

# Formation des formateurs trainer course

Lignes directrices pour les  
formateurs d'enseignants et les  
directeurs d'école sur la mise en  
œuvre de la croissance



GRIT | Growth Mindset

Tackling ESL

Cette publication a été préparée dans le cadre du projet Erasmus+ (2018-1-BE02-KA201-046880).

Le projet Erasmus+ GRIT – un acronyme pour Growing in uRban education and diversiTy (croissance de l'éducation et la diversité) – vise à prévenir le décrochage scolaire précoce (ESL) pour les élèves à risque en mettant en œuvre l'approche Growth Mindset dans l'enseignement secondaire.

Le projet est développé par les institutions suivantes:

- Karel de Grote University College (Anvers, Belgique)
- Iriv Conseil (Paris, France)
- Université de Varsovie (Varsovie, Pologne)
- ISCTE, Institut universitaire de Lisbonne (Lisbonne, Portugal)



La traduction française a été réalisée par l'équipe de l'iriv (partenaire français du GRIT)

Le projet comprend :

- Une boîte à outils GRIT avec un ensemble d'activités à utiliser en classe avec les étudiants (IO1).
- Un guide pour utiliser la boîte à outils des (IO2) qui fournit aux élèves et aux enseignants une information sur l'approche de gestion mentale (Growth Mindset).
- Un manuel de formation pour les formateurs (IO3) qui comprend des activités favorisant une approche axée sur la gestion mentale
- **Un guide pour aider les formateurs d'enseignants et les directeurs d'école à mettre en œuvre une formation axée sur la gestion mentale (IO4).**

*Les informations et points de vue exposés dans ce document sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement l'opinion officielle de l'Union européenne. Ni les institutions et organes de l'Union européenne, ni aucune personne agissant en leur nom, ne peuvent être tenus pour responsables de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'ils contiennent.*



Attribution, partage dans les mêmes conditions

**(CC BY-SA)** : Cette licence permet à toute personne de remixer, arranger et adapter notre publication, même à des fins commerciales, tant que sont cités les noms des auteurs et que notre publication est diffusée dans des conditions identiques. Cette licence est proche de celle utilisée par les logiciels libres *open source* ou *copyleft*. Toutes les nouvelles œuvres basées sur la nôtre doit avoir la même licence, et toute œuvre dérivée peut être utilisée même à des fins commerciales.

# Sommaire

## PARTIE 1

1. Présentation de l'objet de la présente publication 4
2. Le rôle des écoles et des enseignants dans la lutte contre le décrochage scolaire : un bref aperçu 5
3. Pourquoi il est important d'adopter une approche axée sur la croissance dans votre enseignement. Pourquoi elle devrait être axée sur l'école. 5  
    Une méthode pour appliquer cette approche à l'école 8
4. Une pédagogie axée sur la gestion mentale de croissance (growth mindset) chez les enseignants 14
5. Quels élèves profitent le plus d'une approche axée sur la gestion mentale de croissance ? 16

## PARTIE 2

1. Formation des enseignants : que devons-nous savoir sur l'apprentissage des adultes avant le début de la formation ? 18
2. Un exemple d'application de la formation GRIT en France (janvier 2021) 21

- Références 23

## PARTIE 1

---

La première partie vise à présenter une brève introduction sur le décrochage scolaire, le rôle des écoles pour aborder cette question et la façon dont une approche axée sur la croissance peut être une solution pour l'école.

### 1 – Présentation

---

Cette publication vise à aider les formateurs/ enseignants et les directeurs d'école à mettre en œuvre **une formation des formateurs (IO3)** axée sur la gestion mentale de croissance ( Growth Mindset).

La formation des formateurs (IO3) comprend quatre séances :

- Séance 1 – Introduction au concept de gestion mentale de croissance
- Séance 2 - Mon état d'esprit : une séance basée sur l'approche narrative
- Séance 3 – Comment utiliser l'approche axée sur la gestion mentale de croissance dans les écoles
- Séance 4 – Utilisation de la boîte à outils GRIT – elle explore la façon dont les élèves font face aux défis, aux efforts, aux obstacles, à un retour d'expérience négatif, à la réussite (la leur et celle des autres).

Cette publication commence par un aperçu du rôle des écoles et des enseignants dans la lutte contre le décrochage scolaire et propose quelques réponses à la question de savoir pourquoi il est important d'adopter une approche axée sur la croissance dans les écoles et l'enseignement en particulier. Comme Yeager et Dweck (2020) l'ont souligné, « la théorie de l'état d'esprit de croissance est une théorie sur les réponses aux défis ou aux revers. Il ne s'agit pas d'une théorie sur la performance scolaire en général et ne prétend pas expliquer les écarts de notes ou de résultats aux tests » (p. 1272).

Elle comprend également une brève formation théorique sur les caractéristiques clés d'une formation efficace pour les enseignants, en citant les sessions du **cours de formation des formateurs (I03)** où ces aspects sont utilisés, et se termine par un exemple en France où la formation des formateurs a été expérimentée.

