens sur six, aideront les participants à poursuivre leur travail en toute sérénité. Cette hypothèse a donc été vérifiée lors de notre recherche.

DISCUSSION

Hypothèse 1.3. En offrant une **formation complète** possédant toutes les informations nécessaires à la tâche, les participants se sentiront **compétents** pour la réaliser (*compétence*).

Nous voudrions souligner ici deux moments qui se sont clairement distingués : le premier moment est celui de l'atelier vécu juste après la formation, le second étant celui de transférer ses acquis dans sa classe, de retour à son quotidien professionnel. En effet, à propos du premier moment, quatre participantes sur six ont répondu avoir été en possession de toutes les informations nécessaires pour réaliser l'atelier et affirment s'être sentie capables de réaliser la séquence sur la fonction exécutive choisie. Contrairement à elles, une participante a affirmé ne pas s'estimer suffisamment formée ni compétente pour réaliser la tâche. La dernière n'a pas pu participer à l'atelier. Nous observons ici qu'au moment de réaliser l'atelier, juste après la formation, les participantes ont bénéficié de l'aide de leurs pairs et les échanges ont enrichi fortement l'élaboration de la séquence tout en maintenant un haut niveau de motivation. En ce qui concerne le second moment, toutes les participantes sans exception ont répondu qu'il leur manquait des exemples de canevas de préparations ou des idées concrètes d'activités à réaliser auprès de leurs élèves.

Nous constatons une difficulté supplémentaire importante quand les enseignantes sont de retour chez elles, seules et accaparées par les contraintes du quotidien. Elles ont alors besoin d'outils concrets, prêts à l'emploi et sûrs. Elles semblent avoir moins confiance en elles et préfèrent bénéficier d'un travail déjà pensé par quelqu'un de plus expert.

Nous observons ici que la communauté de pratique couplée aux informations adéquates peut présenter une grande motivation pour travailler en groupe alors que ces mêmes éléments ne sont pas efficaces lorsqu'il s'agit de transférer sur son lieu de travail. Dans la seconde question, nous allons étudier les facteurs qui favorisent le transfert.

DISCUSSION

Quels sont les facteurs qui favorisent le transfert ?

Hypothèse 2.1. **Mettre les participants au travail**, après avoir exposé le contenu de la formation, encouragera les participants à réitérer l'expérience dans leur classe (*SEP*).

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mis les participantes au travail en leur demandant de construire, à plusieurs, une activité développant une FE. Notre but était de leur donner l'occasion de réaliser une expérience positive et concluante pour les motiver à la reproduire dans leur classe. Nous avons pu observer que mettre tout de suite en pratique la théorie découverte, a donné **confiance** à certaines participantes qui ont pu faire l'expérience positive de construire une séquence sur une nouvelle notion. Malgré la difficulté de la tâche ressentie par plusieurs enseignantes en début d'atelier, ces dernières ont pu expérimenter les bienfaits de la communauté de pratique et la construction aboutie d'une séquence. Nous voyons ici l'importance du sentiment d'**appartenance** et du **climat bienveillant** nécessaires pour que chacun se sente en confiance.

Cependant, comme nous allons le voir ci-dessous, cela n'a pas été suffisant.

Malgré un sentiment de compétence élevé lors de la formation chez cinq participantes sur six, une seule d'entre elles a transféré, de retour dans sa classe, un élément appris lors de la formation. Cependant, nos analyses nous montrent que la formation théorique, en proposant des liens concrets entre son contenu et le terrain des participants, peut faire germer chez les participants un processus de transfert. Plus précisément, les éléments qui apportent aux élèves du soutien en termes de bien-être et d'apprentissages peuvent motiver les enseignants à se mobiliser. Pour cela, elles doivent recevoir un soutien en fin de formation et surtout après.

Hypothèse 2.2. Le fait de construire à **plusieurs**, lors de la formation, une séquence d'apprentissage sur une FE, poussera les participants à reproduire l'expérience plus tard, dans leur classe. (*Affiliation*)

Nous avons constaté que le **sentiment d'appartenance** impacte grandement la motivation et dans le cas de cette recherche, a même soulevé une émulation certaine dans les deux groupes de travail lors de la création de la séquence sur une F.E. Cependant, cette hypothèse ne s'est pas vérifiée. Lors de cette recherche, nous avons

DISCUSSION

constaté que l'intérêt et la motivation lors de la formation, aussi grands soient-ils, ne sont pas un gage de transfert par la suite. Nous pouvons dire que vivre à plusieurs l'élaboration d'une activité a participé à l'augmentation du SEP des participantes et leur a donné l'envie d'aller plus loin dans leurs pratiques dans le domaine des FE mais cela n'a pas suffi à provoquer le transfert attendu.

Hypothèse 2.3. Plus les enseignants **percevront** comme **utiles** les apprentissages réalisés lors de la formation au soutien des enfants, plus ils ressentiront l'envie et **la motivation d'utiliser et de mettre en place dans leur classe, leurs acquis.** (*importance de la tâche, vision positive de moi-même*).

Cette hypothèse ne s'est pas vérifiée. En effet, malgré la présence de l'**utilité perçue** de même que la **valeur de la tâche** chez toutes les participantes, une seule sur six a transféré dans sa classe un outil acquis lors de la formation. Nous avons pris conscience, lors de nos analyses, que ces deux notions sont primordiales pour ouvrir une possibilité de mise en route, mais pas suffisantes. Nous avons également observé que le contenu de la formation doit toucher les participants dans leur affect car même si ces notions ne vont pas être transposables directement dans leur travail, elles vont permettre des prises de conscience qui pourront éveiller leur intérêt et au-delà de ça, leur sensibilité. Ce contenu doit également être **concret** en étant relié au quotidien des participants. Ceux-ci doivent facilement pouvoir imaginer ce qu'ils vont mettre en place dans leur classe et comment ils vont le faire. Mais avant cela, ils doivent percevoir l'intérêt de mettre ces acquis en place. Comme le disent Deci et Ryan (2002) la **motivation intrinsèque** représente une grande part de la motivation de l'individu et va éveiller chez lui sa **curiosité**. Ces éléments sont primordiaux aux yeux des participants.

Comme nous le disions plus haut, l'utilité et la valeur perçue de la tâche sont importantes mais un **soutien après la formation est nécessaire**. Celui-ci peut être d'ordres différents : des documents à emporter après la formation (séquences d'activité, canevas de préparation, listes de jeux avec matériel à prévoir, etc.), un retour avec les participants de la formation ainsi qu'avec le formateur, la présence d'une personne ressource dans la classe. Nous avons observé chez cinq participantes sur six ce besoin de disposer d'un moment pour revenir sur la formation. Sans cela, l'enthousiasme du début pourrait retomber sans assurer le transfert. Nous pensons

DISCUSSION

donc qu'un des éléments les plus importants pour aider les participants à transférer est de prévoir quelques semaines après la formation, une **nouvelle rencontre**. Cela pourrait les motiver à mettre en place certains acquis pour ensuite profiter de ce moment de « retrouvailles » pour échanger avec leurs pairs sur leurs expériences vécues. Comprenant l'importance accordée par les participantes à ces moments d'échange trop rares, nous pensons que cette nouvelle rencontre pourrait représenter dans le chef des participants, une grande **motivation** à transférer.

L'**autonomie** étant un élément qui intervient aussi bien dans la motivation que dans le transfert, nous mettons l'hypothèse suivante à part :

Hypothèse 3. Laisser la possibilité aux participants de **faire des choix**, (choix du groupe de travail et choix du thème de leur séquence) augmentera **leur intérêt** et leur **motivation à transférer** (*autonomie*).

Cette hypothèse s'est vérifiée en partie. En effet, nous avons remarqué que la liberté laissée aux participantes de constituer leur groupe de travail a participé à leur sentiment **d'affiliation** et de **sécurité**. Les participantes ont expliqué avoir pu parler en toute franchise, et pour certaines, de façon encore plus ouverte qu'avec leurs collègues. La liberté de choisir la fonction exécutive qu'elles allaient développer, ne nous semble pas avoir été primordial pour construire la séquence. En effet, une participante sur six dit se sentir tout à fait incompétente dans une des FE et n'aurait pas été capable de construire une séquence sur celle-ci. Les autres, en revanche, mettent en avant le besoin d'être rassurée par le formateur à propos de la voie qu'elles empruntaient dans l'élaboration de leur séquence mais ne disent pas que le fait d'avoir choisi la FE ait été important pour se sentir capable de réaliser la tâche.

Par ailleurs, à propos de la motivation à transférer, cette hypothèse ne s'est vérifiée que chez une participante sur les six qui a réellement transféré dans sa classe un outil appris en formation. Celle-ci étant en revanche la seule à ne pas avoir pu vivre l'atelier. C'est également la seule institutrice maternelle, les autres étant toutes institutrices primaires. Nous faisons donc le constat par rapport à notre échantillon, que ce n'est pas la mise au travail des participantes ni leur construction de séquence à plusieurs qui les ont poussées à transférer.

Parallèlement à cela, nous observons que créer des **petits groupes** de deux à trois participants permet à ceux-ci de se sentir en confiance pour apporter leur contribution

DISCUSSION

en toute liberté. Ce nombre restreint nous semble favoriser le sentiment d'affiliation et de confiance. La formation qui dispense la partie théorique peut accueillir une petite dizaine de personnes. Ce nombre garantit une dynamique suffisante pour maintenir une énergie positive tout en permettant aux participants de s'exprimer aisément. Quant à l'atelier lors duquel les participants doivent se mettre au travail pour appliquer directement la théorie, un nombre entre deux et quatre participants semble être adéquat. Cela permet un échange d'idées et des riches discussions tout en maintenant un climat de confiance.

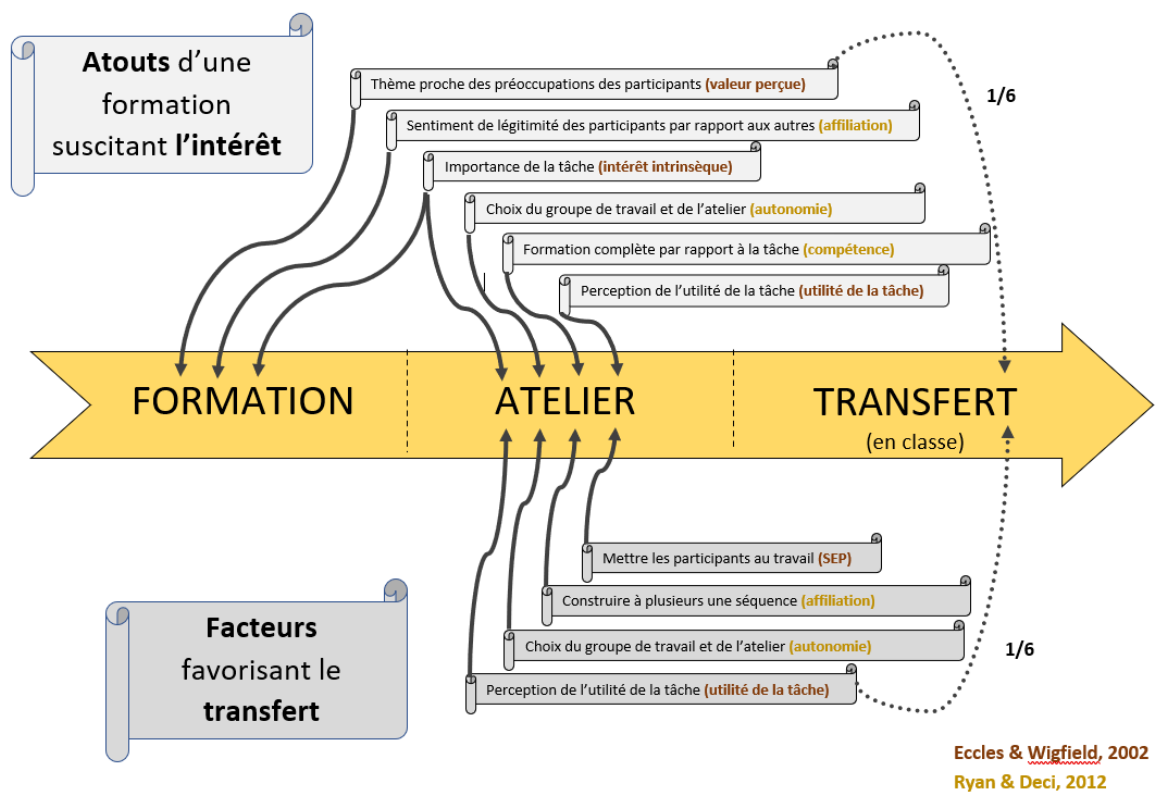


Figure 2 : Modélisation de nos résultats

DISCUSSION

Les limites de ce travail et pistes d'action

Nous poursuivrons ce chapitre avec les limites de notre recherche ainsi que ses perspectives d'action.

Tout d'abord, nous voulons être prudente quant à notre échantillon très restreint qui ne nous permet pas de généraliser les résultats de notre étude à l'ensemble de la population des enseignants du fondamental. Le manque de triangulation des méthodes (März, 2020, p.100) est en effet une limite de cette recherche. Nous n'avons pas pu utiliser différentes méthodes de collectes de données, ce qui aurait pu nous assurer la fiabilité de ces dernières.

Une étude quantitative pourrait apporter un éclairage objectivable sur les variables telles que les besoins fondamentaux et l'«expectancy-value» des participants. Ces données pourraient également nous renseigner sur différentes caractéristiques des établissements où travaillent les participants. Il serait en effet intéressant de découvrir la culture de formation des écoles de même que l'ambiance au sein des équipes qui pourraient être des variables à prendre en compte pour mieux comprendre le rapport à la formation chez les participants.

Ce petit échantillon est également la raison pour laquelle la saturation de données (Bertaux, as cited in März, 2020) n'a pu être atteinte. En effet, et malgré de nombreuses récurrences entre les témoignages de cinq participantes sur six, nous ne pouvons pas dire que nous avons atteint une saturation qui considérerait que l'enquête est terminée.

Un autre facteur limitant de notre recherche est le fait que l'enquêteur connaissait les répondantes. En commençant les entretiens, celui-ci a bien insisté sur le fait qu'il attendait leur avis et non des réponses qui pourraient lui faire plaisir, mais nous pouvons tout de même penser que certaines réponses aient pu être influencées par la relation cordiale entretenue entre les deux parties.

Un autre élément à souligner est le genre de nos participants. Les six étant des femmes, nous n'avons pu récolter de réponses d'enseignants masculins. Cette variable de genre pourrait être intéressante dans une future recherche.

Pour aller plus loin, nous pensons qu'il serait très instructif lors d'une prochaine recherche dans ce domaine, de prévoir, après la formation, un **deuxième moment de travail avec les mêmes participants**. En effet, comme expliqué dans l'analyse, nous

DISCUSSION

avons senti les participantes très intéressées avec une perception élevée de l'importance et de l'utilité de la tâche. Ce qui leur a manqué pour transférer semble être de deux ordres : d'un côté des outils concrets à la sortie de la formation, à appliquer directement en classe et d'un autre côté, un soutien des pairs et/ou du formateur quelques temps après la formation, pour garder le momentum avec cette perspective de se revoir pour échanger sur leurs expérimentations.

Pour terminer, et comme mentionné dans les résultats, il nous semblerait intéressant d'étudier dans une prochaine recherche, la variable de l'âge d'entrée dans la profession sur la motivation en formation de même que la motivation à transférer ses acquis d'apprentissage. Sur les six participantes, celle qui nous a semblé montrer le moins d'intérêt et d'implication est précisément celle qui est entrée tardivement dans l'enseignement. Notre échantillon est bien trop pauvre pour pouvoir en tirer des conclusions. Une recherche isolant cette variable pourrait enrichir la recherche sur le transfert des acquis.

Pour conclure ce travail, nous voudrions souligner que le transfert d'apprentissage n'est pas un acte qui va de soi. Grâce à l'analyse de nos entretiens qui rejoint les lectures d'Alliger et al. (1997) nous avons pris conscience de la difficulté à transférer, malgré l'enthousiasme et la grande satisfaction de départ. Apprécier une formation et y voir l'utilité qu'elle peut apporter à son travail est une chose. Transférer ses acquis sur son lieu de travail est un tout autre défi.

DISCUSSION

Pour une future recherche...

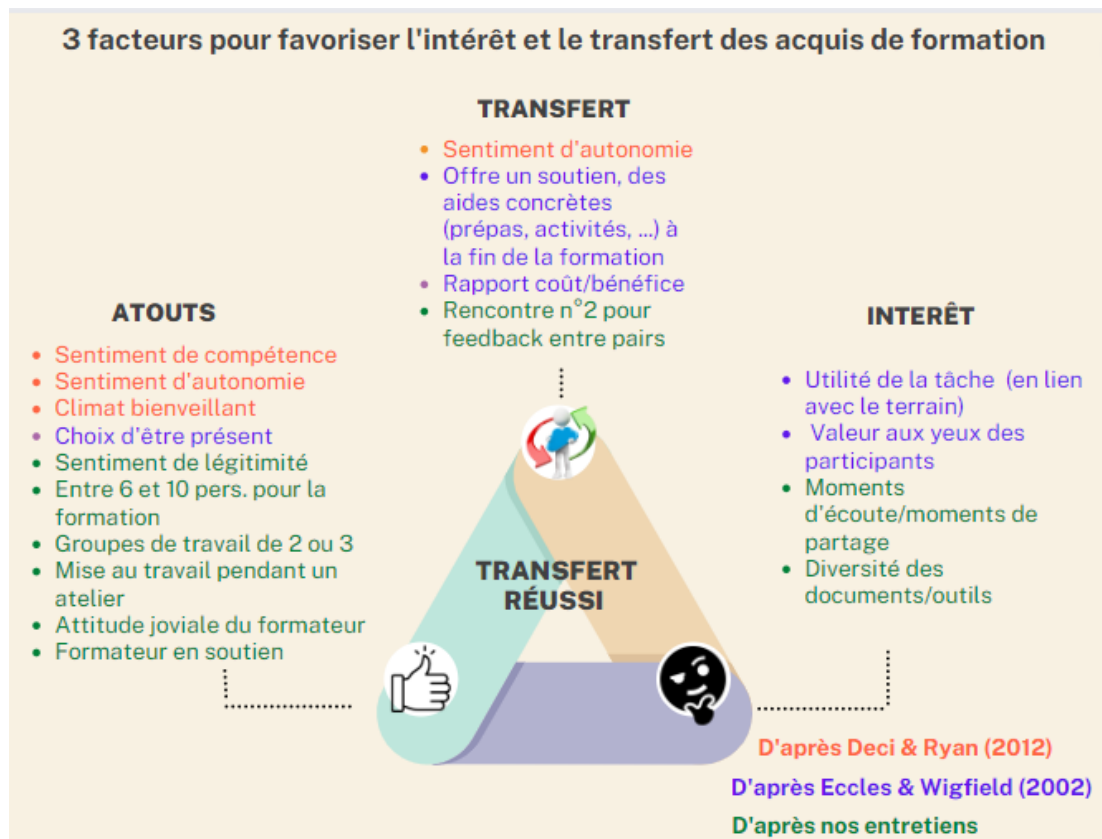


Figure 3 : Modélisation de nos perspectives pour une future recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Alliger, G. M., Tannebaum, S. I., Benett Jr, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50 (2), 341-358. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>

Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*. (82) 4-11. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0004>

Anaut, M. (2014). *L'humour entre le rire et les larmes : Traumatismes et résilience*. Paris : Odile Jacob

Anaut, M. (2015). La résilience : évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, 121, 28-39. <https://doi.org/10.3917/rsi.121.0028>

Arafat, C., Boothby, N. (2003). A psychosocial assessment of Palestinian children. Child rights resource center. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/psychosocial-assessment-palestinian-children/>

Badeau, A., Bartiaux, F. (2020). Précarité énergétique et aide sociale en Région de Bruxelles-Capitale. In: *Brussels Studies*. <https://doi.org/10.4000/brussels.5162>

Baldwin, T.T., Ford, K.J. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41(2), 63-105.