## **2 – Le rôle des écoles et des enseignants dans la lutte contre le décrochage scolaire : un bref aperçu**

---

Le décrochage scolaire précoce peut avoir d'importantes répercussions négatives (par exemple le chômage, l'exclusion sociale, la pauvreté et la mauvaise santé). La Commission européenne a travaillé avec les États membres pour lutter contre ce phénomène ces dix dernières années<sup>1</sup> et continue de s'y intéresser dans la stratégie Europe 2020<sup>2</sup>. L'une de ses recommandations est de mettre en œuvre des stratégies holistiques et fondées sur des données probantes, en tenant compte d'une « approche globale de l'école ». Cette approche globale signifie que « les écoles ont un rôle crucial à jouer pour s'assurer que tous les apprenants atteignent leur plein potentiel de croissance, indépendamment des facteurs individuels et familiaux, de la situation socioéconomique et des expériences de vie. Les écoles doivent être des milieux d'apprentissage sûrs, accueillants et bienveillants, qui s'efforcent de favoriser l'engagement des apprenants, dans lesquels les élèves, les enfants et les jeunes, peuvent grandir et se développer en tant qu'individus et membres de la communauté, se sentent respectés, valorisés et reconnus dans leurs talents et leurs besoins spécifiques » (Direction générale de l'éducation et de la culture, 2015, p. 7).

## **3 – Pourquoi est-il important d'adopter une approche axée sur la croissance dans l'enseignement? Pourquoi devrait-elle être axée sur l'école?**

---

Les résultats du PISA de 2018 montrent que 37 % des élèves des pays de l'OCDE ont déclaré que l'intelligence ne peut pas changer au fil du temps. En moyenne, les élèves qui n'étaient pas d'accord ou en total désaccord avec l'énoncé « Votre intelligence est quelque chose chez vous que vous ne pouvez pas changer beaucoup » ont obtenu 32 points de plus en lecture que les élèves qui étaient d'accord ou fortement d'accord avec l'énoncé, après avoir

---

<sup>1</sup> Extrait de : [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/esl/esl-group-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/esl/esl-group-report_en.pdf)

<sup>2</sup> Extrait de : [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)

tenu compte du profil socio-économique des élèves et des écoles<sup>3</sup>. Ces résultats font penser à l'importance d'inculquer une approche axée sur la croissance aux élèves et d'adopter une telle approche dans l'enseignement.

Hattie (2012) postule que les croyances des enseignants ont une grande influence sur la réussite des élèves. Par conséquent, les convictions des enseignants et leur attitude à l'égard de leurs élèves jouent un rôle important dans les attentes des enseignants, des pratiques et des comportements d'enseignement au niveau de la classe, de leurs approches pédagogiques et de leur sens de l'auto-efficacité (Zeng et coll., 2019), et comment les élèves perçoivent aussi leurs propres mentalités (voir aussi Rissanen et al 2019).

Schmidt, Shumov et Kackar-Cam (2015) insistent sur le fait que les comportements en classe des enseignants qui appliquent une gestion mentale de croissance peuvent influencer sur les résultats immédiats de leurs élèves et sur la question de savoir si le changement positif se poursuivra au fil du temps. Romero (2015)<sup>4</sup> regroupe certaines données probantes sur les effets positifs des programmes de croissance, en particulier sur les tests de rendement à l'échelle nationale et pour les élèves de 7e année (12 à 13 ans) :

L'Étude Nationale sur l'état d'esprit de l'apprentissage (NSLM; Yeager, 2019) a également évalué une courte intervention sur la croissance en ligne dans un échantillon national représentatif de 9e année (14-15 ans). Par rapport à une condition normale, l'intervention a amélioré les notes des élèves moins performants (voir aussi Yeager et Dweck, 2020).

Le succès de toute intervention repose donc en grande partie sur un climat social positif, l'enthousiasme et un environnement de soutien que les enseignants favorisent en classe, ce qui permet aux élèves de coopérer et de bénéficier d'interventions (voir aussi Hattie, 2012).

**Quel peut être le rôle des enseignants dans une approche axée sur la croissance?** Il y a eu un débat sur le rôle des enseignants sur l'efficacité d'une approche axée sur la croissance sur les résultats des élèves. Malgré l'absence de preuves suffisamment étayées, certaines études montrent que les enseignants qui ont été sensibilisés et encouragés à appliquer une approche axée sur la gestion mentale de croissance dans leur pratique étaient plus susceptibles de soutenir les élèves moins performants sur le plan scolaire en leur

---

<sup>3</sup> Extrait de <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bd69f805-en/index.html?itemId=/content/component/bd69f805-en>

<sup>4</sup> Extrait de <http://studentexperiencenetwork.org/wp-content/uploads/2015/09/What-We-Know-About-Growth-Mindset.pdf>

recommandant des stratégies d'apprentissage précises (Dweck, 2008). Mais selon Yeager et Dweck (2020), d'autres recherches sont nécessaires pour comprendre :

- comment aborder les mentalités des enseignants , les leurs et à l'égard de leurs élèves;
- les pratiques de l'enseignant qui sont essentielles pour améliorer et maintenir les mentalités de croissance des élèves (par rapport aux mentalités fixes);
- comment guider et modifier les pratiques des enseignants afin d'influer sur les perceptions et les comportements des élèves.

L'approche en classe doit être combinée avec une approche plus large sur l'école, parce que la mentalité de croissance est de créer un environnement et une culture scolaire pour l'apprentissage où les élèves n'ont pas peur des erreurs, prennent des risques et sont incités à trouver de nouvelles façons de résoudre des situations difficiles, et à continuer de développer un esprit ouvert pour atteindre leur plein potentiel. Une formation en une journée (par exemple un séminaire) n'est pas suffisant pour changer la pratique d'enseignement. Une stratégie serait d'associer les enseignants par communautés de pratique qui s'engagent dans des conceptions collaboratives. Les équipes de conception des enseignants (TDT) constituent une équipe d'apprentissage des enseignants.