Bates, R., (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27 (3) 341-347. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2004.04.011>

Battistelli, A. (2003). Apprendre en participant. La construction d'une communauté. In N. Delobbe, G. Karnas & C.Vandenberghe. *Evaluation et développement au travail*. pp. 499-510. Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Beguinet, S. (2013). La représentation sociale du risque de précarité chez les étudiants. *Communication & Organisation*, 43, 227-252. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4236>

Bernardot, M. (2017). Ouvrir l'école aux parents immigrés pour la réussite des enfants (OEPRE) : un dispositif innovant pour favoriser la réussite scolaire des enfants de l'immigration, resté dans l'ombre. *Journal du droit des jeunes*, 366-367, 17-23. <https://doi.org/10.3917/jdj.366.0017>

Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. *Developmental Sciences*, 5(1), 12-24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01093.x>

BIBLIOGRAPHIE

- Betancourt TS, Khan KT. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: protective processes and pathways to resilience. *Rev Psychiatry*. 20(3)17-28. <http://doi.org/10.1080/09540260802090363>
- Bosset, I. & Bourgeois, É. (2014). Le soutien organisationnel à la formation : rôle « modérateur » des dispositions individuelles dans la motivation à transférer et l'engagement organisationnel: Le cas d'apprenants adultes en formation continue universitaire en Suisse romande. *Savoirs*, 35, 49-68. <https://doi.org/10.3917/savo.035.0049>
- Bourgeois, É., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20, 119-133. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0119>
- Bourgeois, É. (2013). Engagement en formation. Dans : éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 95-99). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0095>
- Bourgeois, É. (2019). Formation des adultes. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 416-418). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0416>
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7(2), 55–71. <https://doi.org/10.2307/1602387>
- Bruniaux, C., Galtier, B. (2005). Quel avenir pour les enfants de familles défavorisées? [L'apport des travaux américains]. In: *Recherches et Prévisions*, 79, 5-20. DOI: <https://doi.org/10.3406/caf.2005.2117>
- Catani, C., Kohiladevys, M., Ruf, M., Schaver, E., Elbert, T. & Neuner, F. (2009). Treating children traumatized by war end tsunami: a comparison between exposure therapy and meditation-relaxation in North-East Sri Lanka. *BMC Psychiatry* 9(22), 1-11. <https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-244X-9-22>
- Censabella, S. (2007). Les fonctions exécutives. In M.-P. Noël (eds) *Bilan neuropsychologique de l'enfant* (pp. 117-137). Mardaga. <https://www.cairn.info/bilan-neuropsychologique-de-l-enfant--9782870099643-page-117.htm>
- Charlier, D., Risch, A. & Salmon, C. (2015). Les indicateurs de la précarité énergétique en France. *Revue française d'économie*, XXX, 187-230. <https://doi.org/10.3917/rfe.154.0187>
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant: Concepts et développement. / Executive functions of infants: Developmental concepts. *Canadian Psychology* 51(3),149-163. <http://doi.org/10.1037/a0020031>
- Coertjens, L. (2021). LFOPA2115. « Pratiques pédagogiques et dispositifs de formation ». [Présentation PowerPoint]. Moodle. <https://moodleucl.uclouvain.be>.

BIBLIOGRAPHIE

Dalmas, M., Baudier, P. & Dejoux, C. (2017). Formation ouverte à distance et motivation des apprenants. *Management & Avenir*, 91, 39-63. <https://doi.org/10.3917/mav.091.0039>

Deci, E., & Ryan, R. (2012). Self-determination theory. In P. A. Van Lange A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins *Handbook of theories of social psychology: 1*, 416-437. SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781446249215.n21>

Delobbe, N. (2007). Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation: une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership. *Psychologies du Travail et des Organisations*, 13, 71-88. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/303162068%27Facteursdemotivationetdetransfert>

De Peretti, G. (2005). Précaire : une catégorie instable et fragile. *Empan*, 60 (4), 14-23. <https://doi.org/10.3917/empa.060.0014>

Devos, C., Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 13 (12), 9-46. Retrieved from https://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-3-page-9.htm?try_download=1

Devos, C. & Paquay, L. (2015). Les déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue. Dans : Olivier Maulini éd., *À qui profite la formation continue des enseignants* (pp. 115-132). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2015.01.0115>

Dujardin, C., Ferring, D. & Lahaye, W. (2014). La place des parents dans la résilience familiale. Une métasynthèse qualitative. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 104, 697-737. <https://doi.org/10.3917/cips.104.0697>

Duval, S. (2015). *La qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgés de cinq ans*. (doctoral dissertation, Université Laval). Retrieved from <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/26533/1/32139.pdf>

Duval, S., Bouchard, C., & Pagé, P. (2017). Le développement des fonctions exécutives chez les enfants, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 121-137. <https://doi.org/10.4000/dse.1948>

Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual review of psychology*, 53 (1), 109-132. <https://www.annualreviews.org/action/showCitFormats?doi=10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Eccles, J. S., Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

BIBLIOGRAPHIE

- Ellis BJ, Bianchi J, Griskevicius V, Frankenhuis WE. (2017). Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience. *Perspectives on Psychological Science*, 12(4) 561-587. <http://doi.org/10.1177/1745691617693054>
- Er-Rafiqi, M., Roukoz, C., Le Gall, D. & Roy, A. (2017). Les fonctions exécutives chez l'enfant : développement, influences culturelles et perspectives cliniques. *Revue de neuropsychologie*, 9, 27-34. <https://doi.org/10.3917/rne.091.0027>
- Fall, A. & Roussel, P. (2017). L'effet de la justice organisationnelle perçue sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail. @GRH, 25, 35-60. <https://doi.org/10.3917/grh.174.0035>
- Gegenfurtner, Andreas & Vauras, Marja & Gruber, Hans & Festner, Dagmar. (2010). Motivation to transfer revisited. Learning in the Disciplines: ICLS 2010 Conference Proceedings - 9th International Conference of the Learning Sciences. 1. 452-459.
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 40(4), 230-237. <http://doi:http://dx.doi.org/10.1037/a0013201>
- Goguikian Ratcliff, B. (2007). Traumatismes et résilience chez l'enfant migrant : le rôle de l'ancrage culturel et familial. *L'Autre*, 8, 249-256. <https://doi.org/10.3917/autr.023.0249>
- Green, B., Grace, M., Leonard, A., Winget, C., Lindy, J., Gleser, G., & Korol, M. (1990). Buffalo creek survivors in the second decade: stability of stress symptoms. *American journal of orthopsychiatry*, 60(1), 43-54. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0079168>
- Harmattan. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Retrieved from https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wp-content/uploads/sites/46/2018/05/BANDURA_Theorie.pdf
- Heatin, R., Chelune, G., Talley, J., Kay, G., Curtiss, G. (2002). Test de classement de cartes du Wisconsin. ECPA, Les éditions du centre de psychologie appliquée. <http://qcm-concours.blogspot.com/2013/11/wcst-test-de-classement-de-cartes-du.html>
- Hélaridot, V. (2005). Précarisation du travail et de l'emploi : quelles résonances dans la construction des expériences sociales ? *Empan*, 30 (60), 4-37 <https://doi.org/10.3917/empa.060.0030#xd>
- Ionescu, S., Bouteyre, É., Jourdan-Ionescu, C. & Julien-Gauthier, F. (2016). La résilience dans le domaine de l'éducation. Dans : Serban Ionescu éd., *Résilience: Ressemblances dans la diversité* (pp. 137-171). Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.iones.2016.01.0137>

BIBLIOGRAPHIE

Jacot, A. (2017). *Mandatory training and motivational dynamics of learning and transfer of learning processes from a constructivist approach* (Unpublished Doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain). Retrieved from <http://hdl.handle.net/2078.1/187780>

Jacot, A., Raemdonck, I., & Frenay, M. (2019). Formation Obligatoire et motivation des adultes apprenants comme prédicteurs du transfert perçu au contexte de travail. In *L' éducation dans tous ses états: quelles recherches pour quelles pratiques*. Symposium conducted at the meeting of Girsef, Louvain-la-Neuve. <http://hdl.handle.net/2078.1/212616>

Kaller, C. P., Unterrainer, J. M., Rahm, B., & Halsband, U. (2004). The impact of problem structure on planning: Insights from the Tower of London task. *Cognitive Brain Research*, 20, 462-472. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2004-18170-012>

Kettani, M., Troupel-Cremel, O. & Pinel-Jacquemin, S. (2011). L'adaptation socio-affective des enfants de 2 à 6 ans en situation de précarité : le rôle de l'engagement paternel. *Empan*, 84, 139-144. <https://doi.org/10.3917/empa.084.0139>

Lafreniere, M., Vallerand, R. & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans : éd., *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques* (pp. 47-66). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0047>

Laguardia et Ryan (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21 (2), p. 281-304. Retrieved from <file:///C:/Users/PC%20Caro/Documents/FOPA%203e%20ann%C3%A9e/M%C3%A9moire/Th%C3%A9orie%206/trois%20fondamentaux.pdf>

Lanoué, S., Grenon, V., Desbiens, J., & Vandercléyen, F. (2017). Vérification des propriétés psychométriques de l'Échelle des besoins psychologiques fondamentaux en sport auprès d'adultes inscrits à des programmes d'activité physique de groupe. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 49(4), 251-261. <http://doi:http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000082>

Lapre, É., Postal, V., Bourdel-Marchasson, I., Boisson, C. & Mathey, S. (2012). Stimulation cognitive et fonctions exécutives dans la maladie d'Alzheimer : une étude pilote. *Revue de neuropsychologie*, 4, 123-130. <https://doi.org/10.3917/rne.042.0123>

Lefebvre, H. & Michallet, B. (2009). La résilience et le deuil. *Frontières*, 22(1-2), 7-9. <https://doi.org/10.7202/045020ar>

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

BIBLIOGRAPHIE

Manciaux, M. (2001). La résilience: Un regard qui fait vivre. *Études*, 395, 321-330. <https://doi.org/10.3917/etu.954.0321>

Martin, A., Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the schools*, 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>

März, V. (2020). LFOPA2914A. *Traitement de données qualitatives*. [Présentation PowerPoint]. Moodle. <https://moodleucl.uclouvain.be>

Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, 8, 1-52). Plenum Press. <https://experts.umn.edu/en/publications/risk-vulnerability-and-protective-factors-in-developmental-psycho>

Masten, A. S., & Obradovic, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and society*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.5751/ES-02282-130109>

Masten, A. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and transnational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493-506. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000198>

Masten, A. (2012). *Resilience in children Exposed to Trauma, Disaster and War: Global Perspectives*. [MOOC]. Retrieved from <https://www.coursera.org/learn/resilience-in-children>

Masten, A., Gewirtz, A., Sapienza, J. (2013). *La résilience au cours du développement: l'importance de la petite enfance*. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. (University of Minnesota, Etats-Unis). <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/resilience/selon-experts/la-resilience-au-cours-du-developpement-limportance-de-la-petite-enfance>

Masten, A. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development* (85), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>

Masten [MOOC] (2018). <https://doi.org/10.3390/children5070098>
Resilience in Children Exposed to Trauma, Disaster and War: Global Perspectives. Mass Open Online Course (free or pay for CEU credits from CEHD, University of Minnesota) <https://www.coursera.org/learn/resilience-in-children>

Masten, A.S., Barnes, A.J. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children* 5(98). <https://doi.org/10.3390/children5070098>

Masten, A. (2021). Resilience of children in disasters: A multisystem perspective. *International journal of psychology*, 56(1), 1-11. <https://doi.org/10.1002/ijop.12737>

BIBLIOGRAPHIE

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*, 49-100. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10945922/>

Monette, S., & Bigras, M. (2008). La mesure des fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire [The measurement of the executive functions in pre-school aged children]. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*(4), 323–341. <https://doi.org/10.1037/a0014000>

Norris, F.H., Tracy, M., & Galea, S. (2009). Understanding the longitudinal trajectories of responses to stress. *Social science & Medecins*, *68*(12), 2190-2198. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.03.043>

Obradovic, J., (2010). Effortful control and adaptive functioning of homeless children: Variable focused and person-focused analyses. *Journal of applied developmental psychology*, *31*(2), 109-117. Retrieved from https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=fr&user

Obradovic, J. (2010). Resilience in Early Childhood. *The bing Times; bing nursery school*, *36*, p.6. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1VLUs2dEpchxv2bFy5qWdrcQ8Qys5bMC/view>

Obradović, J., Shaffer, A., & Masten, A. S. (2012). Risk and adversity in developmental psychopathology: Progress and future directions. In L. C. Mayes & M. Lewis (Eds.), *The Cambridge handbook of environment in human development* (pp. 35–57). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139016827.004>

Poggi, C. & Waltmann, J. (2019). La (re)production des inégalités de genre : quels enjeux dans l'éducation, la santé et la protection sociale ? Dans : , C. Poggi & J. Waltmann (Dir), *La (re)production des inégalités de genre : quels enjeux dans l'éducation, la santé et la protection sociale* 1-38). Paris Cedex 12: Agence française de développement. <https://doi.org/10.3917/afd.poggi.2019.01.0001>

Quivy, R., Van Campenhout, L. (2006). Manuel de recherche en sciences sociales. (5e éd). Dunod. <https://www.dunod.com/sites/default/files/atoms/files/9782100765416/Feuilletage.pdf>

Roy, A., Le Gall, D., Roulin, J. & Fournet, N. (2012). Les fonctions exécutives chez l'enfant : approche épistémologique et sémiologie clinique. *Revue de neuropsychologie*, *4*, 287-297. <https://doi.org/10.3917/rne.044.0287>

Sauvayre, R. (2013). Chapitre 1. La préparation à l'entretien. Dans: R. Sauvayre, Les méthodes de l'entretien en sciences sociales (pp. 1-47). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01.0003>

Seron, X. (2009). L'individualisation des fonctions exécutives : historique et repères. *Revue de neuropsychologie*, *1*, 16-23. <https://doi.org/10.3917/rne.011.0016>
<https://doi-org.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/10.1016/j.jecp.2018.01.016>

BIBLIOGRAPHIE

Sternberg, R., Subotnik, R. (Eds.). (2006). Optimizing student success in school with the other three Rs. Reasoning, Resilience, and Responsibility: Research in Educational Policy. Greenwich, Connecticut: Paik, S.
<https://www.infoagepub.com/products/Optimizing-Student-Success-in-School-with-the-Other-Three-Rs>

Sulik, M., Obradovic, J., (2017). Teachers' ranking of children's executive functions: Validating a methodology for school-based data collection. *Journal experimental child psychology*, 173, 136-154. <https://doi-org.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/10.1016/j.jecp.2018.01.016>

Sylva, K., Hall, J., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I. & Taggart, B. (2009). The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford review of education*, 35(3), 331-352.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ865831>

Trudel, M., Puentes-Neuman, G., & Ntebutse, J. G. (2002). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 27(2/3), 153-173. <https://doi.org/10.2307/1602218>

Ungar, M. (2013). The impact of youth-adult relationships on resilience. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4(3), 328-336.
<https://doi.org/10.18357/ijcyfs43201312431>

Vertongen, G., Bourgois, E., Nils, F., de Viron, F., & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38 (1), 25-44. <https://doi-org.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/10.4000/osp.1829>

Villeneuve, A.(1984). Construire un indicateur de précarité : les étapes d'une démarche empirique. In: *Economie et statistique*, 168, 93-105.
<https://doi.org/10.3406/estat.1984.4887>

Wentzel, A., Gunnar, M. (2013). Rôle protecteur que jouent les fonctions exécutives dans les environnements à risque élevé. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Retrieved from <https://www.enfant-encyclopedie.com/resilience/selon-experts/role-protecteur-que-jouent-les-fonctions-executives-dans-les-environnements>

Werner, E., Smith, R. (1993). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED344979>

Werner, E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the Kauai Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(1), 28-34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ465470>

BIBLIOGRAPHIE

Werner, E., Smith, R. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University Press. USA.

<https://www.cornellpress.cornell.edu/book/9780801439162/journeys-from-childhood-to-midlife/#bookTabs=1>

Werner, E., (2005). What can we learn about resilience from large scale longitudinal studies? In. Goldstein S., Brooks RB. Editors. *Handbook of Resilience in Children*. New York : Springer US; 91-105. https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-48572-9_7

Zaouche Gaudron, C. & Sanchou, P. (2005). Introduction. *Empan*, 60(4),10-13. <https://doi.org/10.3917/empa.060.0010>

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

Annexe 1: Fonctions exécutives

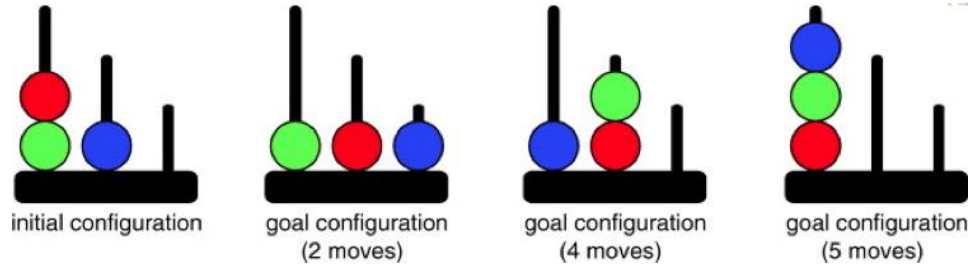
*Les lobes
frontaux
sont
responsables
de:*

- L'activation...
- La mémoire de travail
- La flexibilité...
- La planification et l'organisation...
- L'inhibition...
- La régulation des émotions...

Annexe 2: Tests de mesure des fonctions exécutives

Annexe 2.1: Tour de Londres

(Adaptation de Lussier, Guérin, Dufresne & Lassonde, 1998)



Annexe 2.2: Test de fluence verbale

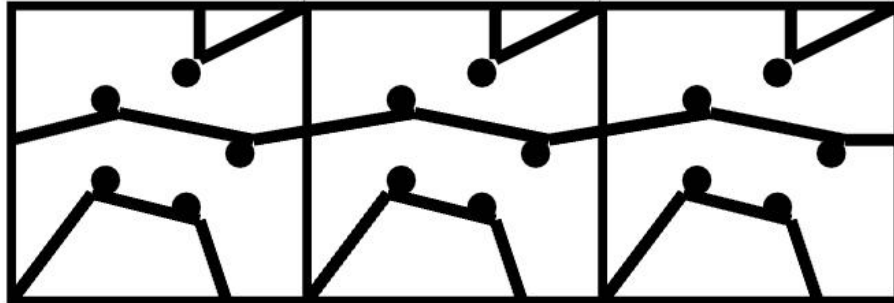
CATÉGORIE SÉMANTIQUE (ANIMAUX/ MEUBLES/ FRUITS)	
PREMIÈRE MINUTE	DEUXIÈME MINUTE
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
Nombre total de mots produits :	Nombre total de mots produits
Nb de répétitions	Nb de répétitions
Nb d'erreurs	Nb d'erreurs
Score final :	Score final :

Planches	Stimuli	Réponses
Planche lecture → Lire des mots	bleu rouge jaune jaune vert rouge	« bleu-rouge-jaune » « jaune-vert-rouge »
Planche dénomination → Donner la couleur de l'encre		« jaune-vert-bleu » « rouge-bleu-rouge »
Planche interférence → Donner la couleur de l'encre	jaune bleu rouge bleu rouge vert	« bleu-rouge-jaune » « vert-vert-bleu »

ANNEXES

Annexe 2.3: Test de fluence graphique

Fait partie de la batterie de tests de NEPSY (adaptation française, Korkman, Kirk & Kemp, 2003)



Annexe 2.4: Labyrinthe



Annexe 2.5: Test de Stroop (1935)

Test de Stroop (1935) - Adaptation francophone
Muriel, corrigée, présentée de manière en français (Revue 02)

Planche : 3 - Interférence (I)

EXEMPLE :

JAUNE ROUGE VERT BLEU

BLEU JAUNE ROUGE VERT

VERT BLEU JAUNE ROUGE

VERT ROUGE BLEU JAUNE

ROUGE VERT JAUNE BLEU

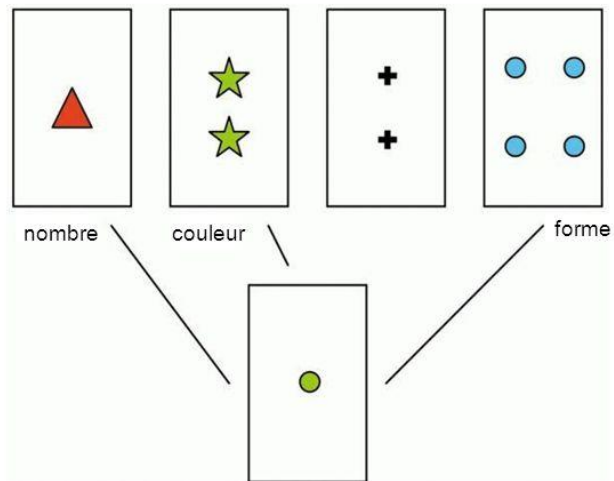
JAUNE ROUGE VERT BLEU

ROUGE BLEU JAUNE VERT

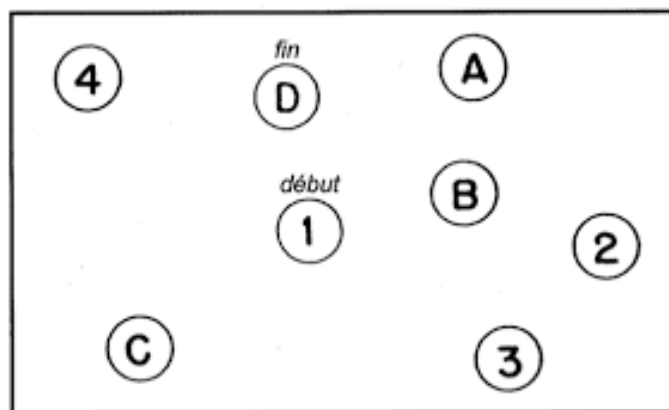
Annexe 2.6: Test Wisconsin (Milner, 1963)