**Une équipe de conception d'enseignants (ECE)** peut être décrite comme un groupe de deux enseignants ou plus qui conçoivent ensemble des programmes d'études et un matériel éducatif (Becuwe et coll., 2016). Les enseignants participent activement puisqu'ils sont responsables de programmes d'études. Cet espace créatif pour repenser l'enseignement de leur discipline est pour les enseignants un stimulant intellectuel de collaboration et de défi pour faire avancer la réflexion (Binkhorst et coll., 2015; Simmie, 2007). Ainsi, les praticiens sont à la fois des apprenants et des concepteurs. Comment fonctionnent-ils et quels sont les avantages?

- L'ECE se réunit régulièrement pour discuter de diverses stratégies et idées qui aident à développer un état d'esprit de croissance entre eux et à l'appliquer aux élèves généralement soutenus par un animateur, un expert dans leur domaine (p. ex., un enseignant d'une université) ;
- L'ECE renforce le partage d'expériences et la croissance et la compréhension personnelles des enseignants ;
- A l'école, l'ECE aide les élèves dans leurs apprentissages, car elle assure une uniformité à mesure qu'ils avancent dans les niveaux scolaires.

Un cadre descriptif intégré pour les équipes de conception des enseignants (ECE) qui inclut une gestion mentale de la croissance : Binkhorst et coll. (2015) ont élaboré un cadre descriptif intégré pour les équipes de conception des enseignants. Ce cadre permet d'augmenter la probabilité qu'une approche axée sur la croissance puisse être stimulée au niveau scolaire. Par conséquent, nous appliquons ce cadre aux équipes de conception d'enseignants qui travaillent selon une gestion mentale de la croissance à l'école.

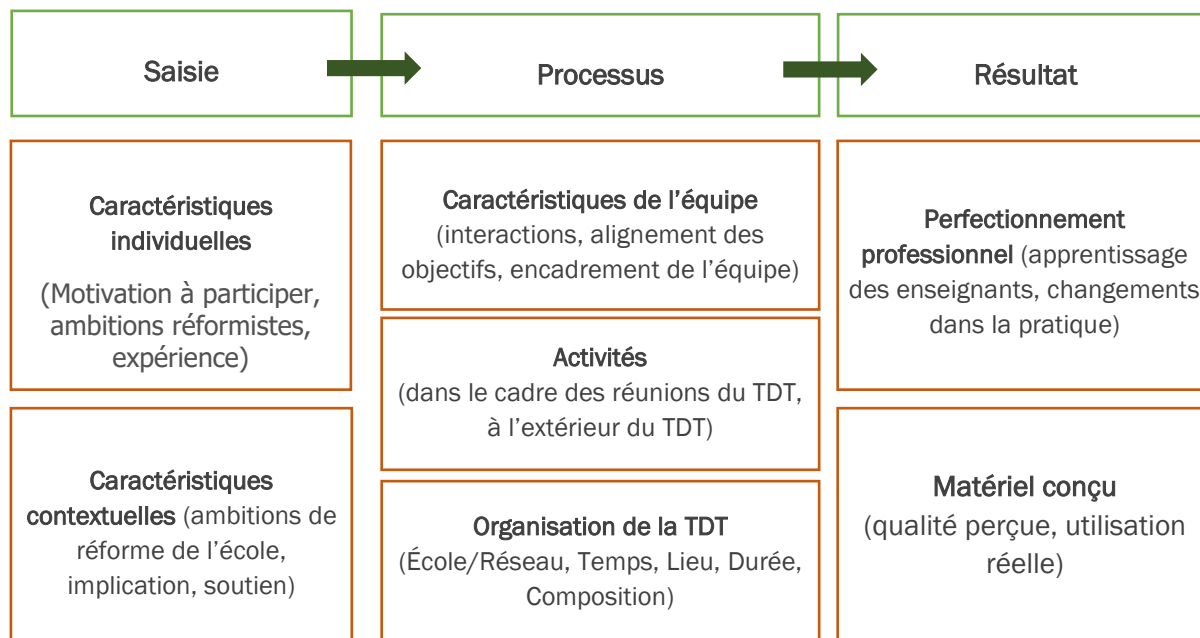


Figure 1. Cadre conceptuel des ECE.

Le cadre conceptuel des ECE comprend trois étapes : l'apport, le processus et le résultat. Nous expliquons chaque phase avec des questions pertinentes pour une ECE travaillant sur une approche axée sur la croissance scolaire.

L'étape de saisie fait référence aux caractéristiques individuelles de l'enseignant et à celles de son école, qui sont des caractéristiques contextuelles :

- 1- Caractéristiques individuelles : par exemple la motivation à participer ou l'expérience ; la littérature suggère que les enseignants doivent être impliqués et engagés, mais il est important de ne pas impliquer seulement les enseignants les plus motivés. La participation de tous les enseignants est importante pour parvenir à une réforme durable.

Questions concernant la gestion mentale de croissance :

Les enseignants, les directeurs d'école, le personnel de soutien, etc. sont-ils motivés à participer? Sont-ils suffisamment convaincus des avantages de l'approche de



gestion mentale de croissance? Comment les enseignants peuvent-ils être motivés à participer à une ECE ? Quels enseignants connaissent déjà l'approche de gestion mentale de croissance (Growth Mindset)? Quels enseignants n'ont pas de connaissances préalables sur ce concept ? Quelles sont les ambitions personnelles des enseignants dans la mise en œuvre d'une gestion mentale de croissance (Growth Mindset) ?

- 2- Caractéristiques contextuelles: par exemple, les ambitions de réforme de l'école, la participation, le soutien – les dirigeants scolaires doivent participer à l'ECE. La collaboration des enseignants doit être considérée comme essentielle pour combler le fossé entre le travail des enseignants individuels (dans leurs disciplines et leurs classes) et le renouvellement ambitieux des programmes scolaires à l'échelle de l'école. L'élaboration de programmes d'études est également une entreprise sociopolitique dans laquelle différentes valeurs, croyances et intérêts jouent un rôle important (Handelzalts, 2019).

Questions concernant la gestion mentale de croissance :

Comment l'approche axée sur la gestion mentale de croissance s'inscrit-elle dans les objectifs et les stratégies de l'école en matière d'éducation ? Quelles autres pratiques à l'échelle de l'école sont liées à l'approche axée sur la croissance ? Quel peut être le rôle de l'ensemble du personnel de soutien dans la mise en œuvre d'une approche axée sur la croissance en milieu scolaire ?

- 3- L'étape du processus fait référence au processus de travail au sein de l'ECE, qui comprend l'équipe, les interactions au sein de l'équipe, les activités réalisées et l'organisation de l'ECE

**3.1-** Dans l'équipe, le rôle du coach est important qui est à la fois entraîneur et animateur d'équipe : par exemple, il peut faciliter les interactions ; harmoniser les objectifs; animer les réunions de l'ECE. Becuwe et al. (2016) ont constaté que l'animateur peut jouer trois rôles différents : fournir un soutien logistique, échafauder le processus de conception et surveiller la conception

Questions concernant la gestion mentale de croissance:

*Quel membre de l'équipe scolaire est apte à jouer un rôle de facilitateur? Dans quelle mesure cette personne est-elle convaincue par l'approche de gestion mentale de*

croissance? L'équipe a-t-elle un objectif commun? Ou quels objectifs individuels peuvent être partagés?

- 3.2- Interaction au sein de l'équipe :** Une atmosphère ouverte dans laquelle les enseignants sont disposés à partager des idées et des informations est essentielle. Les enseignants doivent se soutenir mutuellement et se percevoir comme des pairs. Les interactions en équipe consistent à fournir un retour d'expérience, à discuter de différents points de vue ou de conflits d'opinion potentiels.

Questions concernant la gestion mentale de croissance: *Quelles bonnes pratiques de gestion mentale de croissance (Growth Mindset) peuvent être partagées entre les enseignants ? Les enseignants fourniront-ils des commentaires sur chacune de ces pratiques ? Les enseignants se perçoivent-ils comme des pairs lorsqu'ils partagent des idées et de l'information ?*

- 3.3- Activités :** Nous distinguons celles à l'intérieur et à l'extérieur des réunions de l'ECE. Des experts externes peuvent être invités à apporter des connaissances pertinentes. L'ECE peut également effectuer des activités de conception de matériel éducatif. Les enseignants peuvent également participer à des activités en dehors des réunions d'ECE, par exemple en participant à des programmes de perfectionnement professionnel qui se rapportent aux sujets traités dans le TDT.

Questions concernant la gestion mentale de croissance: *Quels documents éducatifs sur l'approche axée sur la croissance sont élaborés? Quel est l'objectif principal? L'équipe possède-t-elle toutes les connaissances pertinentes sur l'approche de gestion mentale de croissance? Dans quelle mesure est-elle nécessaire pour obtenir des renseignements supplémentaires? Quels auteurs, orateurs, professeurs sont des ressources intéressantes à vérifier- Carol Dweck sur la gestion mentale de croissance (Growth Mindset), James Nottingham sur l'auto-efficacité, etc. ? Quels webinaires, etc. sont accessibles sur le sujet ? Quels réseaux externes importants méritent d'être examinés? Comment les participants à l'4ECE partagent-ils leurs idées?*

**3.4 Organisation de la TDT:** (p. ex., durée, emplacement, composition) – Il est important de définir préalablement ces aspects afin d'établir un compromis et de minimiser un risque d'absentéisme.

Questions concernant la gestion mentale de croissance : *Quand et où aura lieu l'ECE sur la gestion mentale de croissance? À quelle fréquence les réunions d'équipe sont-elles organisées?*

La dernière étape du cadre conceptuel des ECE contient les résultats qui sont liés au perfectionnement professionnel des participants et au matériel éducatif conçu. Pour utiliser le matériel éducatif dans la pratique, il doit être d'une bonne qualité.

Questions concernant la gestion mentale de croissance : *Qu'ont appris les enseignants en participant à l'ECE? Comment leur participation a-t-elle changé leurs pratiques d'enseignement? Quelle est la qualité perçue du matériel éducatif conçu dans le cadre de la gestion mentale de croissance? Quels documents doivent être remaniés? Quelle est l'utilisation réelle des matériaux de gestion mentale de croissance (Growth Mindset) ?*

### **Un exemple d'approche étape par étape pour travailler sur l'approche de gestion mentale de la croissance à l'école**