Trouble de la flexibilité cognitive

- Test d'assortiment des cartes du Wisconsin



Annexe 2.7 Trail Making test (Reitan, 1958)



Annexe 3: La formation

Formation sur la résilience et les fonctions exécutives

"Apprendre, c'est avoir un projet, c'est se projeter dans l'avenir"
Philippe Meirieu



Lien vers la présentation en ligne (Genially) ci-dessous :

<https://view.genial.ly/61fd49154cef72001299ed41/presentation-formation-sur-la-resilience-et-les-fonctions-executives>

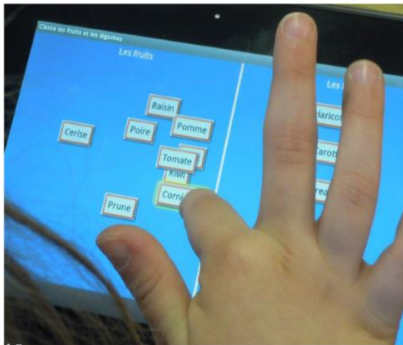
Texte complet d'explication de chaque dia disponible en [Annexe 16: Formation sur la résilience](#)

Annexe 4: la planification

La planification

Processus mental qui consiste à définir les actions nécessaires pour atteindre un objectif, décider de l'ordre approprié pour réaliser chaque action et établir un plan d'action adéquat. Censabella (2007)

Classement d'étiquettes



Manipulation de matériel



Démarche scientifique

Annexe 5: Inhibition

L'inhibition

Suppression d'informations déjà présentes en mémoire de travail ou celle de réponses prépondérantes. Cette résistance à l'interférence permet de protéger les informations pertinentes. Censabella (2007)

Jeu de la statue



nially

Inhibition motrice

Le plus grand:
1/5 ou 1/7?



conservation du nombre



Cercle de parole

Inhibition verbale

Annexe 6: Flexibilité cognitive

La flexibilité cognitive

L'habileté à passer d'une tâche cognitive ou d'un comportement à un autre, de façon fluide et rapide en fonction des exigences de l'environnement (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009)

Danser en fonction du rythme de la musique



ially

Alternance d'opérations

$$\begin{array}{ll} 4 + 5 = & 6 + 8 = \\ 7 + 3 = & 2 + 5 = \\ 2 + 6 = & 8 - 4 = \\ 6 + 8 = & 3 + 6 = \\ 9 + 9 = & 5 + 3 = \end{array}$$

Changement de stratégie en fonction de l'adversaire

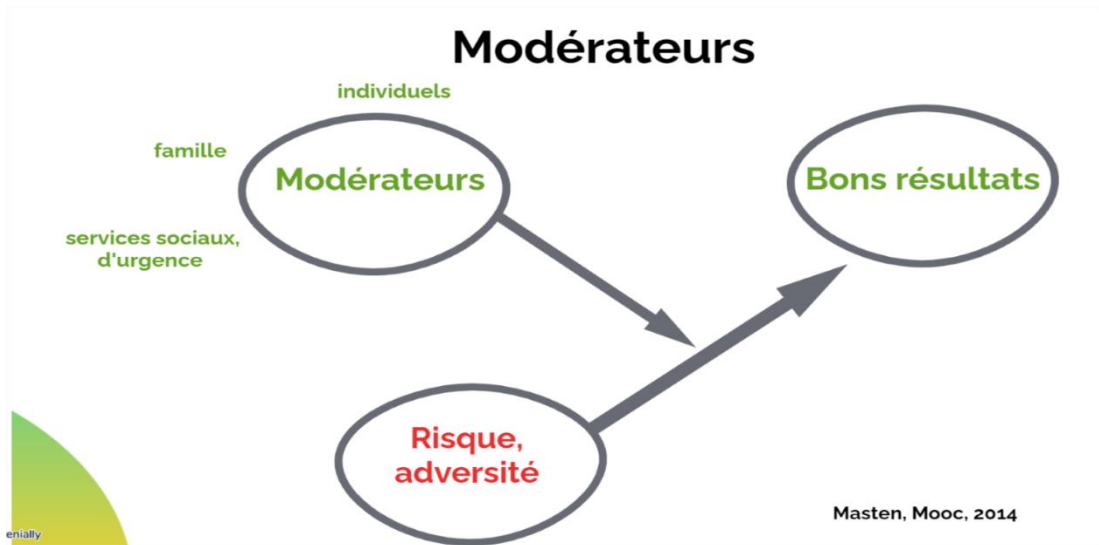


Tour en blocs plus solide



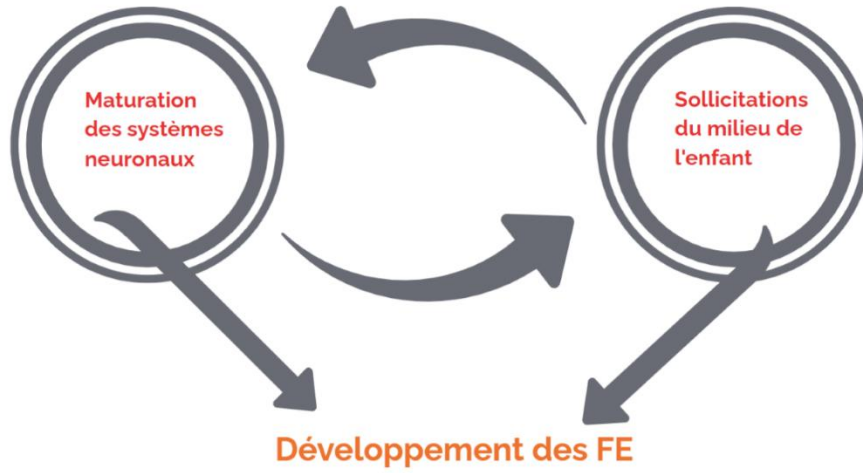
© dreamstime.com

Annexe 7: Les modérateurs



Annexe 8: Développement des FE

2 conditions pour le développements des fonctions exécutives:



genially

Annexe 9 : Pré-test

Pré-test dans le cadre de la recherche sur la motivation des enseignants à transférer leurs acquis en formation.

Date :	
Nom : Prénom :	
Ecole : Indice socio-économique : (entre 0 et 20) :	
Ancienneté (entourer) : 0 < 5 ans – 5 < 10 ans – 10 < 15 ans – 15 < 20 ans – 20 < 25 ans – 25 ans et +	
Classe (entourer) : Maternelle – P1 – P2 – P3 – P4 – P5 – P6 – Polyvalence – autre : à préciser :	
N°	Questions
1	Avez-vous des élèves en grande difficulté dans votre classe ? (difficultés familiales, financières, sociales, ...) ? Quel pourcentage +/- ?
2	Travaillez-vous avec un public précarisé ? Si oui, comment définiriez-vous un public précarisé ?
3	Connaissez-vous la notion de résilience ? Si oui, comment la définiriez-vous ?
4	Connaissez-vous les fonctions exécutives ? Si oui, pourriez-vous les définir ? Pourriez-vous m'en citer ?
5	Avez-vous acquis des outils lors de précédentes formations pour faire face aux difficultés d'apprentissage des élèves ? Si oui, les utilisez-vous toujours dans votre quotidien ?

Annexe 10 : Guide d'entretien

Guide d'entretien pour les enseignants ayant participé à la formation sur la résilience et les fonctions exécutives (**indicateurs**).

<p>1. Introduction</p> <p>Bonjour, merci d'avoir accepté de participer à ma recherche. Merci d'avoir rempli le pré-test. Peut-on se tutoyer ? (La question se sera déjà posée lors de la formation). J'espère que la formation et l'atelier se sont bien passés de ton côté et que cela a pu t'apporter des outils pour ta pratique. Peut-on s'appeler par nos prénoms ? Super, merci (dire le prénom). Moi c'est Caroline.</p> <p>Je voudrais en apprendre davantage sur la motivation des enseignants à transférer des informations apprises lors d'une formation. C'est pour cela que mes questions vont essentiellement se diriger sur ta posture, tes motivations, tes projets, plutôt que sur la résilience ou les fonctions exécutives, même si ce sont des sujets intéressants.</p> <p>Durant cet entretien que j'estime à une petite heure, je te poserai des questions pour lesquelles il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Ce qui m'intéresse, c'est ton point de vue, ton avis, donc sens toi vraiment libre de répondre ce que tu ressens. Il n'y aura aucun jugement de ma part. Il se peut qu'une de tes réponses m'amène à te poser une autre question. De ton côté, n'hésite pas à ajouter quelque chose qui te viendrait en tête ou à revenir sur un sujet déjà abordé si tu veux compléter un élément.</p> <p>Es-tu d'accord que j'enregistre l'entretien ? Ça me facilitera la tâche pour la retranscription écrite. J'utiliserai l'enregistrement uniquement à des fins d'étude, dans le cadre de mon travail de recherche. Tout sera anonymisé et j'utiliserai uniquement des parties de phrases. L'intégralité ne sera donc pas diffusée. Y vois-tu un inconvénient ?</p> <p>Enfin, sache que tu as tout le temps pour répondre aux questions. Si tu as besoin de temps de réflexion avant de répondre, il n'y a aucun problème.</p> <p>Voilà, on va commencer. Est-ce que tout est OK pour toi ?</p>
<p>2. Entretien</p>
<p>A. Questions d'ouverture</p>
<p>1. As-tu travaillé dans d'autres écoles avant celle-ci ? (Question pour introduire, mettre en confiance)</p>
<p>○ Si oui, était-ce +/- le même profil d'élèves que ton école actuelle ? Que peux-tu m'en dire ? (Question pour mettre en confiance)</p>
<p>B. Cœur de l'entretien</p>
<p>Thème : L'expectancy-value (Eccles & Wigfield)</p>
<p>2. A propos de notre formation, pourrais-tu dire que tu as appris des informations sur le thème de la résilience et des fonctions exécutives ? (compétence)</p>
<p>○ Si non, as-tu ressenti du plaisir à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant ? (Intérêt intrinsèque)</p>
<p>○ Si oui, aimes-tu en savoir davantage sur les matières qui t'attirent ? (Intérêt intrinsèque)</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ A tes yeux, certaines informations vont-elles pouvoir enrichir ta pratique ? (Utilité perçue)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Imagines-tu être capable de mettre en pratique les éléments appris lors de la formation ? Peux-tu m'expliquer comment tu te sens par rapport à ça ? (SEP)
<ul style="list-style-type: none"> ○ As-tu le sentiment que mettre en place tes acquis dans ta classe te demandera beaucoup de travail ? Comment imagines-tu la suite par rapport à cette formation ? (Coût perçu de la tâche)
<p>Thème : les 3 besoins psychologiques : autonomie, compétence, appartenance (Deci & Ryan)</p>
<p>3. Lors de la formation, comment t'es-tu senti(e) ?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Peux-tu me raconter comment tu t'es senti(e) pour exprimer tes idées, tes opinions ? (Autonomie)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Peux-tu m'expliquer comment se sont déroulés les choix de l'activité et des groupes de travail ? (Autonomie)
<ul style="list-style-type: none"> ○ En préparant la séquence sur les FE, comment as-tu vécu la gestion de ton travail ? Je veux dire, sentais-tu que le travail était dirigé ou plutôt que tu étais encouragé à travailler de façon indépendante ? (Autonomie) Enlever si trop orienté ?
<ul style="list-style-type: none"> ○ Lors de la formation et de l'atelier, t'es-tu senti(e) accompagné(e), as-tu reçu des conseils si tu en as eu le besoin ? Peux-tu m'expliquer ? (Compétence)
<ul style="list-style-type: none"> ○ D'après toi, as-tu reçu les informations nécessaires lors de la formation pour réaliser l'atelier ? Dirais-tu que tu avais assez de ressources pour répondre à l'objectif de l'atelier ? (Compétence)
<ul style="list-style-type: none"> ○ D'un point de vue personnel, le fait d'avoir suivi cette formation te fait-il sentir mieux armé pour aider les enfants en grande difficulté ? Que pourrais-tu me dire à ce propos ? (Compétence)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Comment qualifierais-tu l'ambiance et l'entente avec les autres participants ? (Appartenance)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Avais-tu le sentiment de faire partie d'une équipe, d'être intégré(e) et reconnu(e) dans le groupe des participants ? (Appartenance)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Comment décrirais-tu la dynamique du groupe lors de la création de l'activité sur les FE ? (Appartenance)
<p>C. Questions de fermeture</p>
<p>L'objectif de cet entretien était de mieux comprendre les facteurs de motivation à transférer les acquis d'apprentissage chez les enseignants. Penses-tu qu'il y ait un élément dont nous n'avons pas encore parlé et qui pourrait être intéressant dans le cadre de cette recherche ?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Quelque chose d'important que tu voudrais ajouter ?
<p>D. Clôture de l'entretien</p>
<p>Je te remercie vivement pour ta participation précieuse et le temps que tu m'as offert pour pouvoir réaliser ma recherche. Si tu souhaites un retour de ce travail, je peux t'envoyer mon mémoire lorsque celui-ci sera terminé. Encore merci !</p>

Annexe 11: Codebook

Ensemble des indicateurs (codes) ressortis des entretiens. Liste des thèmes, catégories et codes

Trois besoins fondamentaux de Ryan & Deci

AUTONOMIE

- **Liberté de choix**
 - Choix du groupe
 - Choix du thème à exploiter
 - Choix d'être présent
 - Pas d'enjeu

COMPETENCE

- **Attitude face aux apprentissages**
 - Confiance
 - Implication
 - Compréhension de la consigne
- **Sentiment d'efficacité sur son environnement**
 - Utilité de la formation pour l'atelier
 - Possibilité de transférer
 - Maîtrise des outils numériques
- **Motivation**
 - Accès au contenu
 - Concret
 - Difficulté dans son travail
 - Sentiment d'échec
 - Remotivation
- **Sentiment de progresser**
 - Apprentissages réalisés
 - Liens avec les élèves
 - Enthousiasme
 - Progrès grâce aux pairs

AFFILIATION

- **Relation aux autres**
 - Ambiance
 - Légitimité par rapport aux autres participants
 - Intégration

- **Communication**
 - Expression libre
 - Ecoute sans jugement
 - Plus à l'aise qu'avec les collègues
 - Petits groupes
 - Besoin de débat
 - Partage de nos vécus
- **Importance qu'on a aux yeux des autres**
 - Partage du leadership
 - Collaboration
 - Donner une suite à la formation
 - Se donner un retour

Expectancy-value d'Eccles & Wigfield

VALEUR PERCUE

- **Intérêt intrinsèque**
 - Curiosité
 - Autoréflexivité
 - Intérêt pour les anciens élèves
 - Demande à son directeur de vivre la formation en école
 - Envie d'aller plus loin sur le sujet
- **Importance accordée à la tâche**
 - Répandre la formation
 - Importance pour les élèves de maternelle
 - Parallèle avec d'autres outils reçus
- **Utilité de la tâche**
 - Enrichir sa pratique
 - Au service des enfants
 - Apprentissages réalisés au service des enfants
 - Au service de l'enseignant
 - Au service de sa pratique
 - Considérer l'enfant dans son ensemble
- **Rapport coût/bénéfice**
 - Exigence du métier
 - Travail sur soi
 - Travail supplémentaire
 - Investissement de toute l'équipe
 - Pas un frein
 - Temps nécessaire
 - Plus confiant
 - Confirmation dans ses pratiques

ESPERANCE DE REUSSITE

➤ **Difficulté de la tâche**

- Difficultés personnelles
- Difficulté au niveau du contenu
- Difficulté de compréhension de la consigne
- Difficulté si seule
- Manque d'outils concrets
- Besoin de temps et de formation supplémentaire
- Difficulté au niveau de ses propres FE
- Manquement au niveau de la formation initiale
- Mieux connaître l'enfant
- Prendre l'enfant dans sa globalité
- Désaccord avec le type d'évaluation de l'enseignement actuel
- Focus "matière"
- Manques subis par les enfants en difficulté

➤ **Soutien perçu**

- Soutien du formateur
- Rappel
- Rassuré
- Explications claires
- Documents/traces écrites
- Supports audiovisuels
- Jeux de rôle
- Base commune pour collaborer
- Petits groupes
- Soutien des participants
- Partage entre collègues
- Solidarité entre collègues
- Soutien perçu de son école
- Gain de temps

Annexe 12: Grille d'analyse

Légende :

Isaline (IS), Patricia (PA), Sandra (SA), Catherine (CA), Annie (AN), Emeline (EM)

Thème	Catégories (codage axial)	Codes	Illustration par un verbatim
3 besoins fondamentaux de Ryan & Deci (2012)			
Autonomie	Liberté de choix (est-ce que ça va amener qq chose ?)	Choix du groupe et de l'atelier par « facilité » ou affinités	PA 200-201 : Oui, mais j'avais quand même porté mon choix de départ sur le fait que j'aimerais bien travailler avec Isabelle.
			IS 232-233 : le choix s'est fait par rapport à soit des affinités qu'on avait pour certaines, soit des lacunes que d'autres avaient
			IS 235-237 : Moi, j'avais choisi la flexibilité cognitive parce que personnellement, je me sentais à l'aise dans, pour développer une séquence d'apprentissage là-dessus.
			CA 159-160 : Et puis ça s'est un peu fait comme ça, aux affinités par rapport au thème

ANNEXES

			AN 236-237 : Ça s'est fait comme par hasard que je travaille avec elle. Mais j'ai l'impression que je suis bien tombée
			AN 260-262 : Puis assez, assez naturellement. Moi et Catherine, on s'est regardée, on s'est dit bah voilà un groupe de trois et un groupe de deux et oui, oui très libre.
		Sentiment de liberté de faire ses propres choix	CA 187-188 : Ah non, absolument pas (sentie dirigé pour travailler avec telle personne). Et je ne connaissais pas du tout Annie avant d'arriver. Et au final, ça s'est vraiment bien passé. (...) C'est lié à un climat de travail.
			AN 303-305 : J'ai eu un peu de mal au début, de comprendre la consigne exacte, mais c'est peut-être parce que c'était justement très libre. Il n'y avait pas, ce n'était pas limité dans. Puis une fois qu'on ... non, non pas du tout dirigé, très libre.
		Choix d'être présent	SA 331-335 : Ce n'était pas du tout une contrainte d'être là, c'était un choix, donc je crois que ça, ça aide aussi. Ça, c'était vraiment enrichissant parce que le problème de certaines formations, c'est que ce n'est pas à la demande de la personne. Et donc du coup, forcément, je pense que les gens étaient plus ouverts ici vu que c'était parti sur notre bonne volonté et notre bon vouloir quoi.
		Pas d'enjeu	SA 364 : alors qu'ici il n'y avait pas vraiment d'enjeu, donc c'était gai.

ANNEXES

			AN 222-226 : Vraiment très, très à l'aise, très à l'écoute. (...) Donc très à l'aise, très intéressée. Je n'ai pas vu le temps passer, vraiment.
	Attitude face aux apprentissages	Confiance	EM 195 : Moi, moi, je suis de base, quelqu'un qui n'ai pas trop confiance en moi
			EM 89-91 : je pense qu'il faudra encore un petit peu de l'aide, de l'aide, des idées ou je pense que ... être un peu suivi encore un petit peu. Je pense comme on ne connaît pas encore trop bien. Je pense qu'une petite ou une petite aide ne serait pas du tout refus
Compétence			EM 187-191 : Ce serait un petit peu ardu quand même. ... mais comme ça, tu me dis fais-moi une leçon, là, je ne saurais pas dire.
		Implication	IS 592-597 : Et puis, c'est l'implication de chacun. Ici, il y avait la volonté de chacune d'atteindre cet objectif, (...) Tu vois, c'est un peu aussi ce que chacun a envie de mettre comme implication dans la tâche, tu vois. Et ici clairement, nous étions toutes motivées.
		Compréhension de la consigne	PA 128-130 : Là, je me suis sentie un peu mmm merde, dans quoi je me lance ? Qu'est-ce que c'est exactement ? Je ne comprenais pas trop, en fait, ce qu'on me demandait. J'avoue que j'arrivais pas à créer une séquence d'apprentissage qui pouvait faire émerger...