#### **Étape 1 : Créer un climat favorable à l'application de la gestion mentale de croissance à l'école**

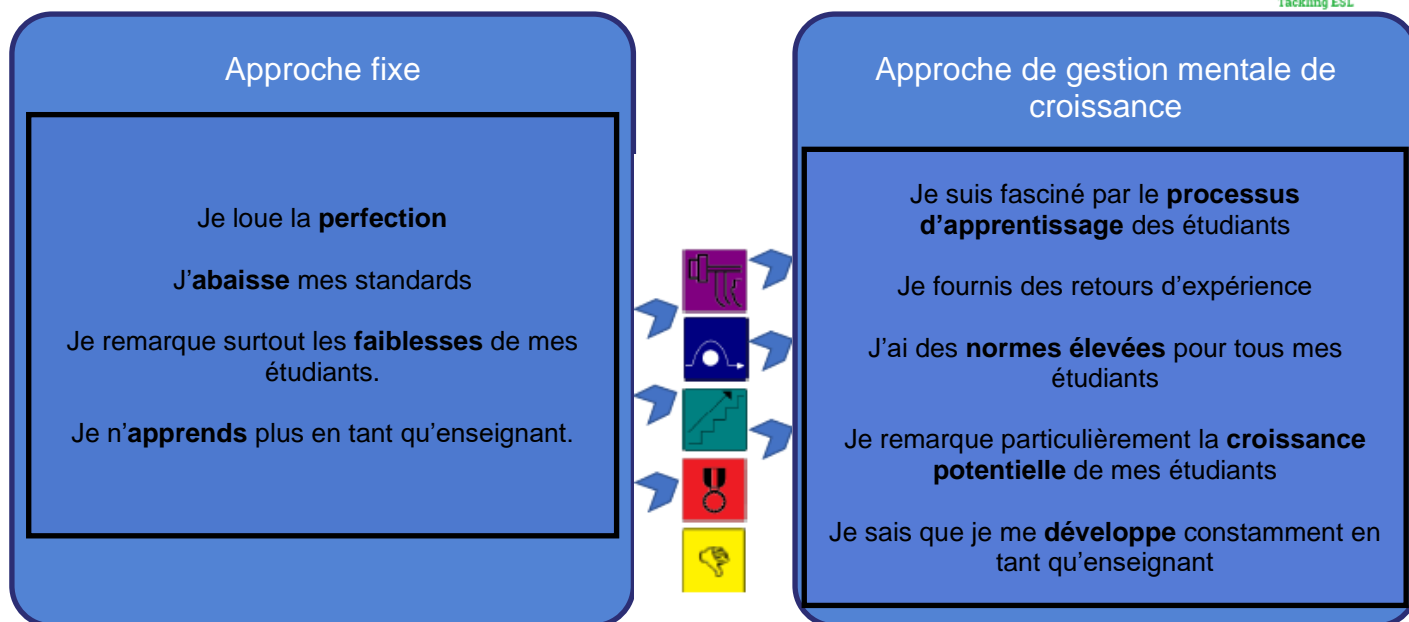
- Motiver le plus possible les enseignants à faire des efforts pour favoriser une approche axée sur la croissance chez les élèves.

Comment ?

Exemple 1. Inviter un conférencier motivé pour parler des atouts d'une approche par la gestion mentale de croissance (Growth Mindset) auprès de l'équipe éducative - l'un des partenaires du projet peut être contacté.

Exemple 2. Faire réfléchir les enseignants sur l'approche qu'ils encouragent en utilisant les affiches fournies dans la formation pour les enseignants ( IO2). Placer ces affiches dans la salle du personnel enseignant, sur les portes des toilettes des enseignants, etc.

Quelle approche favorisez-vous en tant qu'enseignant ?



Exemple 3. S'inspirer de modèles. Quel élève a été perçu par de nombreux enseignants comme n'ayant « pas réussi » et a fini par avoir une carrière réussie? Rendre ces histoires visibles dans la salle des professeurs.



Étape 2 : Créer une équipe de conception d'enseignants (ECE) sur la gestion mentale de croissance.

- Une bonne nouvelle : l'équipe n'a pas besoin de partir de zéro. Le projet GRIT a conçu un matériel éducatif varié : une leçon d'introduction pour les étudiants, une boîte de 19 outils, des sessions de formation pour les enseignants, etc.

Vérifier quel support est pertinent. Utilisez-les comme « ingrédients pour cuire votre soupe ».

- Choisir un objectif : Sur quels éléments particuliers de l'approche axée sur la croissance voulez-vous mettre l'accent avec vos élèves/enseignants ?

Exemple : Au sein de l'école, nous voulons accorder plus d'attention aux commentaires axés sur la croissance aux élèves lors de la correction. Nous voulons leur donner plus de retours d'expérience qu'une simple note, et nous voulons présenter nos commentaires d'une manière qui mette l'accent sur le processus d'apprentissage de l'élève.

Une façon de faire est d'organiser des séances de retours d'expérience parmi les enseignants où ils puissent examiner les différentes manières proposées et échanger entre eux des suggestions pour intégrer une gestion mentale de croissance.



### Étape 3 : Évaluer l'impact d'une gestion mentale de croissance.

Exemple 1 : Organiser une session avec les étudiants pour déterminer dans quelle mesure le retour d'expérience sur la gestion mentale de croissance a eu un effet positif sur leur état d'esprit et leurs processus d'apprentissage.

Exemple 2 : Organiser une session avec les enseignants pour discuter des effets qu'ils ont perçus auprès des élèves après avoir mis en œuvre une gestion mentale de croissance.