ANNEXES

			PA 139-141 : Donc j'ai un petit peu eu du mal. Si j'avais été seul, je crois que je n'aurais pas su. Mais là, heureusement qu'on était trois cerveaux et qu'on a pu discuter.
	Sentiment d'efficacité sur son environnement	Utilité de la formation pour l'atelier	SA 470-481 : Oui, je pense que peut-être, il y a eu des aspects qui m'intéressaient personnellement, mais qui n'ont peut-être pas été les plus, au début, pertinents pour créer l'activité après (...) Mais ce n'est pas ces informations-là qui vont aider à faire le travail.
			AN 323-327 : Ça nous a aidé dans le sens. Si, dans le sens, qu'est-ce qu'on doit travailler ? C'est quoi l'inhibition ? C'est crier la réponse. etc... Donc on orientait l'activité, la consigne du jeu parce qu'on créait des jeux pour justement que l'enfant apprenne à gérer ça. Donc oui, avoir détaillé toutes, toutes les fonctions exécutives m'a permis de mieux comprendre comment orienter les consignes, comme orienter les règles du jeu comment orienter...oui, oui,
			AN 340-341 : Oui, parce que je me demande même si, pendant qu'on construisait l'activité, je ne suis pas retourné voir mes photos, mes captures d'écran, pour être sûr de bien me souvenir
		Possibilité de transférer	SA 375-378 : Mais ça, ça nous a permis, je trouve moi du coup, de faire une sorte de transfert et de voir ben oui tiens mon élève qui vit telle situation en fait. En fait, ça nous a plus

ANNEXES

			touchés, nous, dans l'affectif, je pense. Et faire des liens, et tout ça avec ce qu'on connaît dans nos classes.
			SA 487-489 : Du coup, c'était déjà plus concret en fait. Et je crois que moi, je suis beaucoup comme ça. La théorie, c'est bien, mais la voir mise en œuvre, ça donne tout de suite plus d'idées en fait
		Maitrise des outils numériques	EM 265-267 : je fais tout le temps des vidéos, je filme tout le temps, j'ai installé Classroom, avec les parents, on communique tout le temps par ça, donc je trouve que la technologie, on l'a tellement facilement.
	Motivation	Accès au contenu	SA 479-480 : Ça nous a permis, nous, de d'entrer peut-être plus facilement alors dans la mise au travail.
			AN 400-401 : plein d'idées. C'était très gai, très enrichissant.
			AN 396-398 : Grande motivation même parfois trop grandes idées. On voyait trop trop loin. À un moment donné, je me souviens, on se disait mais non attends, et concrètement, comment on va faire ? C'est le tout bête, il faut qu'on aille dehors pour faire ça. Mais donc grande motivation
		Concret	SA 487-489 : Du coup, c'était déjà plus concret en fait. Et je crois que moi, je suis beaucoup comme ça. La théorie, c'est bien, mais la voir mise en œuvre, ça donne tout de suite plus d'idées en fait.

ANNEXES

		Difficulté dans son travail	IS 483-484 : Et donc moi je fais déjà une auto-évaluation où je vois que j'ai des manques pour moi-même.
			IS 327-332 : Et bien là, je me dis que j'ai loupé quelque chose parce que moi, il y a deux ans de ça, j'ai accueilli un petit Syrien dans ma classe qui a connu les atrocités de la guerre, qui n'était évidemment pas du tout psychologiquement prêt aux apprentissages. Et je me dis si j'avais eu ta formation avant et si j'avais eu une prise de conscience avant, j'aurais peut-être pu... Être autrement avec cet enfant... Au lieu de focaliser sur les apprentissages et les acquis attendus
		Echec	IS 337-338 : Et je vais être honnête, c'est le gros échec de ma carrière, cet enfant-là. Je n'ai jamais pu quoi. Jamais.
		Remotivation	EM 54-56 : En fait, ça m'a remotivée et je me redis que je me dis qu'en fait, il faut se former tout le temps. En fait, dans différents domaines quoi. Donc oui, justement, ça me motive à faire plein d'autres trucs, quoi.
	Sentiment de progresser		CA 19-23 : Oui, parce qu'en plus je connaissais pas grand chose, au début, j'en avais entendu parler(...) Maintenant, c'était encore un peu flou de comment les travailler en classe. Et donc clairement oui, ça m'a appris des choses. Tant mieux.
			CA 277-279 : Non, mais on pourra certainement l'améliorer en ayant plus de connaissances. Ça, c'est sûr et certain, un peu comme à Sainte-Croix, les préparations que tu fais en première année, quoi. Voilà, c'est le début.

ANNEXES

			AN 118-119 : Oui, j'ai fait plus qu'apprendre des informations, j'ai carrément découvert ce que c'était vraiment en profondeur, avec des exemples, avec... oui.
			AN 358-360 : Je n'ai pas encore cette prétention, tu vois. Mais comme je t'ai dit tantôt au début mieux armé pour mieux les comprendre, peut-être être plus patiente avec certains qui m'agacent parfois plus vite que d'autres.
			AN 371-372 : Donc oui, un peu plus armé quand même. Oui, vachement.
		Apprentissages réalisés	EM 35-36 : Oui parce ce que je ne savais pas. Moi, j'étais complètement novice, je ne savais pas du tout ce que c'était. Donc oui, j'ai appris.
		Lien avec ses élèves	AN 123-124 : Au travers des fonctions exécutives, etc, ça a pris beaucoup plus de sens et ça me parlait vraiment par rapport aux élèves que j'ai, qu'on a dans nos classes
		Enthousiasme	IS 666 : C'est pas un enthousiasme feint. Je te rassure.
			IS 670 : Terriblement enthousiaste, bien sûr.
			IS 363 : T'as choisi le bon sujet ! (en parlant de la formation).
			IS 597-599 : Mais on était motivées en apprenant le sujet et je ne sais pas si tu l'as senti. Mais en apprenant le sujet, on s'est intéressée et en sortant de la formation, on était presque comme si on venait de recevoir un cadeau, un paquetage en plus.

ANNEXES

		Progrès grâce aux autres	AN 266-270 : Oui, parce qu'on apportait chacune nos idées. On s'est bien complétée, c'est tout bête. Mais c'est elle qui prenait note, moi j'avais fait un brouillon, puis elle l'a remis au propre. Et puis on proposait un truc et l'autre rebondissait. Donc on a fait des petits essais-erreurs, on a essayé ça. Est-ce que ... on revenait souvent en arrière pour essayer de corriger le truc. Et comme ça, le truc s'est construit petit à petit. Et ouais non, c'était très riche.
	Relation aux autres	Bonne ambiance	IS 218-219 : Je me sentais fort bien ; cadre chaleureux, hyper bien accueillies, mises en sécurité
			IS 541 : On était une famille d'enseignants de tous azimuts.
Affiliation			PA 116 : Euh, bien, y avait du café (rires) ... Je me suis sentie tout à fait bien.
			SA 321-322 : Oh bien, c'était chouette, c'est agréable. Malgré que, on ne se connaissent pas toutes, on était dans une ambiance respectueuse, d'écoute, de partage.
			PA 225 : De stress ? Non, pas du tout.
			CA 122-124 : Je trouve que c'était super bien, fort bienveillant, (...) out le monde était vraiment dans la bienveillance et
			CA 308 : En un mot, c'était super, je trouve. C'était détendu, bienveillant.

ANNEXES

			AN 383-384 : très bonne ambiance, très détendue tout en étant très pro. C'était juste vraiment chouette. Oui.
			AN 222-226 : Vraiment très, très à l'aise, très à l'écoute. (...) Donc très à l'aise, très intéressée. Je n'ai pas vu le temps passer, vraiment.
			EM 108 : Mais je me suis sentie très à l'aise et puis tu nous as mis à l'aise
		Légitimité par rapport aux autres participantes	EM 108-110 : Et puis les personnes qui étaient là aussi, en fait, elles étaient un peu comme nous. Elles découvraient aussi donc, on était toutes un petit peu en découverte. On avait envie, on était comme des enfants, en fait, on était comme des enfants.
			EM 206 : On était toutes sur la même base ou on en était... À apprendre.
			EM 211-212 : Oui, oui, je trouve qu'on était toutes les mêmes, il n'y avait pas une qui prenait la parole plus que l'autre. Voilà, on était toutes ...
		Intégration	IS 547-548 : J'ai pas du tout joué des coudes pour faire ma place (rires)
			IS 547 : Très clairement (sentiment de faire partie d'une équipe ? D'être intégrée ?).
			IS 579-582 : Mais moi, je pense que la richesse, justement, c'est de rencontrer quelqu'un de très nouveau, avec des idées tellement novatrices par rapport à ce qu'on connaît soi-

ANNEXES

			même que c'est ça qui alimente finalement le débat ou la création d'une activité.
			SA 356-358 : Limite, je pense que j'étais même encore plus à l'aise que dans l'équipe dans laquelle je travaille, parce que je n'aime pas toujours prendre la parole comme ça en grand groupe. Donc ça, c'était chouette parce qu'on n'était pas trop nombreuses
			AN 238-239 : Mais voilà, je me sentais vraiment Égale à égale avec cette fille-là
	Communication	Expression libre	IS 220-222 : Tout le monde a pu avoir la parole libre. Pas d'esprit critique. C'était parfait...tu as permis à chacune justement de pouvoir s'exprimer.
			PA 122-123 : Oui si j'avais... j'ai pas dit grand-chose, mais si j'avais eu quelque chose à dire oui, je me sentais tout à fait libre de dire quelque chose
			IS 226-227 : Et je me suis exprimée largement et heu (rires), ça n'a posé aucun problème.
			CA 124-125 : à l'écoute des idées et que non, c'était vraiment chouette.
		Ecoute sans jugement	AN 389-391 : pour que je me sente à l'aise pour prendre la parole comme je l'ai prise, moi qui avant avait souvent peur de prendre la parole, peur d'être jugée, etc, c'est que je me suis sentie bien, oui.

ANNEXES

		Plus à l'aise qu'avec les collègues	IS 570-571 : C'était vraiment riche et on ne se connaissait pas. Et on se connaissait.
		Petits groupes	SA 357-358 : je n'aime pas toujours prendre la parole comme ça en grand groupe. Donc ça, c'était chouette parce qu'on n'était pas trop nombreuses
			CA 326-328 : On était que deux dans le groupe, mais on s'écoutait, vraiment les idées de chacune ont été prises en compte. Donc oui. Top quoi.
		Besoin de débat	IS 455-457 : Le matin, il y a la formation théorique et l'après-midi créer un débat, parce que le débat, ça enrichit terriblement. On a tous vécu des choses à travers nos écoles, à travers nos vies personnelles aussi. Donc je trouve que c'est important d'avoir ce débat.
			IS 469-470 : Donc un débat entre nous, je trouve que ça aurait été chouette, mais ...
			EM 274-275 : on ferait une discussion, on en discuterait. On ferait un petit débat, quoi? On pourrait lancer un petit débat
			EM 285-286 : Et après on en discute, toi, comment est-ce que tu as vécu ça, toi comment tu as vécu ça? Et vous? Et extérieurement, qu'est-ce que vous avez vécu, on discute...
		Partage de nos vécus	IS 623-625 : Je trouve que le plus important, parce qu'on parle vraiment de l'humain, ça serait de susciter des débats, vraiment susciter des débats par rapport à des vies

ANNEXES

			personnelles, mais par rapport à des vécus au sein des classes.
			IS 633-635 : Et se dire le partage de nos vécus personnels, de notre propre résilience finalement et le partage de ce que nous apportons dans nos classes. Ça, ça enrichirait fameusement le travail.
			IS 628-629 : et je me dis au fond, partager les pratiques des uns et des autres, ça enrichirait nettement la pratique de tous, tu vois.
			AN 243-246 : Et c'est vrai que c'est important, d'un peu parler de son expérience, de ... ça m'a fait du bien de partager mon expérience et de voir que dans d'autres écoles, on vit la même chose. Ça, c'est rassurant, c'est important. Donc vraiment, à ce niveau-là aussi, ça m'a fait du bien, cette journée, c'est vrai.
			AN 378-381 : Et comme je l'ai dit tantôt très très agréable de partager des expériences, bêtement à un moment donné, avec une autre collègue qui est en troisième, on parlait de où on en était en conjugaison, et ça rassure quoi ! Ça fait du bien, ça ne nous arrive pas assez souvent, je trouve.
			AN 381-383 : on est toujours dans notre classe avec nos collègues à nous et en plus avec tout ce qui s'est passé, on a plus d'échanges avec d'autres écoles depuis deux ans

ANNEXES

	Importance qu'on a aux yeux des autres	Partage du leadership	SA 422-425 : On était en même temps à l'écoute et en même temps un peu meneuses chacune à notre tour. Donc c'était chouette et finalement, limite, on avait presque oublié que t'étais là et que les autres travaillaient à côté sur leur projet parce que on était dans notre petite bulle.
		Collaboration	IS 555-561 : On s'est reposée sur les forces de chacune... on avait chacune une tâche, mais qu'on n'a pas défini à l'avance.
			IS 625-626 : Enfin, je veux dire, on a tellement à apprendre de l'autre, tu vois.
			SA 554-556 : je pense qu'on a pu toutes dire un peu ce qu'on ressentait et voir que malgré qu'on ne soit pas toutes dans le même milieu, on avait quand même des observations communes. Et et voilà, c'était chouette.
			IS 569-570 : Donc c'était vraiment une véritable collaboration avec l'attention à l'autre... C'était vraiment riche.
			SA 561-562 : on était vraiment bien et moi je trouvais vraiment motivé, en recherche, Les échanges étaient riches et ça s'est vite construit en fait.
		Donner une suite à la formation	AN 370-371 : Oui, et ça me donne envie d'en parler à mes deux autres collègues d'ailleurs, surtout par rapport à certains cas qu'on a.
			AN 187-188 : Donc je n'ai pas encore pu même encore faire de feedback à mes collègues. Mais j'aimerais bien, j'aimerais bien.

ANNEXES

		Se donner un retour (entre les 6 participants)	SA 585-590 : dans un an, de se retrouver et de pouvoir échanger. Tiens, qui a eu l'occasion de faire les fameux ateliers qu'on avait imaginés, et ce que ça a donné, avoir un retour et et peut être soit améliorer, peaufiner. Parce que c'est vrai que quand on est seul dans son coin à faire le truc et le vivre, c'est moins riche. Et que c'est ça qui était chouette dans la formation. Ce serait d'imaginer le module deux, la suite, le retour en classe, voir ce que ça donne
--	--	-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANNEXES

Expectancy Value (Eccles & Wiegflied 2002)			
Valeur de la tâche	Intérêt intrinsèque	Curiosité	
			SA 444-445 : Donc moi-même, je serais curieuse de vivre l'activité. Oui, oui, ça m'intrigue en fait
			IS 99 : « curieuse de tout »
			IS 98-99 : Absolument, je suis une curieuse de tout. Après, j'avoue, honnêtement, je suis curieuse de tout. Je prends ce qui pour moi me semble efficace.
			IS 488-489 : Ah oui, je suis fameusement en route. Là, je suis sur un fameux chemin, tu m'as lancé sur une autoroute, là. Mais tu n'imagines pas.
			SA 188-190 : Par exemple, j'avais remarqué qu'à l'école, en traitement de données, j'avais le sentiment qu'on n'était pas du tout dans le bon. Et donc j'avais demandé pour suivre une formation
			AN 223-225 : Parce que tout de suite, j'ai été intéressée et je me souviens être intervenue pas mal de fois que je me suis même dit à un moment donné, j'espère que je n'en fais pas trop, mais j'avais envie de réagir, de rebondir, de poser des questions.
			CA 28-30 : Je pense, pour te donner un exemple, j'ai acheté le livre noir de Stordeur pour en savoir plus et me plonger aussi dedans et voir un peu comment le travailler en classe aussi

ANNEXES

			CA 39-41 : j'ai suivi il y a quinze jours une formation sur la gestion mentale parce que ça m'intéressait aussi. Et donc j'ai trouvé une formation en ligne sur ... Via les réseaux sociaux. Et voilà, je me suis inscrite et j'ai suivi la formation.
			CA 162 : Et donc on avait envie de se plonger dedans, quoi.
			AN 131-132 : Ça nous aurait donné même envie de plus, de continuer. Peut-être j'invente, de choisir une fonction exécutive et de la voir en profondeur. Oui, oui.
			AN 252 : Je pense que c'était l'inhibition et ça nous passionnait
			EM 111 : On était ... envie de découvrir
			EM 206-207 : On avait envie d'apprendre et de découvrir ce fameux truc.
		Autoréflexivité	IS 161-162 : Un devoir d'être capable. Mais pour en être capable, il faut pouvoir d'abord se repositionner.
			CA 285-287 : ça m'a clairement donné l'envie de me former plus là-dedans pour justement avoir plus de connaissances pour aider ces enfants en grande difficulté
			CA 296 : Et susciter l'envie d'en savoir plus.
		Intérêt pour les anciens élèves	SA 516-520 : Comme je disais ..., nos anciens élèves qui viennent nous revoir et qui ont besoin de voir dans nos yeux, la fierté et la reconnaissance. Parce que quand ils vont ..., ils viennent nous montrer leur bulletin ou ils viennent nous dire

ANNEXES

			voilà, moi je suis en train de faire un CFA là-dedans et qu'ils entendent de notre bouche qu'on est fiers d'eux et qu'on est content qu'il soit allé jusque-là.
		Oui, mais pas encore	PA 57-58 : Oui, tout à fait. Oui, et j'ai plutôt envie d'aller fouiller. Mais je ne l'ai pas encore fait.
		Demande à son directeur de faire vivre la formation dans son école	SA 169-170 : J'ai même dit à mon directeur que ce serait chouette que tu puisses venir faire ta formation aux collègues
		Envie d'aller plus loin sur le sujet, de poursuivre	SA 143-145 : Je trouve que les petits ateliers qu'on a essayé de mettre en place, voilà. Pourtant c'était qu'une après-midi. Ben, on a envie de les poursuivre.
			SA 393-394 : échanger avec d'autres personnes, justement de la formation, qui auraient peut-être créé un autre truc
			IS 91-93 : Honnêtement, ça a attisé ma curiosité et j'ai hâte de voir ton travail fini, parce que j'imagine que dans ce travail fini, il y aura quantité de bibliographies vers lesquelles je vais pouvoir m'orienter et ça m'intéresse. Honnêtement, ça m'intéresse
			AN 204-206 : j'ai envie de dire si un jour je vois passer dans les formations FOCEF : formation exécutive, fonction exécutive. Je pense que j'aurais peut-être limite plus envie d'aller là que d'aller sur une formation en orthographe.
			AN 210-212 : Donc déjà dans mon milieu, dans mon, dans ma carrière, entre guillemets, oui, pourquoi pas. J'aimerais bien

ANNEXES

			encore creuser avec le bagage que j'ai déjà maintenant grâce à ta formation.
	Importance accordée à la tâche	Répandre la formation	IS 265-267 : Mais ta formation doit être, à mon sens, c'est personnel, mais largement diffusée. C'est un manque de la formation initiale des enseignants. Voilà, moi je le dis franchement. Si ce n'est pas largement diffusé, on passe à côté de quelque chose, très clairement.
			IS 629-632 : Et donc, dans le cadre de cette formation, je trouve que ça serait très chouette de pouvoir toucher un large panel d'enseignants de tous azimut, de peu importe l'école d'où ils viennent et surtout, des âges différents.
			SA 530-542 : ce serait top que la formation puisse être faite à d'autres personnes pour peut-être ouvrir les yeux de ces personnes-là qui ne se rendent pas toujours compte de ces aspects-là, (...) Et voilà, je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants et beaucoup de parents à qui ça ferait du bien de voir un petit peu cette ouverture d'esprit. Alors oui, ça serait bénéfique.
			EM 128-130 : je trouve que ce genre de formation-là, on devrait le faire en équipe, donc pas, ... je dis pas l'équipe complète. Par exemple l'équipe maternelle, qu'on ait toutes toutes ce bagage-là.
			EM 162-165 : Donc je trouve qu'il faudrait que ce soit toute l'équipe maternelle de la même école quoi qui qui suive cette