En résumé, nous suggérons de rendre l'impact visible. De cette façon, d'autres collègues peuvent être incités à adopter une approche de gestion mentale de croissance

## 4 – Une pédagogie de gestion mentale de la croissance chez les enseignants.

Récemment, Zeng et ses collègues (2019) ont examiné les relations entre l'approche de gestion mentale de la croissance, l'engagement au travail, la persévérance dans les efforts et le bien-être des enseignants du secondaire. Les résultats ont montré que la persévérance de l'effort fonctionnait comme un mécanisme pour expliquer pourquoi les enseignants ayant une approche de gestion mentale de croissance ont un engagement important dans leur travail : ils croient que l'effort est essentiel pour développer leur intelligence et leurs capacités de base. Ainsi, ils sont motivés pour investir des efforts dans les tâches à accomplir afin de croître et se développer. Inversement, les enseignants ayant un état d'esprit fixe croient que l'intelligence de base est l'élément le plus essentiel de leur travail, qui ne peut être modifié et changé par l'effort et un travail acharné. Par conséquent, les enseignants avec une mentalité fixe ont un niveau plus élevé d'évitement au travail, ont tendance à abandonner au lieu de persister face aux difficultés, et éviter de mettre l'effort dans diverses opportunités de développement utiles.

Rissanen et coll. (2019) soulignent que les enseignants qui ont une mentalité de gestion mentale de croissance s'inspirent d'une pensée pédagogique axée sur les processus - le comportement est principalement expliqué par des facteurs contextuels et des forces psychologiques, comme les processus émotionnels. Les auteurs ont énuméré un ensemble de caractéristiques fondamentales de la pédagogie axée sur la gestion mentale de croissance pour l'éducation de base qui peuvent également être utilisées pour les élèves plus âgés<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Adapté de Rissanen et al (2019, p. 206)

- **Soutenir les processus d'apprentissage individuels des élèves**
  - Eviter les jugements rapides et stéréotypés sur les élèves.
  - Interaction fréquentes en tête-tête avec les élèves.
  - Se renseigner sur les obstacles à l'apprentissage des élèves et les aides à les surmonter.
  - La différenciation est la base de leur pratique pédagogique
  
- **Promouvoir l'orientation vers la maîtrise**
  - Favoriser les objectifs d'apprentissage
  - Accent mis sur l'évaluation formative
  - Éviter les comparaisons avec d'autres élèves
  
- **Encourager la persévérance**
  - Ne pas abandonner les étudiants et ne laisser aucune place aux comportements d'impuissance
  - Ne pas protéger les élèves contre les défis
  - Rétroagir de manière critique et honnête sous la forme « pas encore »
  
- **Favoriser la réflexion axée sur les processus des élèves'**
  - Favoriser la réflexion axée sur les processus des élèves
  - Louer le courage, les stratégies et les efforts
  - Enseigner le rôle positif des échecs, des erreurs et des défis dans l'apprentissage
  - Favoriser les croyances progressives et les attributions situationnelles des élèves
  - Enseigner les stratégies d'apprentissage et mettre l'accent sur les objectifs d'apprentissage

Récemment, Yeager et Dweck (2020) ont souligné que l'efficacité d'une intervention axée sur la croissance repose principalement sur le contenu de l'intervention : elle doit enseigner aux étudiants que les capacités intellectuelles et académiques peuvent être développées par des actions qu'ils prennent (p. ex., effort, modification des stratégies et demande d'aide). « Une mentalité de gestion mentale de la croissance n'est pas simplement l'idée que les gens peuvent obtenir des scores plus élevés s'ils essaient plus fort. Pour être considérée comme une intervention axée sur la croissance, elle doit faire valoir que la capacité elle-même a le potentiel d'être développée. Dire aux élèves qu'ils ont réussi parce qu'ils ont essayé

fortement, par exemple, est une manipulation de l'attribution, et non une intervention axée sur la croissance » (p. 1277).

Une approche axée sur la croissance implique un engagement actif et des actions concrètes, aidant les élèves à faire des comparaisons sur eux, en réfléchissant à ce qu'ils peuvent améliorer par rapport à leurs capacités antérieures afin de déclencher la **dissonance cognitive**.

La théorie de la **dissonance cognitive** postule que les personnes qui détiennent deux ou plusieurs cognitions qui sont psychologiquement incohérentes éprouvent un état d'inconfort psychologique appelé dissonance cognitive. L'état de dissonance a des propriétés d'entraînement, incitant les gens à la réduire. La réduction de l'entraînement est le processus qui fait que la théorie de la dissonance convertit les représentations cognitives en changement d'attitude et en autres activités de réglementation (pour un examen, voir Cooper, 2019).



**Le matériel de formation pour les enseignants (IO2) comprend un plan de leçon et un exemple plan de leçon.**

Changer la pédagogie des enseignants peut toutefois être un processus difficile. Seaton (2019) offre un programme pilote de formation de six séances sur les croyances des enseignants en matière de mentalité, dans six écoles, selon une approche andragogique. Bien que cette étude ait été menée auprès d'un nombre réduit d'enseignants (Nombre = 17), à la fin, certains participants ont indiqué des changements dans leur retour d'expérience (« les erreurs sont bonnes ») et la langue utilisée dans le milieu scolaire. Ces résultats sont alignés sur ce que Dweck (2000) considérait comme un message clé d'une approche axée sur la gestion mentale de croissance (passer de la louange des extrants à la louange des processus « pas encore »), ce qui a une incidence sur l'état d'esprit des élèves.

Étant donné que les croyances et la pratique propres à l'enseignant sont essentielles pour soutenir les élèves, il est important d'offrir aux enseignants des occasions d'apprendre de nouvelles connaissances, d'adopter et d'intégrer de nouveaux concepts qui remettent en question leurs croyances (Seaton, 2019).



**La formation des formateurs (IO3) donne l'occasion aux enseignants de réfléchir à leurs propres mentalités.**

## 5 – Quels élèves profitent le plus d'une approche de gestion mentale de la croissance?

Il y a eu un grand débat sur les avantages d'une approche de gestion mentale de la croissance. En général, une approche axée sur la croissance a un effet modéré sur la réussite scolaire des élèves, comparativement, par exemple, à l'auto-efficacité (c'est-à-dire la croyance personnelle en la capacité d'une personne d'organiser et d'exécuter les plans d'action nécessaires pour atteindre les types de performances désignés) sur l'apprentissage des élèves (voir aussi Sisk et coll., 2018) :

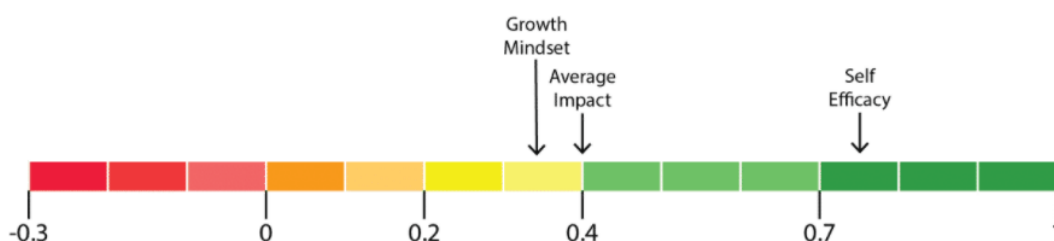


Figure 1. Impact d'une approche axée sur une gestion mentale de croissance et de l'auto-efficacité sur l'apprentissage des élèves<sup>6</sup>

En plus de certaines données probantes indiquant qu'une approche fondée sur l'état d'esprit présente un lien cohérent avec la santé mentale et la détresse psychologique (voir Yeager et Dweck, 2020), les données probantes montrent également que les interventions axées sur l'approche axée sur la croissance mènent à une plus grande motivation à apprendre un plus grand investissement d'efforts et une meilleure performance scolaire<sup>7</sup>.

Compte tenu de la performance scolaire, malgré les débats, les interventions ont démontré une plus grande efficacité pour certains groupes d'élèves : les élèves peu performants ou à risque sur le plan scolaire, ou pour ceux qui présentent un risque élevé de décrochage scolaire (Paunesku et coll., 2015), ainsi que pour les étudiants ayant un faible statut socioéconomique.

<sup>6</sup> Extrait de : <https://www.evidencebasedteaching.org.au/growth-mindset-vs-fixed-mindset/>

<sup>7</sup> [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bd69f805\\_en/index.html?itemId=/content/component/bd69f805-en](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bd69f805_en/index.html?itemId=/content/component/bd69f805-en)



## PARTIE 2

---

La deuxième partie présente un aperçu de l'apprentissage des adultes et de ses avantages lorsqu'il s'agit de planifier la formation des enseignants de façon spécifique sur l'approche GRIT. Il se termine par un exemple de mise en œuvre d'une formation pour les enseignants qui pourrait inspirer d'autres.

### 1 – Formation des enseignants : que devons-nous savoir sur l'apprentissage des adultes avant le début de la formation ?

Comme le souligne la dernière enquête TALIS (2018)<sup>8</sup>, le perfectionnement professionnel continu et la formation des enseignants sont un aspect important de la réussite des élèves. Mais la formation ne favorise le changement que par l'apprentissage actif (p. ex., discussion en groupe, « réflexion-jumelage-partage ») et la réflexion.



La **formation des formateurs** (IO3) s'appuie sur un ensemble d'orientations d'apprentissage des adultes de Knowles (1998) et de Kolb, en particulier (1984; voir aussi Peterson, DeCato et Kolb, 2015). Knowles (1998) a suggéré quatre principes qui devraient être appliqués à l'apprentissage des adultes (voir aussi Romão et Branco, 2016) afin d'engager et de responsabiliser les participants :

- Les adultes doivent participer à la planification et à l'évaluation de leur enseignement.
- L'expérience (y compris les erreurs) constitue la base des activités d'apprentissage (voir aussi Beaver, 2009).
- Les adultes sont plus intéressés par les sujets pratiques et applicables qui ont une pertinence immédiate et un impact sur leur propre travail.
- L'apprentissage des adultes est axé sur les problèmes plutôt que sur le contenu.

Une formation visant à changer les mentalités des enseignants doit partir du principe que les enseignants sont également des apprenants (qui commettent des erreurs), et que les contextes scolaires peuvent être considérés comme des lieux pour tester de nouvelles idées. La question principale doit être de savoir ce que les enseignants et l'école apprennent dans le cadre du processus, plutôt que de savoir si la nouvelle idée sera un succès ou un échec.