ANNEXES

			formation-là quoi donc. Ou qu'il y ait au moins une mini formation comme tu nous a fait, pour avoir un peu plus de base je trouve.
			EM 173-174 : Je trouve que la continuité, c'est ce qu'il y a de plus important donc. Donc voilà, ça devrait être de la première maternelle à la sixième primaire.
		Importance pour les élèves de maternelle	EM 133-138 : Mais voilà, je trouve que ces choses-là en plus, chez nous, les tout petits. Le fait de savoir ça, c'est la base, c'est le plus important. Donc il faut s'intéresser plus à eux, les soutenir, etc. Je trouve que les maternelles, on devrait toutes l'avoir... Mais les maternelles, je trouve que ça, ça aide. On devrait toutes y passer.
		Parallèle avec d'autres outils reçus d'autres personnes	CA 63-65 : Mais en fait, il y a des choses qui se recoupent, je trouve, avec les conseils qu'on reçoit de logopèdes par rapport à certains enfants dans les bilans de ce qu'on peut mettre en place.
			CA 290-292 : mais ça, je l'avais déjà un peu avant parce que j'avais déjà utilisé, enfin, je pense en tout cas au degré d'observation du Segec et enfin ça me disait quand même vaguement quelque chose, les fonctions exécutives quoi. Mais voilà.
			SA 254-257 : Maintenant, ça m'a fait faire des liens avec d'autres formations. Et il y a effectivement, je pense, d'autres formateurs qui utilisent ces choses-là. Sans peut-être même

ANNEXES

			eux-mêmes s'en rendre compte, comme Joseph Stordeur. Et tout ça avec ce qu'on apprend avec lui en formation.
		Ok même si besoin d'investissement	CA 115-117 : Et puis de toute manière, ça semble tellement difficile maintenant d'enseigner sans tenir compte de ça que clairement, je veux bien mettre le temps, même s'il faut quoi
	Utilité de la tâche	Enrichir sa pratique	CA 48 : Je pense surtout la partie sur la fonction, les fonctions exécutives (En répondant à la question : ce que tu as appris pourra-t-il enrichir ta pratique ?)
			CA 57-58 : il y a des choses que je peux utiliser en classe, quoi.
			SA 240-242 : En fait, j'ai l'impression que d'avoir discuté et d'avoir appris toutes ces notions nous permettait d'ouvrir peut-être un peu plus les possibilités de travail ou d'angles de vue, on va dire.
			SA 250-254 : Et donc je trouve que la formation m'a aussi un peu réencouragée à aller voir de ce côté-là comment eux gèrent (enseignement maternel) . Parce que je pense qu'ils ont pas... ce sont des apprentissages de base. En fait, tout ce qui aide à la résilience. Et tout ça ... Le fait d'attendre son tour pour parler, d'écouter les autres. La gestion, la planification, tout ça et donc ça, c'est riche
		Au service des enfants	CA 113-115 : Et au final, je crois que ça va être à notre service, au service des enfants, parce que ça va nous simplifier la vie

ANNEXES

			même pour identifier les difficultés et voir comment y remédier
			AN 445-451 : voilà, mon petit Yves N., pour ne pas le citer, lui, je sais que c'est cette fonction exécutive-là. Comment est-ce que je dois être avec lui ? Et j'aimerais bien directement essayer des petits trucs pour... Parce que parfois ça facilite vachement le déroulement de l'activité de savoir canaliser l'un ou l'autre, d'avoir des petits trucs comme ça qui font qu'on sait qu'on est dans le bon quoi. Parce que parfois, le danger avec un enfant qui n'a pas développé, justement telle ou telle fonction exécutive, c'est d'insister, d'insister et de faire pire que bien. quoi tu vois ?
			AN 138-141 : Parce que j'ai l'impression que ça me permet déjà de mieux comprendre certains enfants, de mieux analyser leur comportement. Je sais bien que quand tu parlais d'une des fonctions, d'une des fonctions, je ne sais plus comme ça à laquelle il y avait un enfant que je voyais direct.
			EM 101-102 : Ça ne peut être que bon pour nous et peut-être pour eux aussi. Sinon voilà.
		Apprentissages réalisés par les enfants	EM 76-77 : Mais déjà le fait qu'ils savent que c'est déjà ça, que c'est la table des puzzles, qu'on ne vient pas avec un autre jeu, déjà ça, c'est toute une leçon
			SA 153-156 : C'est gai, ou par le jeu aussi avec ma collègue qui vient m'aider maintenant pour le vocabulaire, pour les aider

ANNEXES

			à enrichir leur vocabulaire. On a joué au lotto et rien que de voir, d'attendre son tour, la patience, du fait que c'est le hasard qu'on tire les images.
		Au service de l'enseignant	AN 146-148 : Oui, parce que ça me permet de mieux les comprendre. Je sais pas expliquer de moins me braquer, oh, mais arrête de crier la réponse comme ça. Je dois dire que je me mets à leur place.
			CA 111-113 : Par rapport à ce sujet-là, c'est de les avoir en tête, des petites choses qu'on va utiliser comme rituel, mais qu'on va utiliser dans beaucoup de nos séquences.
			AN 150-151 : Donc oui, oui, ça change ma vision d'eux quoi. J'ai envie de mieux les comprendre.
			AN 159-160 : Donc ça permet de mieux les comprendre. Peut-être mieux d'anticiper, peut-être de savoir mieux réagir.
			AN 161-163 : j'ai une grosse classe cette année, il y en a 31, avec des profils très difficiles, très différents et donc peut être pouvoir cerner un peu plus pourquoi certains agissent comme ça. Je pense que ça peut aider dans la manière d'appréhender la classe, quoi. Vraiment, oui.
			EM 99-100 : Mais je pense que ça, ça a du pour, du bon, pour, pour, puis pour nous aussi. Toujours se remettre en question, ça nous fait du bien
		...et de sa pratique	AN 360-362 : Mais maintenant, ça me donne envie d'essayer de creuser ce qu'il y a derrière et et me dire Ah bah peut être

ANNEXES

			que cet enfant-là, il y a cette fonction-là qui n'est pas. Je ne sais pas comment dire, développée, développée et voilà
			AN 364-366 : Donc voilà ça, ça va m'aider. Maintenant, je n'ai pas encore la prétention, tu vois, de de savoir les aider à 100 %, mais je pense que ça va. Oui, ça va changer peut-être ma façon d'être avec eux.
			EM 62-65 : Et la dernière fois, j'ai mis, la dernière semaine justement, j'ai mis des puzzles et je l'ai mis, j'ai délimité. Bon, ce n'est pas encore acquis du tout, loin de là. Mais, je l'ai installé, j'ai mis des papiers collants, tout simplement collés à table
		Considérer l'enfant dans son ensemble	CA 67-68 : pour ne pas regarder un enfant que dans la matière, mais le regarder beaucoup plus dans son ensemble.
			CA 289 : ça ouvre déjà l'esprit à se dire je ne dois pas regarder l'enfant que dans ces apprentissages
			IS 507-509 : Regardons l'enfant dans son développement avec son rythme. Évaluons en fin d'année s'il est capable d'aller dans l'année suivante, mais laissons l'enfant progresser doucement
			IS 526-527 : Ou moi, je ne le rencontrais pas dans sa difficulté
	Coût/bénéfice Coûts perçus de la tâche	Exigence du métier	IS 20-22 : Si on n'est pas apte à mettre ses différentes compétences transversales pour soi-même, on n'est pas un bon enseignant, je pense.

ANNEXES

		Travail sur soi	IS 481-483 : moi je trouve qu'il faut d'abord faire un travail sur soi, d'où l'intérêt de mener, enfin de mener cette formation dans une formation initiale d'enseignants. Il faut d'abord pouvoir se positionner pour pouvoir effectivement être efficace et le réinvestir en classe.
			IS 159-160 : ...ça demande justement à refaire un travail sur soi, analyser ses pratiques.
			IS 523-525 : Mais tu sais, avec le recul, je pense à cet enfant hier et à ma vie personnelle. Personnellement, je suis capable de résilience extrême. Moi. Les coups durs ne sont jamais un frein pour moi.
			PA 87-89 : Oui, ça me demanderait plus de travail. Bien sûr, c'est un peu comme les aménagements raisonnables, la différenciation, etc... Oui, ça demande plus d'outils et plus de temps de préparation.
			SA 389-390 : Et finalement, nous, ça ne nous demande pas un investissement dingue.
		Travail supplémentaire	SA 398-399 : Donc oui, je sais même pas si vraiment ça me demanderait beaucoup de travail au final. Donc c'est chouette
			CA 65-66 : Ça, c'est des petites choses et ce n'est pas énorme non plus à faire.
			CA 69-70 : Donc ça me semble pas chinois à mettre en place.

ANNEXES

			CA 111-113 : (A la question : mettre tes acquis en pratiques te demandera bcp de travail ?) Non, je pense que c'est surtout, en tout cas par rapport à ce sujet-là, c'est de les avoir en tête, des petites choses qu'on va utiliser comme rituel, mais qu'on va utiliser dans beaucoup de nos séquences.
			AN 193-195 : Non. J'ai l'impression que ça se fera de manière très naturelle parce que comme c'est très parlant et que les élèves de la classe sont..., reflètent beaucoup tout ça, je pense que non, ça ne sera pas compliqué ni contraignant.
			EM 97-99 : Une fois que c'est comme les enfants, c'est intériorisé, ça roule comme, ça roule tout seul. C'est comme toute chose qu'on apprend. Il faut un petit peu de temps, puis puis ça roulera tout seul
		Investissement de toute l'équipe	SA 331-335 : Ce n'était pas du tout une contrainte d'être là, c'était un choix, donc je crois que ça, ça aide aussi. Ça, c'était vraiment enrichissant parce que le problème de certaines formations, c'est que ce n'est pas à la demande de la personne. Et donc du coup, forcément, je pense que les gens étaient plus ouverts ici vu que c'était parti sur notre bonne volonté et notre bon vouloir quoi.
		Pas un frein	SA 316-317 : Donc ce n'est pas ce qui va me freiner, je pense.

ANNEXES

			IS 502-503 : Ce n'est pas que je suis mieux armé parce que je me sentais déjà, relativement compétente, mais armée très différemment.
			IS 516 : Plus conscientisée. Mais très clairement
		Temps nécessaire	CA 115 : Donc je ne pense pas que ça va prendre énormément de temps.
			PA 98-100 : puisque je ne me sens pas du tout spécialiste, même après une formation. Je suis avertie, je suis informée. Maintenant, je ne suis pas formée.
		Plus confiante	SA 505-506 : Là, je ne sais pas si c'est mieux armée, mais plus en..., un peu plus de confiance et de ... allez, ça confirme.
		Confirmation dans ses pratiques	SA 514-516 : Mais le fait d'en reparler ici, à la formation et de voir l'impact qu'en fait, vraiment, la scolarité de l'enfant a aussi un pouvoir, ça, c'est chouette parce que ça conforte.
			SA 145-147 : Et c'est chouette aussi de se rendre compte que des choses qu'on faisait déjà en classe étaient quand même en lien déjà avec ça parfois, mais qu'on ne prenait pas toujours conscience de ce qu'on travaillait
Expectancy-Value	Difficulté de la tâche pour transférer	Difficultés personnelles	AN 185-188 : Ouais, voilà il y a plein de choses dans mon... Dans ma vie personnelle. Et les dernières semaines avec les élèves ont été très agitées, beaucoup de changements, des absents etc ... Donc je n'ai pas encore pu même encore faire de feedback à mes collègues. Mais j'aimerais bien, j'aimerais bien.

ANNEXES

	Difficulté rencontrée pour réaliser l'atelier	Difficulté au niveau du contenu	PA 128-129 : Qu'est-ce que c'est exactement ? Je ne comprenais pas trop, en fait, ce qu'on me demandait.
			PA 146-147 : Je crois que faire une séquence d'apprentissage sur la flexibilité. Je... oui, moi, ça me perturbe en fait. Je ne sais pas faire ça ?
			CA 131-132 : Quand on a entendu notre sujet, on s'est dit Wouah! Comment est-ce qu'on va se dépatouiller face à ça, quoi. Puis en fait, oui, tu finis toujours par trouver.
			AN 280-281 : C'était au départ, je me sentais un peu lâchée dans la nature, mais faire une séquence, comment ?
		Difficulté de compréhension de la consigne	CA 207-210 : Mais c'est vrai que la consigne était aussi peut-être fort vague, et donc le fait d'avoir peut-être un canevas. Je ne sais pas de documents qui pouvaient nous aider ou pas, mais à voir ça, ça aurait peut-être été chouette parce qu'au début on était un peu perdues.
			AN 239-241 : on a eu un peu de mal à choisir déjà quelle fonction exécutive on voulait, parce que toutes, toutes étaient intéressantes et on a eu du mal un peu à s'y mettre.
			AN 303-304 : J'ai eu un peu de mal au début, de comprendre la consigne exacte, mais c'est peut-être parce que c'était justement très libre
		Difficulté si seule	08 :25 Donc j'ai un petit peu eu du mal. Si j'avais été seule, je crois que je n'aurais pas su.

ANNEXES

			IS 244-245 : Toute seule, je n'aurais pas pu réussir un travail
		Manque d'outils concrets	PA 80-82 : Je manque alors d'outils concrets pour ça. Voilà. Disons que c'est de la théorie. Maintenant, en tant qu'outil concret, je n'ai rien de ... J'ai rien au niveau des ... d'outils. Je n'ai pas d'outil en fait pour pouvoir améliorer ça.
			CA 210-212 : Comment organiser notre travail, comment planifier notre travail ? Et donc c'est vrai que ça aurait été peut-être intéressant, d'avoir un canevas à utiliser ou non, selon les groupes et selon vers quoi on démarre.
		Besoin de temps et de formation supplémentaire	IS 126-132 : D'abord, il me faut une réflexion (...) Il me faut un certain temps et peut-être un complément d'information (...) Ça demande vraiment à pouvoir plancher sur le sujet.
			IS 176-177 : Il me faut un certain temps, un peu de formation encore.
			IS 434-435 : (Besoin de temps pour mieux répondre aux demandes de l'atelier) Et puis un temps chez soi où on se positionne. Et puis pouvoir dire maintenant je crée pour les enfants, tu vois, c'est ça, ça a été un peu vite pour moi.
			CA 296-298 : Mais là, dire que je suis vraiment mieux armé après 3h. Mais je ne sais pas si avec n'importe quelle formation, je pourrais dire, de 3h.
			EM 83-84 : Mais voilà. Petit à petit.

ANNEXES

		Difficulté au niveau de ses propres FE	PA 299-303 : Moi je pense que j'ai été un enfant où la flexibilité était très développée. Par contre, au niveau de la planification et de l'inhibition, l'inhibition, ça allait aussi. Mais la planification, ça a été une catastrophe. Et du coup, ça m'a posé beaucoup de problèmes dans tout mon parcours d'études. Et encore maintenant, comme enseignante, ça me pose des problèmes.
		Manquements de la formation initiale des enseignants	IS 141-145 : Comment est-ce possible qu'au bout de 20 ans de carrière, j'apprenne ces termes ? (...) Comment est-ce possible que dans les écoles normales, on n'enseigne pas ce genre de chose ?
			IS 150-151 : Moi, personnellement c'est qq chose qui a manqué à ma formation initiale, certainement.
			IS 348-349 : ...ce que tu nous a expliqué à la formation. Ça devrait être connu, tu sais. Aller, ça devrait couler de source.
			IS 358 : On est vraiment passé à côté de quelque chose. (en parlant de la formation initiale).
			IS 268 : C'est dommage qu'après 20 ans de carrière, j'en prenne conscience, tu vois, dommage.
			IS 266-267 : C'est un manque de la formation initiale des enseignants. Voilà, moi je le dis franchement.
			SA 59-60 : C'est comme ça que j'ai réussi à les aider. Mais c'est vrai que c'était un peu bizarre parce que quand on sort de

ANNEXES

			l'école normale, on nous apprend pas spécialement ces choses-là.
			SA 257-258 : Et c'est triste et drôle à la fois, parce que c'est quand même beaucoup, je trouve, à l'encontre de ce qu'on nous apprend à l'école normale
		Mieux connaître l'enfant	IS 503-505 : Il faut voir toute la dimension humaine de l'enfant et on l'oublie tellement. Je trouve que c'est quelque chose qu'on, qu'on ne nous apprend plus
			IS 525-528 : Et cet enfant a connu quelque chose de terrible aussi. Et ça l'a totalement arrêté. Et donc, nous ne fonctionnions pas du tout sur le même chemin. Ou moi, je ne le rencontrais pas dans sa difficulté et lui ne comprenait pas ma volonté de vouloir avancer à tout prix. Donc sans se comprendre l'un l'autre, en fait, on n'aurait jamais pu construire quelque chose.
		Désaccord avec le type d'évaluation de l'enseignement actuel	IS 504-506 : Je trouve que c'est quelque chose qu'on, qu'on ne nous apprend plus. On parle, je te dis allez, il faut atteindre des objectifs, il faut passer l'année suivante, il faut, Enfin. L'enseignement n'est plus ce que c'était.
			IS 507-509 : Cessons d'évaluer continuellement. Regardons l'enfant dans son développement avec son rythme. Évaluons en fin d'année s'il est capable d'aller dans l'année suivante, mais laissons l'enfant progresser doucement.

ANNEXES

		Trop focus « matière »	SA 134-137 : On se dit tout le temps: "matière, matière, matière". Et on se dit que d'un autre côté, si on prend le temps d'installer ces choses-là, on gagnerait du temps après, et clairement, cette année, avec ma classe "Covid" comme je le dis, qui n'a pas vraiment eu de première primaire et pas de deuxième, je pense que eux, c'est vraiment flagrant tout ça
			SA 71-73 : Et tu réfléchis pas quoi? (...). Et donc non, je ne voyais pas l'intérêt là-dedans parce que même intellectuellement parlant, tu te mets pas en recherche.
		Constat des manques subis par les enfants en difficulté	SA 159-162 : Ce qui est triste, c'est qu'ils les font pas chez eux, (apprentissages des FE) parce que nous, on les a faits chez nous pour la plupart, parce qu'on nous a éveillés au jeu. On a joué avec nous et tout ça, que ce soit au mouvement de jeunesse ou dans la famille. Eux, ils n'ont pas cette chance-là.
	Soutien perçu	Soutien relationnel	
		Soutien du formateur	IS 387 : J'appelle ça plutôt quelque chose, un soutien, un soutien logistique, avec des exemples.
			IS 245-247 : On a été nourrie de la formation. Si on n'avait pas été nourries de ça, je ne suis pas certaine qu'on aurait pu faire un travail aussi efficace, je l'avoue
			IS 404-407 : Tu t'es baladée de groupe en groupe. Tu as nourri quand il fallait nourrir un petit peu à gauche, à droite (...) c'était un accompagnement réel, un accompagnement.

ANNEXES

			CA 247 : tu étais vraiment super disponible pour les deux groupes.
			AN 276-279 : Et je me souviens qu'on a posé justement quelques questions pour être sûr qu'on était dans le bon. Et ça nous a rassurées. Parce que voilà, tu as tout de suite vu où on voulait en venir dans l'histoire et on a on a revérifié avec toi certaines petites notions théoriques, je crois, pour être sûr qu'on était bien dans le bon.
		Soutien des participants	EM 196 : Donc j'aime toujours bien de travailler à deux
		Partage entre collègues	CA 365-370 : Maintenant, clairement, c'est beaucoup plus facile de travailler ça à plusieurs, d'autant plus que c'est un regard qu'on va porter sur l'enfant. Et donc je trouverais ça bête que dans une classe, on s'en tracasse fort. Et puis l'année suivante, c'est ah non, non, les apprentissages (...) C'est beaucoup plus facile de travailler ça ensemble, qu'on soit tous dans la même ..., sur la même lignée à ce propos-là, quoi.
		Solidarité entre collègues	SA 89-92 : Et elle en est super malheureuse parce qu'elle va retourner dans une école où elle a déjà travaillé. Et elle dit ici, je sais que si j'ai un problème, j'ai une équipe qui sera derrière moi, même si on n'est pas tous les meilleurs amis du monde ou quoi. Voilà. Mais face aux difficultés des élèves qu'on a et face à leur caractère, en fait, et leur problème
			SA 94-96 : On est soudés, on va toujours... Si on voit quelqu'un qui est en situation de détresse ou quoi face à un

ANNEXES

			enfant. Vu qu'on connaît ces enfants-là, au final, on va toujours aller aider.
		Rappel	EM 189-190 : Mais maintenant, si tu me fais une piqûre de rappel, je peux. Je peux essayer de mettre en place en classe,
		Rassuré	AN 314-316 : Je pense que comme je l'ai dit, tu es venue. Et on t'a exposé en gros notre truc et tu nous as aiguillées, rassurées parce qu'on avait peur de ne pas être dans la bonne activité par rapport à la fonction
		Explications claires	EM 112-114 : Tu t'exprimes..., tu exprimes tellement les choses facilement que c'est très facile à comprendre... En fait, des termes que j'aurais lu toute seule, le truc que je n'aurais pas compris
			EM 121-122 : Que tu as facile à retranscrire les choses qui sont difficiles, en choses facile à exprimer. Voilà, c'est mon ressenti.
		Soutien concret Docs/traces écrites	AN 455 : Si ça existe, des petits trucs, je suis preneuse
			AN 168-171 : Je pense en être capable, mais il me faudrait un genre de petit dossier avec vraiment tout bien écrit, parce que j'ai gardé beaucoup de choses en tête. J'ai fait des photos mais j'aimerais bien essayer peut-être, mais il me faudrait un peu plus de, ... Il faudrait que je remette en place un document écrit

ANNEXES

			AN 430-432 : Avoir des exemples d'activités ou de pistes concrètes, de petites choses qu'on peut mettre en classe. Voilà, c'est juste ça peut-être je vais pas te demander une liste.
		Supports audio-visuels	EM 235-236 : Des situations en vidéo, des situations problèmes, oui, qui feraient que nous on s'interrogerait justement sur...
			EM 267-270 : C'est ça que je dis. Ouais, des petites vidéos, de petites séquences, toute simple, bien précise, bien ciblée qui feraient que nous on s'interrogerait ,.. Oui, ça serait un truc clé.
		Jeux de rôle	EM 275-276 : Ou alors des personnes que tu mettrais en situation, vivre la situation. Toi, tu fais ça, toi tu fais ça et tu animes une situation.
		Base commune pour collaborer	CA 102-105 : Je pense ensemble aussi parfois le fait de suivre la même formation pour en discuter, avoir la même base commune, au niveau de la théorie, c'est plus facile quoi pour après en discuter. Et c'est ça qui était chouette à ta formation. C'est qu'on a toutes eu la même base sur la matinée et donc au départ de ça, on travaillait là-dessus, quoi.
			CA 375-376 : Donc clairement, si on est plus à être formé, c'est que bénéfique pour tout le monde quoi
		Petits groupes	SA 356-358 : Limite, je pense que j'étais même encore plus à l'aise que dans l'équipe dans laquelle je travaille, parce que je

ANNEXES

			n'aime pas toujours prendre la parole comme ça en grand groupe. Donc ça, c'était chouette parce qu'on n'était pas trop nombreuses
			CA 311-312 : On était six aussi, donc c'est le pied aussi de suivre une formation à six. Voilà, on était bien reçus
		Solidarité entre collègues	SA 96-97 : Donc on n'est pas seuls face à notre problème. Il y a jamais quelqu'un qui va tourner les talons en disant Ah c'est son élève, moi je ne m'en mêle pas quoi.
			SA 99-102 : Finalement, oui, on connaît tous un peu les situations des enfants qui sont vraiment les plus défavorisés ou qui ont les plus de difficultés. Et on est beaucoup plus solidaires. On cherche des solutions tous ensemble. Parce qu'on ne va pas laisser un collègue tout seul avec son problème, comme dans certaines écoles
			IS 176-177 : Il me faut un certain temps, un peu de formation encore.
		Soutien perçu de son école	SA 268-271 : Mais moi, je trouve que contrairement à d'autres écoles, justement, on prend le temps d'installer toutes ces choses-là, qui sont essentielles pour qu'après ils puissent apprendre et que... se focaliser un petit peu moins sur parfois le programme et la matière, permet de, justement après, rattraper tout.

ANNEXES

		Gain de temps/ Réutiliser le matériel	SA 391-393 : Donc ça, ce serait chouette. Je me dis que même si une fois, c'est créé, le matériel, je pourrais le réutiliser une autre année avec d'autres enfants
			CA 347 : tu étais vraiment super disponible pour les deux groupes.
		Répartition des 2 thèmes	CA 341-344 : Ben diminuer peut-être un peu la résilience pour que les fonctions exécutives on ait déjà un peu plus le temps pour travailler dessus. Et et voilà quoi. Parce que c'est ça qui, selon moi, après accroche beaucoup plus pour ce qu'on va mettre en place dans nos classes.

Annexe 13: Tableau des indicateurs (thèmes et catégories)

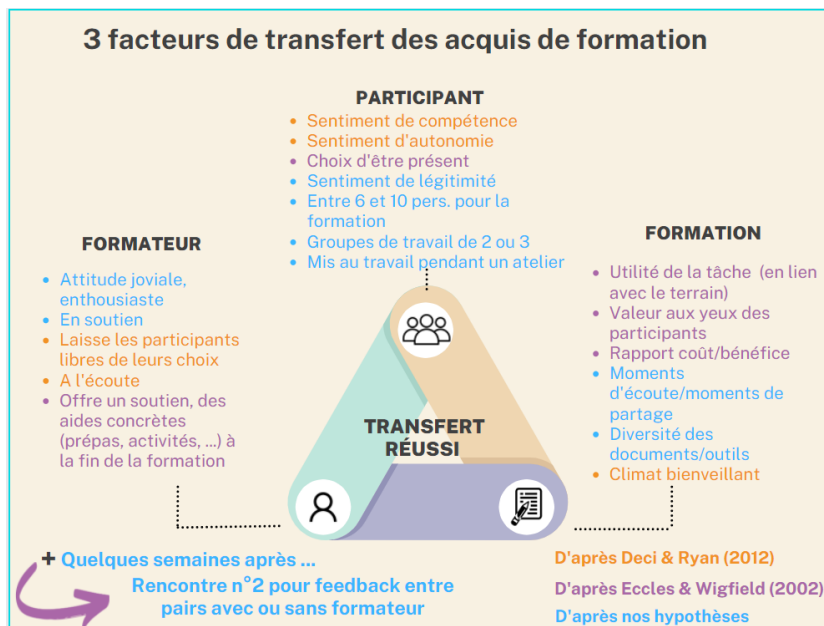
Indicateurs théoriques	Isaline	Patricia	Catherine	Sandra	Annie	Emeline
Besoins fondamentaux de Ryan & Deci						
Autonomie	X	X	X	X	X	N'a pas participé à l'atelier
Affiliation	X	X	X	X	X	
Compétence	X				X	

Indicateurs théoriques	Isaline	Patricia	Catherine	Sandra	Annie	Emeline
Expectancy-Value (Eccles & Wiegfield)						
Valeur accordée à la tâche (Value)						
• Intérêt intrinsèque	X	X	X	X	X	X
• Importance de la tâche	X	X	X	X	X	X
• Utilité	X	X	X	X	X	X
• Rapport coût/bénéfice	X	*	X	X	X	X
Espérance de réussite (Expectancy)						
• SEP	X		X**		X**	X**
• Difficulté perçue	X		X	X	X	N'a pu se prononcer
• Soutien perçu	X	X	X	X	X	car pas dispo

* Demande un investissement supplémentaire

** Avec besoin d'information supplémentaire

Annexe 14: Modélisation de nos résultats



Annexe 15: Retroplanning

Périodes	Titres	Etapas à réaliser	RDV	Remarques
Janvier- Avril	Moment réflexif sur ma question de recherche	Consulter Oasis Envisager les différents thèmes Commencer les lectures		
Avril-Juin	La recherche	Se fixer sur un sujet de mémoire Lectures Contacter des promoteurs et accompagnateurs potentiels		
Juillet-août	La recherche	Lecture en tous sens	23/07 : Rdv Mme Dandache	Garder toutes les références des textes lus qui pourraient servir à ma recherche.
Septembre- décembre	Cadre théorique	Analyse des lectures Ecriture du cadre théorique Mooe Mme Masten (2 semaines)	06/10 : Rdv Mme Dandache 04/11 : Rdv Mme Dandache 10/11 : Rdv Mme Weber 02/12 : RDV Mme Dandache	On change de cap. On réoriente notre recherche sur la résilience chez les enfants en milieu précaire. Comment entraîner la résilience à travers les fonctions exécutives dans les classes du primaire.
Janvier- Début février	Ma méthodologie	Réfléchir à la méthode : qu'est-ce que je veux chercher ? Chercher dans d'autres mémoires, des idées pour récolter et analyser les données. Chercher les participants Préparer la formation	02/02 : Rdv Mme Dandache 03/12 : Rdv Mme Dandache 02/02 : Rdv Mmes Dandache-Weber	
Février- Mars	La méthodologie	Récolter les données (Pré-test : semaine du 21 au 25/02 et Donner la formation + atelier : Semaine du 26/02 au 04/03 post-test : du 1 ^{er} au 15/03 Analyse des premiers pré-test et création de la grille d'analyse		
23 février 24 au 27/02		Présentation de la formation à Mme Dandache Envoyé pré-test aux participants	23/02 : Rdv Mme Dandache	Envoyer la formation et pré et post-test
28 février		Formation aux 6 participants + fixer les RDV pour les post-tests	11/03 à 15h: RDV avec Mme Dandache 11/03 à 17h : RDV Mme Weber	2 jours avant: Validation du guide d'entretien
15 mars au 25 mars		Post-test individuel avec les 6 participants Entretien 1 : lundi 14/03 Entretien 2 : mercredi 16/03 Entretien 3 : jeudi 17/03 Entretien 4 : vendredi 18/03 Entretien 5 : dimanche 03/04 Entretien 6 : lundi 04/04		
15 mars -15 avril 01/04	Analyse	Retranscription des interviews Création et correction de la grille d'analyse Analyse des résultats	Réunion Dandache pour feedback sur le cadre théorique et validation de la grille d'analyse	Fixer un RDV avec Mmes Dandache et Weber pour la validation de la grille d'analyse Feedback reçu le 12/04
Avril	Résultat- Discussion	Ecriture de la discussion et des résultats		Dernier Rdv avec Mmes Dandache/Weber
Mai	Relecture	Relecture, vérification de la bibliographie		Réserver le local pour la défense.
Juin	Préparation de la défense	Préparer Power point ou Genially Se préparer pour la présentation Trouver une idée originale ?		Diplôme !

Annexe 16: Formation sur la résilience

Intro :

La recherche sur la résilience dans les sciences du développement est profondément ancrée dans la recherche et la théorie du développement de l'enfant, les sciences cliniques et l'étude des différences individuelles (Luthar, 2006).

Dia 1 : Bienvenue à tous à cette formation sur la résilience et les fonctions exécutives !

Philippe Meirieu nous dit que « Apprendre, c'est avoir un projet, c'est se projeter dans l'avenir ». Peut-être aurons-nous, grâce à cette formation, de nouveaux projets professionnels. J'ai aussi choisi cette phrase car elle parle de projection dans l'avenir et la résilience, nous allons le voir, c'est, entre autres, se tourner vers l'avenir. Mais je ne vous en dis pas plus, car,

Dia 2 :

Je vous mets tout de suite au travail, en vous demandant ce que ça évoque pour vous, la résilience. *On va prendre 2, 3 minutes pour y penser individuellement et le noter si vous voulez.* « *Ecrivez quelques mots, idées, qui vous viennent en tête quand vous pensez à la résilience* »

Dans 2, 3 minutes, nous ferons un petit partage pour ceux qui veulent.

→ Quelqu'un veut-il partager ce qu'il a écrit ? **Echange en fonction des réponses des participants.**

Dia 3 : définition :

Ann Masten, professeur à l'université du Minnesota, a consacré sa vie à la recherche sur la résilience et voici la définition qu'elle en donne : « Capacité d'un système à résister ou à se rétablir face à des perturbations importantes qui menacent sa fonction adaptative, sa viabilité ou son développement ». On fait des liens avec ce qui a été échangé par les participants.

ANNEXES

L'étude de la résilience a surtout commencé après la 2e guerre mondiale. Des cliniciens de différentes disciplines ont été appelés pour soigner et aider de nombreux enfants revenant des camps de concentration et ayant vécu des atrocités. Elément déclencheur pour l'étude de la résilience.

La première chercheuse est Emmy Werner, une psychologue américaine et professeur de développement de la personne à l'Université de Californie, qui, avec son collègue Michaël Rutter a réalisé une étude longitudinale pendant plus de 30 ans, sur 540 enfants, vivant dans des conditions difficiles, sur une île hawaïenne (l'île Kuai). Certains enfants étaient orphelins, n'allaient pas d'école ou ne bénéficiaient pas d'une alimentation suffisante, d'autres encore avaient subi divers sévices corporels ou psychiques (1955-1989).

Les résultats ont montré que sur 200 de ces enfants, 70 ont évolué favorablement sans aucune intervention thérapeutique et sont devenus de jeunes adultes compétents et bien intégrés. Ils ont su « rebondir » à partir d'une enfance très difficile et mener une existence normale.

Dia 4 : une question s'est alors imposée aux chercheurs : **Comment se fait-il que certains enfants se relèvent de situation extrême et pourquoi pas d'autres ?**

Comment l'enfant qui a grandi dans un contexte de violence, de rejet, d'abandon, de peur, arrive-t-il à se construire par la suite, une vie équilibrée ?

Et de cette question en a découlé la suivante : Est-ce que cette caractéristique est un trait de la personnalité ? Est-ce inné ou cela peut-il s'apprendre ?

Qu'en pensez-vous ?

On écoute les avis des participants. Qu'en pensent les autres ?

Après de nombreuses recherches, les scientifiques en sont venus à la conclusion que la résilience n'est pas un trait de la personnalité. Elle peut se travailler et s'apprendre. Ça, c'est la bonne nouvelle ! Les chercheurs pensent qu'il est possible d'apprendre et de nourrir la résilience. Il est vrai que certaines personnes ont plus facile grâce à une **intelligence plus développée**, càd que certains enfants développent la résilience par

ANNEXES

des processus naturels alors que d'autres ont besoin d'assistance pour y arriver. Les études ont découvert plusieurs facteurs qui aident à nourrir cette capacité à résilier, on les appelle des « **facteurs de protection** ».

Grâce aux recherches, nous savons également que les **premières années de la vie** sont très prometteuses pour les interventions visant à prévenir et à réduire le risque, à renforcer les ressources, pour bâtir une fondation solide pour le développement futur.

C'est là que nous avons, en tant qu'enseignant, un rôle à jouer. Nous le verrons plus loin ;

Dia 5 : Les chercheurs ont mis en lumière plusieurs **facteurs de protection**.

Une figure d'attachement ; L'école et l'appartenance à un groupe, à une communauté.

On parle également de la foi comme facteur de protection. Croire en un Dieu, quel qu'il soit, en des valeurs, en des convictions que l'on partage avec une communauté est source de protection.

Dia 6 : **La figure d'attachement**

C'est, selon les scientifiques, le facteur le plus important. C'est souvent un des parents, la mère en général, ou le père mais pas obligatoirement. Ça peut être quelqu'un de la famille élargie, un voisin, un soignant, tant que c'est un adulte proche et bienveillant.

Anna Freud, (6^e enfant de Sigmund Freud), née en Autriche et exilée en Angleterre était psychanalyste et pionnière en psychologie de l'enfant. Elle a créé avec sa collaboratrice Dorothy Burlingham, la Hampstead War Nurseries en Angleterre, appelé aussi « Children's Rest Centre ». Cet établissement avait pour rôle de pallier les manques affectifs des enfants privés de leurs parents (à cause de la guerre) de leur prodiguer des soins et également de leur fournir des abris aux orphelins, aux enfants et à leurs familles qui étaient des réfugiés politiques des camps de concentration ou des sans-abri de la guerre". En 1943, elles ont publié un volume sur leurs observations, « War and Children », où elles notent que les enfants présentaient rarement un "choc

ANNEXES

traumatique" **lorsqu'un parent était présent** et également que les réactions des **soignants** étaient importantes pour les réactions des enfants.

Dia 7 : Deuxième facteur de protection : L'école

L'école est un lieu primordial pour construire sa capacité de résilience.

Les écoles jouent un rôle central dans le développement des enfants dans de nombreuses communautés à travers le monde. Pourquoi ? Parce qu'elles symbolisent **la vie normale**. Les écoles, comme les familles, jouent un **double rôle dans la résilience des enfants** : elles fournissent une foule de **ressources** et de **relations** qui soutiennent directement la résilience des enfants. Les écoles efficaces présentent des qualités parallèles aux familles efficaces (Masten, 2018), comme un **sentiment d'appartenance et de sécurité** pour les élèves, mais aussi, un **leadership fort qui rassure**, des **relations bienveillantes**, une **fierté collective** et des **routines positives**, une **bonne communication** et des possibilités d'acquérir de nouvelles **compétences**. Dans le contexte d'écoles efficaces, les enfants développent des **outils pour la vie qui renforcent leur future capacité de résilience**, notamment **les compétences en matière de résolution de problèmes, les compétences sociales, la confiance en soi, l'autorégulation, la motivation à apprendre, la pensée critique, comment et quand obtenir de l'aide, etc.** Cela rejoint les compétences psychosociales. **compétences de communication, d'empathie, de négociation, de gestion de conflits, d'expression des émotions, d'écoute active, de résistance à la pression d'autrui, de capacité d'affirmation, ...** Les compétences psychosociales sont de plus en plus demandées en entreprise, ou dans n'importe quel établissement, les employeurs sont de plus en plus attentifs aux compétences psychosociales, bien plus qu'avant où c'était le diplôme avant tout qui comptait. C'est vraiment important de les travailler avec les enfants.

Dia 8 : L'appartenance à un groupe, à une **communauté, religieuse** ou autre.

Tout comme les familles et les écoles, les communautés, grandes ou petites, peuvent fournir un leadership fort, un sentiment de fierté et d'appartenance

Ici, lors d'un concert, une cérémonie religieuse, une chorale, un moment de préparation pour des enfants qui s'apprentent peut-être à vivre un rituel ou une autre

ANNEXES

cérémonie. Tous ces moments sont des moments rassembleurs qui donnent à chacun le sentiment d'appartenir à une communauté et de partager avec tous ses membres des valeurs, des croyances, des moments de célébration, de joie qui rassurent et créent le lien. On remarque que des groupes se créent après des événements traumatiques comme la marche blanche, ou le "Boston Strong" après l'attentat du Marathon dans cette ville.

Dia 9 : Magie ordinaire

LA RÉSILIENCE NE NÉCESSITE PAS DE RESSOURCES EXTRAORDINAIRES DANS LA PLUPART DES CAS MAIS EST PLUTÔT LE RÉSULTAT DE CE QUE L'ON POURRAIT APPELER "MAGIE ORDINAIRE". Ann Masten

En effet, les facteurs de protection sont simples mais lorsqu'ils fonctionnent bien, ces facteurs deviennent des ressources qui offrent une capacité considérable de résilience face à de nombreux types d'adversité. C'est l'interaction de ces systèmes adaptatifs qui favorisent et protègent le développement humain.

1. Certains facteurs de protection se trouvent dans la famille ou les relations proches. (compétence, bienveillance, soin). Lien d'attachement positif avec un des parents ou un proche, un soignant si ce n'est pas possible. Il s'agit d'une relation positive avec un adulte nourricier et compétent.

Dia 10: Magie ordinaire (suite)

D'autres facteurs se trouvent dans l'enfant lui-même.

Compétences [intellectuelles](#) : système cognitif en bon état.

[Foi, croyance en une religion, un idéal, des convictions, ...](#)

[Personnalité attirante](#)

[L'espoir et le sens de la vie](#) (système de croyance qui donne un sens à la vie)

[Aptitudes à l'autorégulation](#) (qui fait référence aux fonctions exécutives du cerveau, thème que nous développerons dans la 2^e partie de cette formation).

Dia 11 : En dehors de la famille et de l'enfant

Partage d'une pratique religieuse, culturelle (chant, danse, cercle de lecture, marcheurs, ...). Des amitiés et les rituels qu'offre la société, les cultures.

Dia 12: Les facteurs de risque

Quand on parle d'adversité et d'enfants qui font face à l'adversité, de quoi parle-t-on ?

Les facteurs de risque : sont nombreux et souvent cumulatifs.

Nous pouvons citer la **pauvreté, migration, guerre, catastrophes naturelles, vie en situation précaire, enfants abandonnés, enfants soldat, sans abri, abusés, battus, ...**La faible qualité parentale. Il y a également l'appartenance à un **groupe ethnique minoritaire**, le fait de fréquenter une école située dans une **banlieue à problèmes**, la **pauvreté de la famille et du voisinage, le fait de ne pas parler la langue du pays**. Notons aussi les **traumatismes durant l'enfance, l'anxiété face aux échecs, la détresse face aux stéréotypes raciaux**, les **enseignants non performants** et les **écoles dysfonctionnelles** (as cited in Ionescu et al., 2016).

Les chercheurs ont rapidement reconnu que les indicateurs de risque ne reflétaient pas la réalité de l'exposition à l'adversité chez les enfants, qui sont souvent exposés à des facteurs de risque ou d'adversité **multiples**. Par exemple : un enfant vit le décès de ses parents dans la destruction de leurs maisons suite à un tremblement de terre, les scientifiques vont l'étudier en prenant en compte le fait que l'enfant a subi plusieurs facteurs de risque qui peuvent multiplier les conséquences. L'enfant a perdu ses parents, a perdu sa maison et vécu le traumatisme d'un tremblement de terre.

Diverses mesures ont été conçues pour indexer **le risque cumulatif** ou l'exposition à l'adversité (voir Evans et al., 2013 ; Obradovic, Shaffer, & Masten, 2012). Dans les études sur les catastrophes, par exemple, l'exposition à la mort et à la destruction pourrait être indexée par la proximité de l'épicentre de la dévastation ou par le nombre d'expériences traumatiques (décès).

Dia 13 : modérateurs

Heureusement, nous pouvions jouer un rôle « modérateur »

Un **modérateur** est quelque chose qui influence la relation entre un facteur de risque ou une adversité et l'impact sur l'individu en termes de résultats qu'il réalise.

Le modérateur n'affecte pas directement le bon résultat, mais au lieu de cela, il réduit l'impact du facteur de risque ou de l'adversité. **Lorsque vous intervenez pour essayer de protéger un enfant de l'adversité, vous essayez d'être modérateur.** Vous essayez de réduire l'impact du risque, sur la vie de l'enfant.

Il y a dans la science de la résilience, un intérêt particulier à comprendre ce que nous pouvons faire qui pourrait vraiment avoir de l'importance dans des circonstances où l'adversité est très élevée.

Dans la plupart des cas, l'adversité a un impact négatif sur la façon dont un enfant se porte, mais s'il y a un modérateur, cela peut faire la différence et donner à l'enfant plus de ressources, de protection pour faire face à cette adversité.

Comme nous l'avons dit, les modérateurs peuvent être de différentes natures :

- **Les modérateurs individuels.** Je me répète un peu, mais de cette façon, vous pouvez voir mes liens qu'il y a à faire. Les chercheurs étudient d'ailleurs les **gènes** (caractéristiques génétiques chez un individu), le **stress** (les systèmes de stress qui fonctionnent dans notre corps modifient la façon dont les expériences nous affectent, à court terme ou à long terme) et d'autres facteurs **biologiques**.
- **D'autres facteurs en dehors de l'enfant : sa famille :** Les relations avec sa famille, la **qualité parentale qui est très importante et encore plus quand le niveau de risque dans la famille est très élevé** avec des expériences de vie stressantes, ce bon **rôle parental compte encore plus**. Parce que **la qualité parentale** semble être **un modérateur très puissant** .
Les **routines et les pratiques familiales**,
- Toujours en dehors de l'enfant mais plus éloigné de lui : **le genre de services d'urgence** qui sont disponibles dans sa communauté et la **politique sociale d'une communauté** ou d'une **nation**. Le fait que les politiques sont de gauche ou de droite, avec des idées de solidarité ou pas

Tous ces éléments sont étudiés comme des modérateurs possibles de la relation entre l'adversité et la façon dont un enfant se porte.

Pas dans le Genially.

Il y a un autre type de modérateurs que nous allons évoquer aussi : ceux qui sont déclenchés par l’adversité = **facteur activé par la menace**.

Ex : **airbag d’une voiture**.

Votre airbag ne fait rien, habituellement quand vous conduisez, sauf qu’il est stocké dans la voiture. Mais quand le système de coussins gonflables détecte une menace d’accident, il se déploie pour protéger le conducteur et ses passagers.

Autre ex : **Système immunitaire**

Quand notre corps rencontre une infection, notre système immunitaire répond en nous protégeant

Des personnes de notre entourage peuvent également jouer ce rôle de modérateur.

Les parents : la façon dont ils réagissent en cas d’urgence.

Nos amis jouent souvent le même rôle dans votre vie.

S’ils observent que vous êtes menacé d’une manière ou d’une autre, ils peuvent y répondre en essayant de nous aider.

Des services d’urgence et dans le contexte de catastrophes et d’attaques terroristes ; la **police, samu, ... Services sociaux**

Nous allons également voir dans un segment futur, que **les interventions** peuvent être considérées comme facteurs protégés activés par la menace.

Dia 14 : Ajout des ressources

Une autre idée des scientifiques pour promouvoir la résilience chez les enfants → ajouter des ressources. En attendant d’avancer dans les recherches et de trouver mieux, une première stratégie est d’**ajouter des actifs (des ressources)**. Par exemple, apporter à un enfant une **nutrition supplémentaire** ou lui fournir un **tuteur** ou des **activités** après l’école qui pourraient l’aider à faire mieux à l’école.

2) empêcher un facteur de risque de se produire. Certains facteurs de risque auxquels les enfants sont confrontés sont évitables. Par contre, certains risques peuvent être évités par les politiques publiques.

ANNEXES

Ex :- éviter les naissances prématurées → C'est une politique publique et c'est enlevé un risque, celui de mettre au monde un enfant qui va quoi qu'il arrive, vivre dans l'adversité.

- éviter aux mines d'exploser → empêcher les dommages causés par ce genre de facteur de risque, d'endommager la vie d'un enfant.

3) facteurs de risque qui influencent les enfants, **indirectement**. Il y a des facteurs de risque qui affectent non pas l'enfant, mais les biens qui sont très importants pour l'enfant. Par exemple, un parent alcoolique : alors la question qu'on peut se poser est : quel soutien la société peut-elle apporter à ce parent et donc indirectement à son enfant.

4) **compétences cognitives**, qui prédisent généralement de bons résultats chez les enfants, comme de bons résultats à l'école. Et dans cette situation, si nous avons ce modèle, ce que nous pourrions essayer de faire est **d'améliorer ces compétences cognitives**. C'est ici que nous entrons en jeu, en tant qu'enseignant, nous allons le voir plus concrètement plus loin.

Dia 15 : Je ne voudrais pas faire une présentation sur la résilience sans vous parler des études longitudinales qui ont apporté de précieuses informations sur la résilience.

1945 : La Seconde Guerre mondiale a ouvert la voie à l'émergence de la science de la résilience, en attirant l'attention du monde entier sur le sort des enfants touchés par la guerre (Werner, 2000). Quelques études systématiques ont été réalisées sur les enfants pendant la Seconde Guerre mondiale, mais la recherche était limitée par le manque de ressources et les exigences de la guerre elle-même (Garmezzy, 1983).

1955 : l'étude de Emmy Werner s'est passée sur une île hawaïenne, qui s'est étalée sur 30 ans en suivant des enfants avant leur naissance jusqu'à leur âge adulte. Cette étude a été réalisée par des psychologues, des pédiatres, des professionnels de la santé publique et des travailleurs sociaux. **Werner et Smith** retracent **l'impact** d'une variété de **facteurs de risque biologiques et psychosociaux et d'événements stressants sur le développement de ces personnes**, dont la plupart des parents n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires et ont travaillé comme ouvriers semi-qualifiés ou non qualifiés. Mais aussi des **facteurs de protection** potentiels. , Dans la conclusion de son étude longitudinale sur les enfants à Hawaï, a montré que les enfants à risque élevé

de l'étude – ceux qu'elle a décrit comme étant « vulnérables, mais invincibles » – **avaient au moins une enseignante ou un enseignant attentionné qui les appuyait.** D'après elle, les enseignants « **écoutaient** les enfants, **sollicitaient** leur participation et les **encourageaient** ».

La chercheuse Werner a décrit à quel point les enfants résistants faisaient **de leur école « un deuxième chez-soi ».**

Les auteurs mettent l'accent sur la vulnérabilité et la résilience de ceux qui ont surmonté de grandes difficultés pour devenir des adultes compétents et attentionnés. Ils retracent le processus de rétablissement par lequel la plupart des adolescents en difficulté de la cohorte - ceux qui avaient des antécédents de délinquance, de grossesse précoce et de problèmes de santé mentale - ont vu leurs perspectives s'améliorer dans la vingtaine et le début de la trentaine. Les auteurs ont écrit un ouvrage « **Overcoming the Odds** », qui Identifie à la fois les tendances à **l'autocorrection** qui permettent aux enfants à haut risque de **s'adapter plus tard avec succès** au travail, au mariage et à la parentalité, et **les conditions dans lesquelles les soins professionnels et bénévoles sont les plus bénéfiques.** Ce qui est intéressant également dans ce genre d'études, c'est qu'elles peuvent fournir des informations pour les politiques en termes de prévention des risques.

"Overcoming the Odds" est une lecture essentielle pour tous ceux qui s'intéressent à la résilience.

1972 : Buffalo Creek, c'est une étude sur les traumatismes de masse suite à l'effondrement d'un barrage de boue, aux Etats-Unis. Cette étude a été suivie pendant 17 ans et a pu nous informer du retour à la normal pour la plupart des victimes, même si certains symptômes subsistaient encore 17 ans plus tard. On constate que les enfants présentaient rarement un "choc traumatique" lorsqu'un parent était présent et qu'également que les réactions des soignants étaient importantes pour les réactions des enfants.

1983 : L'étude sur le feu de brousse en Australie a également fourni une documentation remarquable sur les effets à court et à long terme des catastrophes naturelles. A nouveau, on remarque que la proximité des figures d'attachement en cas

ANNEXES

d'adversité menaçante avait des effets protecteurs, comme on l'a observé pendant la Seconde Guerre mondiale.

1999 : Inondation au Mexique : les mêmes informations.

Dia 16 : Avec les **catastrophes naturelles** et terroristes qui se multiplient ces dernières années (et qui malheureusement vont sans doute continuer à augmenter dans les années qui viennent), les chercheurs pensent qu'il faut se préparer.

En 20 ans, une série de catastrophes ont eu lieu sur toute la planète :

2001 : attentats-suicides islamistes perpétrés le même jour aux États-Unis et provoquant la mort de 2 977 personnes, dans le centre de Manhattan à New York, à Arlington en Virginie et à Shanksville en Pennsylvanie, en moins de deux heures, entre 8 h 14 et 10 h 03.

2004 : Tsunami dans **l'Océan Indien** : a touché l'Inde, la Birmanie, le Sri Lanka, la Thaïlande et même la côte est de l'Afrique faisant 250 000 personnes disparues.

2008 : Le tremblement de terre en **Chine** (70 000 tués et 18 000 disparus et d'innombrables maisons détruites).

2010 : Marée noire dans le golf du **Mexique** : l'explosion de la plateforme pétrolière BP, fait onze victimes et déclenche la pire **marée noire** de l'histoire des États-Unis, 780 millions de litres de pétrole répandus en mer dans le **Golfe du Mexique**.

2011, 2017 et 2019 Les températures inhabituellement élevées de la mer dus au changement climatique ont doublé la probabilité de sécheresse dans la **région de la Corne de l'Afrique** en **Éthiopie**, au **Kenya** et en **Somalie**.

2010, le cyclone **Idai** a coûté la vie à plus de 1 000 personnes au **Zimbabwe**, au **Malawi** et au **Mozambique**, et il a dévasté des millions d'autres dans toute l'Afrique australe, entraînant des pénuries alimentaires et laissant les populations dépourvues de services de base. Des glissements de terrain meurtriers ont emporté des habitations et dévasté les terres, les cultures et les infrastructures. À peine six semaines plus tard, le cyclone **Kenneth** a balayé le nord du Mozambique, frappant des régions où aucun cyclone tropical n'avait été observé depuis l'avènement des satellites.

Japon : 2011:catastrophe : tremblement de terre, tsunami, centrale nucléaire en fusion.

2021 : Séisme en Haïti 315 000 morts. Les dégâts sur les réseaux routiers compliquent l'arrivée des secours. Heureusement grâce à l'installation de centres d'urgence départementaux suite aux séismes précédents, les secours sont mieux organisés. Le pays manque toutefois de personnel médical ce qui a alourdi le nombre de victimes.

L'étude sur le tremblement de terre en Chine a étudié les réponses au stress chez les écoliers en étudiant le taux de cortisol dans les cheveux. Dans cette étude, ils ont comparé des enfants qui vivaient très près de l'épicentre du tremblement de terre et qui ont connu des pertes énormes avec des écoliers qui étaient plus loin. Il s'avère que nos cheveux recueillent le cortisol au fur et à mesure qu'ils poussent et que cela donne une idée du taux de stress qu'une personne a accumulé.

Les cheveux sont presque comme un journal qui raconte à combien de stress nous avons été exposés au cours du dernier mois. Les cheveux poussent à un rythme moyen assez stable.

Les chercheurs ont pu comparer des enfants qui étaient plus éloignés de l'épicentre du tremblement de terre à des enfants qui étaient plus proches.

Dia 17: faire face à l'adversité

Aux Etats-Unis, on enseigne aux enfants et aux adultes les bons réflexes à avoir en cas de catastrophe en placardant dans les écoles et ailleurs ce genre d'affiches.

Comment repérer les signes d'un ouragan ou d'une tornade (couleur du ciel foncé, nuages très larges et gris, bruit sourd,...). Où se mettre à l'abri (ne pas rester dans un véhicule, ne pas essayer de fuir mais se mettre à l'abri dans un refuge solide, mettre sa tête en-dessous d'une fenêtre et se couvrir la tête). La plupart des accidents et des dégâts sont causés par des objets volants.

De plus en plus, les écoles sont également vues comme des lieux de préparation, de gestion et de planification des catastrophes. **Il est de plus en plus reconnu que les écoles sont essentielles non seulement pour les enfants, mais aussi pour leurs familles et leurs communautés.**

ANNEXES

Les changements climatiques nous font subir de plus en plus souvent des catastrophes naturelles: tsunmai, volcan, inondations, tremblements de terre. Les scientifiques pensent qu'il faut préparer les enfants à faire face à toutes ces catastrophes.

Pour ne pas trop plomber l'ambiance

Dia 18:

Je voudrais vous parler de 3 personnes qui ont vécu un début de vie complètement chaotique et qui sont devenus des personnes extraordinaires. Il y en a bcp d'autres, évidemment !

Ida Sokolof

Ida's Story. Celui-ci remonte à la Première Guerre mondiale, et à la persécution des familles juives en Ukraine. C'est l'histoire de sept enfants qui ont survécu. Mais ils ont été témoins de beaucoup de meurtres. Leur père a été tué. Leur mère est morte de l'épidémie de grippe de 1918. Et les sept enfants erraient dans l'Ukraine se cachant des cosaques qui essayaient de tuer. Familles juives à cette époque. Et Ida était une fille de 8 ans, l'histoire est racontée à travers ses yeux, mais ce documentaire est très convaincant

Cette histoire se passe lors de la Première Guerre mondiale, et de la persécution des familles juives en Ukraine. Ida vivait dans une communauté juive, sa maman est morte de l'épidémie de grippe de 1918 quand son plus petit frère avait 8 mois. Les cosaques sont arrivés sur leurs chevaux, avec des armes. Alors, tout a changé. Après avoir vu ses 2 cousins se faire tuer sous ses yeux, elle a échappé à la mort de justesse. Elle s'est enfuie avec son papa et ses 5 frères et sœurs pour se réfugier en Amérique. Sur le chemin, son père a cherché un travail, mais il fallait être très prudent quand on demandait de l'aide. Le papa est allé trouver 2 personnes dans une ferme, Ida était cachée dans un ravin. Elle a entendu un coup de fusil, il s'était fait tuer. Les enfants ont continué leur périple seuls, sans nourriture, ni abri, ni vêtement. Ils ont erré dans l'Ukraine se cachant des cosaques qui essayaient de les tuer. Ils sont finalement arrivés aux Etats-Unis. Je ne vais pas vous raconter la suite mais si cela vous intéresse, **Barbara Wiener a réalisé le film sur Ida.**

Ishmaël Beah

ANNEXES

https://www.youtube.com/watch?v=A30o2XxyXXI&ab_channel=UNICEFFrance

Enfant soldat de Sierra Leone

A vu sa famille se faire tuer. Sans plus d'endroit où aller, ni savoir quoi faire, sans rien à manger, il s'est retrouvé enrôlé comme enfant soldat dans cette guerre qui lui avait enlevé toute sa famille.

Drogué, privé de tout repère moral ou simplement humain dans un monde qui s'est effondré, Ishmael devient insensible, incapable de réfléchir, transformé en machine à tuer. A quinze ans, grâce à l'UNICEF, il est envoyé dans une mission humanitaire et, avec l'aide des médecins et de sa famille d'accueil, il va apprendre à se pardonner et à se reconstruire. Aujourd'hui, il fait partie de l'Unicef et aide les autres impactés comme lui, par la guerre.

Livre :

[Mikke Maddaus](#)

[Lui aussi a eu un parcours incroyable.](#)

Enfant de mère alcoolique, sans père, violenté par son beau-père. Il a fait tous les mauvais coups: vols, drogue, arrestations répétées. C'est quand on lui a dit qu'à la prochaine arrestation, il serait mis en prison, malgré son jeune âge, qu'il a décidé de s'engager dans les marines. Il a vécu plusieurs mois avec bcp de règles, de routines, évidemment, et il a commencé à étudier.

Est devenu chirurgien et est maintenant professeur à l'université du Minnesota et président du département de chirurgie. Cas classique de "Late Bloomer". Certains adultes ont fait preuve de résilience tardive (on les appelle les « **late bloomers** », on en parlera plus loin). Les scientifiques ont donc constaté qu'on peut acquérir la capacité à résilier.

[Après s'être arrêté sur ces magnifiques personnes, nous allons revenir ici, et entrer dans nos classes pour observer le comportement de certains de nos élèves.](#)

[Vous allez me demander le lien entre tout ceci et notre travail dans nos classes et les fonctions exécutives. Si c'est votre cas, vous pouvez lever le doigt.](#)

Dia 19 : Dans une classe, connaissez-vous les comportements suivants

ANNEXES

Il a du mal à respecter les consignes.

Il a du mal à rester concentré.

Il est perturbateur et constamment en conflit avec les autres élèves.

Il est difficile pour lui, de résister aux tentations (ambulance qui passe dans la rue, un copain qui lui parle,).

Il a du mal à faire ce qu'on lui demande.

Il a souvent un comportement impulsif et exagéré par rapport à la situation.

Il semble ne pas être capable d'une écoute active. Et bien, ces comportements traduisent des difficultés au niveau des Fonctions exécutives.

Les FE, nous en avons parlé en énumérant les facteurs de protection internes à l'enfant. Nous allons y revenir maintenant.

Dia 20 : C'est quoi, les fonctions exécutives ?

Vidéo de 2 minutes.

Fonctions exécutives

Lorsque nous souhaitons faire quelque chose, qu'il s'agisse de résoudre un exercice de mathématiques, d'apprendre à jouer du piano, à exécuter un pas de danse ou à faire une déclaration d'amour, nous avons besoin de trois (4 selon certains auteurs) compétences dites exécutives : il nous faut une bonne mémoire de travail, (appelée aussi planification) qui nous permet de garder en mémoire des informations et de les organiser (les éléments mis en mémoire) ; l'inhibition (appelé contrôle inhibiteur), qui nous permette d'inhiber les distractions pour rester concentré, de contrôler nos impulsions, nos émotions, ou les gestes inappropriés ; et enfin, nous avons besoin de flexibilité cognitive, pour être créatif et ajuster nos stratégies en cas d'erreurs.

Ces fonctions exécutives sont fondamentales.

Notre vie quotidienne est remplie de gestes répétitifs et automatiques : lacer ses chaussures, allumer l'interrupteur en entrant dans une pièce le soir... Mais aussi

ANNEXES

de situations nouvelles qui demandent un peu plus d'effort. Et c'est là que les fonctions exécutives interviennent !

Les fonctions exécutives sont des habiletés du cerveau permettant l'adaptation à des situations « non-routinières ». Les enfants ayant un système exécutif défaillant rencontrent, au quotidien, des difficultés à s'adapter sur le plan familial et social et à gérer des situations nouvelles.

Les fonctions exécutives de l'enfant déterminent donc son comportement à l'école comme à la maison. La bonne nouvelle, c'est qu'il est possible de renforcer ces fonctions dès l'âge de 3 ans, car elles se développent jusqu'à l'âge de 25 ans.

Dia 21 : 2 conditions pour le développement des FE

D'un côté, la maturation des systèmes neuronaux, donc on est vraiment ici dans un point de vue physiologique. (comme vu dans la vidéo, ça se passe dans le lobe préfrontal).

De l'autre côté, les sollicitations du milieu de l'enfant.

Ce qui est important à savoir, c'est que les sollicitations du milieu de l'enfant impactent les circuits neuronaux. Les sollicitations hâtent la maturation et celle-ci permet l'efficacité des sollicitations pour la formation des circuits.

Comme nous le verrons plus loin, ceci fait partie des raisons des écarts que nous retrouvons tous dans nos classes, entre les enfants bien sollicités chez eux et les autres.

Dia 22 : A quoi servent les FE ?

Elles régulent les émotions et travaillent l'attention, → des problématiques que nous rencontrons souvent dans les classes.

Elles impactent le développement du langage, cognitif, social.

Elles impactent le bien-être psychique et physique.

Elles impactent toute sorte de capacité comme s'engager dans une tâche, l'exécuter, la mener jusqu'au bout

ANNEXES

+ de nombreuses autres tâches que nous allons découvrir en détail dans les diapositives suivantes.

Et enfin, et pas le moins important, les FE soutiennent le processus même de l'apprentissage. C'est-à-dire qu'un enfant qui est à l'aise dans les fonctions exécutives, mettra en place des processus d'apprentissage bcp plus efficaces et bcp plus facilement.

Dia 23 : Fonctions exécutives

Soyez bien attentifs, car dans qqs minutes, nous ferons un quizz sur les FE....

L'inhibition : C'est la capacité à retarder ou empêcher les automatismes non pertinents. → On le voit à l'enfant qui lève le doigt et est capable d'attendre pour avoir la parole. UN enfant qui a du mal à inhiber criera tout de suite la réponse qui lui vient en tête et n'aura pas la capacité à stopper son envie de dire la réponse pour lever le doigt et attendre que son enseignant lui donne la parole.

La flexibilité : Capacité à changer de point de vue; passer d'une idée à l'autre; modifier sa stratégie. → On le voit à l'enfant qui parvient à faire des opérations dont le signe change à chaque calcul, sans se tromper.

La planification : C'est la capacité à anticiper des buts et le chemin pour les atteindre. On le voit à l'enfant qui passe par les bonnes étapes pour résoudre un problème.

De nombreux auteurs parlent également de la mémoire de travail. C'est la capacité à maintenir et traiter simultanément des infos ; garder à l'esprit plusieurs infos ; explorer leurs relations réciproques ; puis peut-être de désassembler ces combinaisons et de combiner à nouveau les éléments pour donner un sens à tout ce qui se produit au fil du temps.

Dia 24 : Pour vous mettre en projet, avant d'aller plus en détail dans chaque FE, nous allons voir quel est le rôle que nous pouvons jouer dans nos classes ?

Dans leurs recherches, certains scientifiques (Jelena) ont observé que les enfants résilients avaient des scores beaucoup plus élevés dans les FE que les enfants mal-

ANNEXES

adaptifs. Cela veut dire qu'en travaillant les FE avec les enfants, nous leur donnons plus de chances d'être capable de résilience et donc d'avoir de meilleurs résultats à l'école et dans leur vie future.

Et la bonne nouvelle étant qu'on peut travailler les FE en classe, nous avons un rôle important à jouer !

Il faut bien savoir que l'école offre de nombreuses possibilités de nouer des relations avec des **personnes compétentes et attentionnés** qui ont le potentiel de promouvoir un développement positif: les **enseignants**, les **amis**, les **surveillants**, les **éducateurs**, le **directeur**.

Les **familles** et les **soignants** jouent un rôle primordial au début de la vie. Les **enseignants** et **l'école** assument une grande responsabilité par la suite.

Dia 25 : La planification

Habilité à anticiper les événements futurs, d'établir des buts et d'organiser une série d'actions en une séquence optimale visant à atteindre un but (Gendron). La planification repose souvent sur le séquençage ou enchaînement d'une série d'étapes. Elle est décrite comme l'aptitude à commencer **des tâches au bon moment** ou la capacité à **disposer à l'avance des outils ou du matériel nécessaires pour mener à bien l'activité**. (www.hogrefe.fr) L'organisation, dans sa composante cognitive appréhende l'aptitude à mettre de l'ordre dans les informations, les actions ou le matériel afin de conduire à son terme un projet. (www.hogrefe.fr)

On travaille la planification quand on demande aux enfants de classer (des étiquettes ou autre).

Classement des étiquettes :

L'enfant a-t-il placé toutes les étiquettes devant lui, face visible ?

A-t-il prévu un espace suffisamment grand pour les voir toutes ensemble ?

On travaille la planification quand on demande aux enfants de manipuler du matériel, on observe leur façon d'organiser ce matériel, l'espace qu'il leur donne, comment ils s'organisent.

ANNEXES

On travaille également la planification quand on demande aux enfants d'avoir une démarche scientifique avec des étapes à respecter pour arriver au produit attendu.

Dia 26 : Les questions à se poser pour vérifier les compétences de l'enfant à planifier :

L'élève anticipe-t-il les étapes de son travail ?

- C'est à dire qu'il anticipe les différentes étapes et les ordonne à bon escient. "Je vais commencer par ... puis ensuite ... et pour finir".
- il respecte une suite logique de consignes (écrites/orales) afin de réaliser la tâche. (comme par exemple suivre un mode d'emploi, réaliser une démarche scientifique en préparant le matériel, puis en lisant les consignes,...).

L'élève s'organise-t-il dans l'espace ?

Est-ce qu'il organise son espace de travail de manière à disposer du matériel nécessaire et d'avoir suffisamment d'espace pour réaliser la tâche.

Est-ce qu'il dispose le matériel (étiquettes, formes, ...) sur son espace de travail de manière structurée en fonction de sa manière de penser. (ex : Il organise ses étiquettes images suivant le sens de la lecture, il organise les objets à compter en schèmes structurés,...).

Est-ce qu'il dispose stratégiquement son matériel de manière à faciliter sa recherche (ex. : étiquettes regroupées par catégories, ...).

L'élève s'organise-t-il dans le temps?

- Il séquence la durée de l'activité en fonction des étapes à réaliser.
- Il attribue une juste durée à chacune des étapes.
- Il est capable de terminer une action dans le temps imparti.

Dia 27 : L'inhibition

ANNEXES

Il s'agit de la capacité de l'enfant à rester concentré malgré les distractions, à être conscient de ce que l'on attend de lui et à choisir sa façon de réagir et de se comporter en lien avec les attentes. L'inhibition renvoie à la capacité de l'enfant à savoir ce qu'il faut ignorer (ou éviter).

Si votre enfant a un problème relatif à l'inhibition, il sera facilement distrait, il aura du mal à rester en place, à gérer ses émotions, et il aura tendance à dire tout ce qui lui vient à l'esprit sans trop réfléchir si cela est approprié ou blessant.

C'est donc l'habileté à gérer son impulsivité affective, motrice et cognitive et fournir des réponses adaptées aux situations vécues (Stordeur, 2014) à contrôler volontairement des réponses automatisées, des comportements ou des distracteurs, des tentations non-pertinentes ou qui interfèrent avec des actions à accomplir (Houdé, 2014).

L'inhibition, c'est arriver à stopper toutes les idées, les réponses sur-apprises, automatiques, qui ne sont pas adéquates à ce moment-là pour laisser la place aux bonnes idées, aux bonnes réponses.

Comment entraîner l'inhibition ?

- Lors de séances de psychomotricité, faire des jeux qui demandent un contrôle moteur (faire la statue, Jacques a dit...), l'élève doit différer son besoin de mouvement.
- Lors d'activités de type « cercles de parole », observer si l'élève est capable d'attendre son tour pour prendre la parole, de lever le doigt, ...
- En primaire, lors d'exercices de mathématiques, observer dans les réponses des élèves la confusion entre la longueur (d'une rangée de pions) et le nombre des pions qui la composent (tout dépend de l'écart), va-t-il opérer une correspondance terme à terme la difficulté à identifier la supériorité ou l'infériorité de deux fractions selon les valeurs des numérateurs et dénominateurs (par exemple $\frac{4}{5}$ et $\frac{5}{7}$). Plus le dénominateur est grand, plus la fraction est petite. Ou encore quand l'enfant ne stoppe pas dans sa tête le réflexe de mettre un « s » après un « les ».

Dia 28 : Les questions à se poser pour vérifier les compétences de l'enfant à inhiber :

ANNEXES

L'élève peut-il :

- attendre son tour avant de prendre la parole lors d'échanges/interactions
- rester assis pendant une activité ?
- réfléchir avant de dire tout haut ce qu'il pense
- attendre jusqu'au bout de la consigne avant d'effectuer une action - Il sait se montrer patient - ... focaliser son attention ? - Il sait chercher/identifier une cible au milieu de distracteurs - Il sait terminer une action jusqu'au bout malgré les distractions
- ignorer ou résister aux bruits et distractions autour de lui

Mais aussi :

- entrer dans un rythme collectif (faire quelque chose ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collectives) qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats . Certains enfants sont les champions pour ne pas entendre les consignes collectives. Il faut les interpeler individuellement.
- stopper une réponse inappropriée en cours - ... réfléchir, s'arrêter avant d'agir ou de parler ? Je les **mange** : volonté de mettre « s » à « mange » car il y a « les » devant.

Dia 29 : La flexibilité cognitive

La flexibilité cognitive désigne la capacité de l'enfant à examiner une situation sous un angle différent et sa capacité de passer d'une tâche à une autre. C'est sa capacité à démontrer de la pensée créative. La flexibilité cognitive, c'est aussi comprendre que des règles différentes s'appliquent à des contextes différents.

Si votre enfant a des problèmes de flexibilité cognitive, il aura du mal à passer d'une tâche à une autre, ou d'un comportement donné à un autre, afin de faire face à une situation. Par exemple, il continuera à essayer la même mauvaise stratégie pour résoudre un problème et finira par être frustré. Il affichera également un « comportement inapproprié » car il aura du mal à différencier clairement quelles règles s'appliquent à quels contextes. En d'autres termes, il sera incapable de

ANNEXES

comprendre que « les règles de l'école » et « les règles de la maison » ne sont pas les mêmes, ou que le supermarché n'est pas un terrain de foot.

C'est donc l'habileté à engager et désengager son attention d'une tâche, d'une procédure ou d'un état mental afin de l'orienter volontairement vers un autre (Miyake, Friedman et al., 2000), et s'ajuster s'il s'aperçoit qu'il s'éloigne de son objectif, prendre des initiatives, être créatif et essayer de faire les choses différemment (Caron, 2011).

Exemple :

- Lors de l'écoute d'une chanson, l'élève est capable de bouger en rythme et d'adapter son mouvement lors des changements de rythmes (mouvements lents avec un rythme de musique lent puis rapide quand le rythme s'accélère).
- Lors d'un devoir de mathématiques, l'élève adaptera sa stratégie pour résoudre une alternance d'opérations mélangeant additions et soustractions.
- Lors d'un jeu de société, l'élève adapte sa stratégie en fonction des actions de ses adversaires.
- Avec les plus petits, lorsqu'un élève construit une tour avec des blocs (même avec les plus grands qui jouent encore avec des Kaplas) et que celle-ci s'effondre, il doit recourir à une nouvelle stratégie pour construire une tour plus solide.

Dia 30 : Les questions à se poser pour vérifier les compétences de l'enfant à être flexible :

L'élève a-t-il appris à :

accepter son rythme de travail comme normal ? - Il accepte de ne pas aboutir directement (essai-erreur). - Il décide de passer d'une tâche à une autre afin d'être plus efficace avec le temps imparti. **-considérer l'erreur comme une étape de l'apprentissage ?** - Il détecte ses erreurs et y remédie en trouvant diverses solutions. - Il ne répète pas les mêmes erreurs systématiquement. - Il rebondit lorsqu'une erreur

ANNEXES

survient et persévère en utilisant d'autres voies. – Au fond, est-ce qu'il se sert de ses erreurs pour orienter ses nouveaux choix.

maitriser plusieurs démarches sans inquiétude ? - Il revoit ses actions et ses choix au regard des changements qu'ils produisent. - Il change volontiers de stratégie, en cours de tâche pour mieux atteindre l'objectif. - Il adopte le point de vue d'un autre pour essayer une autre voie.

réagit positivement à l'inconnu ? - Il accepte de nouvelles tâches, de nouvelles activités, de nouvelles personnes, ... - Il sort aisément des routines, - Il s'adapte à de nouvelles consignes ou de dernière minute. - Il s'essaye, spontanément, à utiliser les notions (appries) dans un nouveau contexte.

Dia 31 : Des fausses croyances

Les FE sont nécessaires pour la réalisation de tâches nouvelles ou complexes (ne veut pas dire compliquées, mais qui demandent plusieurs compétences en même temps). Elles sont donc indispensables pour tous les apprentissages utiles. En tant qu'enseignants, on veut souvent réduire les difficultés en découpant les notions (principe du saucissonnage). Découper les difficultés pour permettre un accès plus facile (=découpage de nos programmes). On voudrait qu'ensuite, chaque petit morceau appris s'intègre harmonieusement dans les circuits nécessaires à la réalisation des tâches complexes, demandées au bout du processus (écrire une lettre en utilisant toutes les règles de grammaire, d'orthographe, de conjugaison). Seuls les enfants qui ont développé leurs FE par le hasard des sollicitations familiales ou scolaires, en sont capables. Du coup, on rend les FE moins nécessaires. Problème: En même temps, ne les sollicitant pas, l'école ne favorise pas leur développement. C'est ainsi que les écarts se creusent entre les enfants qui ont la chance de les développer dans leur milieu et les autres.

La simplification des situations pour permettre le produit attendu est une longue tradition dans l'enseignement. Simplifier pour permettre à tous de réussir. C'est une erreur.

Dia 32 : Quizz

ANNEXES

Vous recevez des étiquettes avec des affirmations énoncées par des élèves ou des enseignants. Vous devez écrire sur l'étiquette si l'affirmation concerne la planification, l'inhibition ou la flexibilité. Vous serez 3 à travailler sur les mêmes affirmations. Je vous laisse 5 minutes en travail individuel puis par 3, vous comparerez vos réponses. S'il y a des désaccords, nous en parlerons ensemble.

Dia 33 : Que peut-on faire dans une classe pour entraîner les FE ?

Toujours annoncer l'objectif pour mobiliser les élèves et en cours de route, rassurer sur le fait que c'est normal qu'on ne sache pas tout et qu'on commette des erreurs.

On ne vient pas à l'école pour montrer des choses qu'on sait, on vient à l'école pour apprendre et essayer des choses qu'on ne connaît pas.

Planification

- Afficher le menu du jour et faire référence régulièrement
- Habituer l'enfant à anticiper ce dont il aura besoin pour son travail
- Organiser des démarches de prises de conscience de ce qu'on a déjà réalisé lors de la matinée, de la journée.
- Enseigner la gestion du temps, construire un horaire (pour la journée, pour une activité, pour les devoirs à domicile).
- Construire et enseigner les démarches les plus appropriées pour réaliser un « produit » (ex : comment réaliser un bon résumé ?)
- Proposer aux enfants d'expliquer les démarches qu'ils ont utilisées pour y arriver, cela pour comparer
- Aider à prendre conscience des actions adéquates et inadéquates de la vie commune :
(c'est bien, tu t'es déplacé sans courir » ; « As-tu vu que tu as bousculé ta voisine ? Est-ce correct ? »).
- Donner des bandelettes de travail aide l'enfant à organiser son espace de travail pour ordonner les actions à mener.

Flexibilité

- Trouver normal le temps nécessaire et l'exprimer

ANNEXES

- =Rassurer face à l'erreur
- Utiliser des situations complexes (pls démarches et réponses)
- Promouvoir une éducation à la pensée complexe (cad non-dichotomique : vrai ou faux, bien ou mal, ...).
- Montrer d'un point de vue historique l'évolution des connaissances, les représentations de la réalité changent.

Inhibition

- Réaliser 2 à 4 fois /jour des petits moments de centration sur soi
- Utiliser le bâton de parole
- Interdire de se lever pour venir montrer une réponse ou poser une question
- Lever le doigt, ça paraît évident, c'est très important, l'enfant apprend à postposer son envie de parler.
- Apprendre à suspendre l'expression d'une émotion en respirant qqs fois profondément.
- Apprendre et utiliser la CNV

Dia 34 : Que peut-on faire d'autres ?

Jacques a dit. **inhibition, concentration, auto-régulation**

Puzzles, sudokus, mandala, activité "cherche et trouve", ...augmentent la **concentration**

Jeu de rôle aide la **mémoire de travail** car l'enfant doit réfléchir à ses réponses appropriées, de même que ça travaille la flexibilité avec les situations changeantes.

labyrinthe, travaille la flexibilité et la **planification**

Tâche Jour/nuit: on montre une carte du jour et l'enfant doit dire "nuit".

Dia 35 : Mais encore...

Danse, théâtre, nature, sport, chant, cirque

Dia 36 : Tout cela dans un cadre bienveillant

Il est prouvé que les FE se développent plus facilement chez les enfants, dans un climat de classe positif où l'expression de ses émotions est possible.

Comme nous l'avons vu dans les recherches sur la résilience, les scientifiques ont remarqué que le taux de cortisol lié au stress perturbe le fonctionnement neuronal. La bienveillance et surtout la soutenance vont permettre, d'après les recherches, que le taux de cortisol redevienne identique à celui vécu dans un milieu familial aimant. L'enfant se sent alors en sécurité pour apprendre et affronter la part d'inconnu que l'on retrouve çà chaque nouvel apprentissage.

Exprimer ses émotions, ses sentiments, c'est également en lien avec les circuits qui gèrent le stress et sont en lien direct avec les lobes préfrontaux. Apprendre à gérer son stress de manière adéquate (CNV), va participer à la maturation des lobes préfrontaux.

Dia 37: Merci !!!

Les enfants ne sont pas égaux face à leur situation familiale, sociale ou financière ni face à leurs apprentissages. Nous savons aujourd'hui que les enfants capables de résilience s'en sortiront mieux que les autres dans leurs apprentissages (Obradovic, 2017) ainsi que dans leur vie future. Les chercheurs, dont Masten (2012), ont observé que la résilience peut se travailler en classe via les fonctions exécutives (FE). Dans le cadre de cette recherche, nous avons créé une formation sur les thèmes de la résilience et des FE pour atteindre notre but : déceler les atouts dont une formation doit se munir pour susciter l'intérêt et assurer le transfert des acquis d'apprentissage sur le terrain professionnel. En effet, le transfert des acquis de formation est loin d'être automatique et si nous voulons aider les enfants qui en ont le plus besoin, nous devons nous assurer que ces outils arrivent jusqu'à eux.

Pour réaliser cette recherche qualitative, nous avons interviewé six enseignants du fondamental issus d'école de différents milieux socioéconomiques, sous forme d'entretiens individuels semi-directifs. Ces entretiens ont ensuite été analysés au regard de deux théories, celle de l'autodétermination de Ryan et Deci (2012) et de l'Expectancy-value d'Eccles et Wigfield (2002). La théorie de l'autodétermination nous semble appropriée pour mesurer la motivation des enseignants car elle envisage que l'individu a naturellement besoin d'être actif, motivé et curieux. Cette théorie qui précise également que la réussite en elle-même est gratifiante, pourrait nous apporter des données intéressantes sur la motivation à transférer. Quant à la théorie de l'Expectancy-value, elle met en avant l'importance de la perception que l'individu a de la valeur de la tâche ainsi que de ses chances de réussite.

Ces notions nous semblent être des bases pertinentes pour analyser le discours des participants et tenter de comprendre les facteurs qui pourraient augmenter leur intérêt et les amener à transférer leurs acquis.

Les résultats ont montré que malgré une importante valeur accordée à la tâche et un intérêt intrinsèque marquant, le transfert n'est pas assuré. Après un mois, seule, une participante sur six, a transféré un outil appris lors de la formation. Ces constats ont suscité notre réflexion et ont fait naître des idées pour d'éventuelles recherches futures. La piste qui ressort de façon saillante de nos entretiens, serait de proposer aux participants de vivre une deuxième formation quelques semaines à la suite de la première, pour échanger ses propres expériences vécues. Nous pensons que la perspective de retrouver ses « collègues de formation » encouragerait les enseignants à transférer leurs acquis auprès de leurs élèves, pour ensuite profiter de cette communauté de pratique en partageant ses essais et ses observations.

Mots-clés : formation - motivation à transférer - transfert d'apprentissage – autodétermination - « expectancy-value » – résilience – fonctions exécutives