---

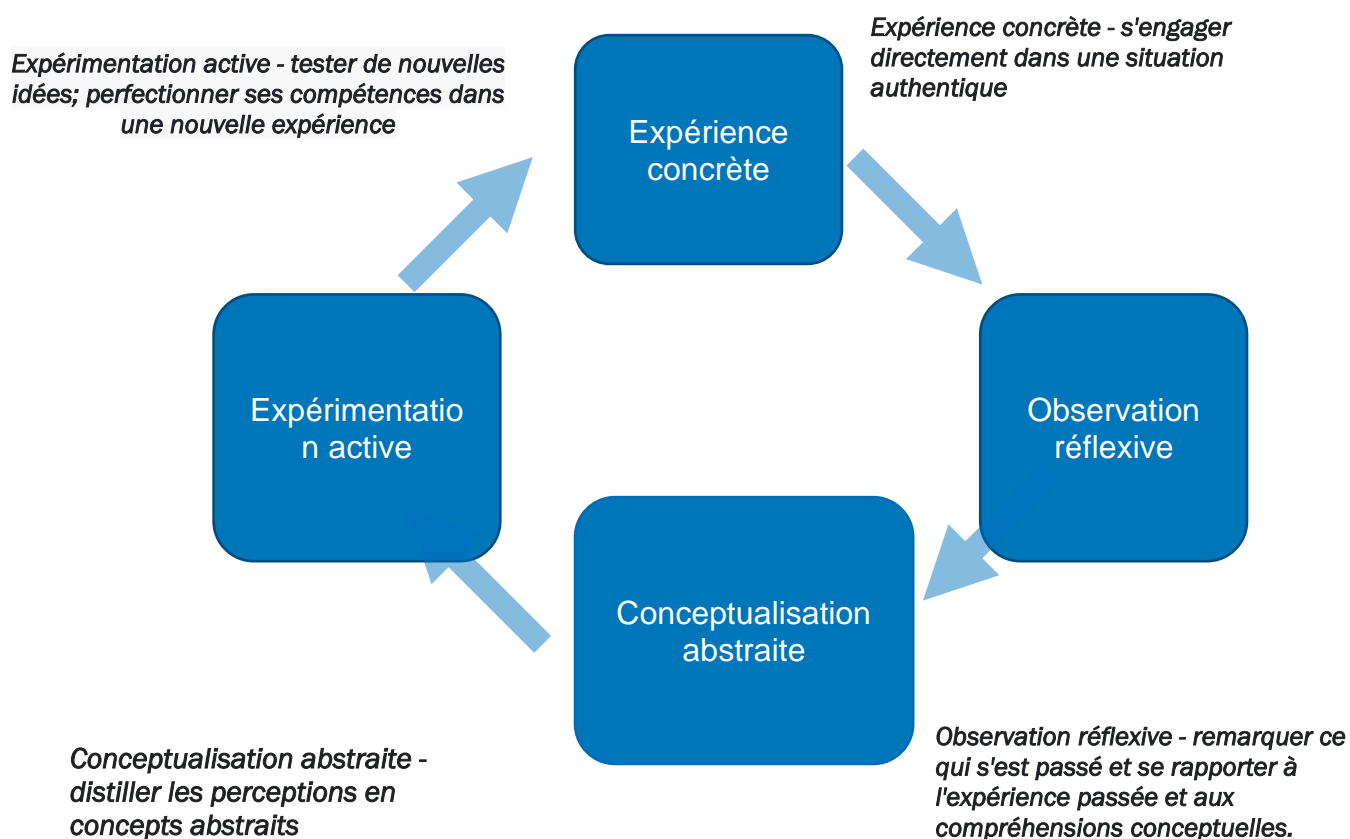
<sup>8</sup> <https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/talis-2018-results-teachers-and-school-leaders-as-lifelong-learners-volume-i-engelstalig.pdf>

En général, dans les processus d'apprentissage des adultes, il est important d'apporter une expérience et d'appliquer un apprentissage transformationnel à la pratique de l'enseignement. En d'autres termes, les enseignants doivent examiner de façon critique leur pratique, dans un processus continu dans lequel ils peuvent se poser des questions et réfléchir sur ce qu'ils font, pourquoi ils le font, ce qui fonctionne et pourquoi ils croient que c'est important (voir Beavers, 2011). Dans ce processus, la modélisation est une stratégie importante.

D'autre part, le cycle de Kolb systématise les étapes des processus d'apprentissage. L'apprentissage consiste à transformer de vieilles expériences en nouvelles. Par conséquent, l'interaction avec l'environnement est cruciale parce que nous acquérons des connaissances en faisant l'expérience de différentes situations et en échangeant des expériences avec d'autres participants au processus d'apprentissage. Kolb a présenté une vision du processus d'apprentissage comme un cycle dans lequel l'expérience de l'individu joue le rôle principal, suivi de son analyse.

Ce processus comporte quatre étapes principales :

***Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb.***



1. acquérir une **expérience** très spécifique dans laquelle les participants activent naturellement leurs connaissances et compétences existantes;

2. avoir une **observation réflexive** lorsque cette expérience est problématisée, analysée et saisie à partir de divers points de vue, souvent absents de la pensée de la personne apprenante jusqu'à maintenant;

3 acquérir de **nouvelles connaissances**, lorsque un apprenant tire des conclusions de l'expérience qu'il vient de vivre

4. essayer une **nouvelle théorie** - l'apprenant change son comportement et commence à expérimenter des conclusions pour voir si les théories nouvellement développées sont utiles pour résoudre des problèmes et prendre des décisions.



La session 3 de la formation des formateurs (I03) repose sur cette approche.

L'**apprentissage coopératif** doit également être inclus dans la formation des adultes. L'apprentissage coopératif signifie que les gens travaillent ensemble pour atteindre des objectifs communs. Dans les situations de coopération, les individus recherchent des résultats qui soient bénéfiques pour eux-mêmes et pour tous les autres membres du groupe. L'apprentissage coopératif est l'utilisation pédagogique en petits groupes afin que les stagiaires travaillent ensemble pour maximiser leurs propres objectifs d'apprentissage et les leurs<sup>9</sup>. L'apprentissage coopératif comprend une variété de méthodes où le puzzle (Aronson et coll., 1978) est inclus à partir de données probantes (Johnson, Johnson et Stanne, 2000).

La séance 4 de la formation des formateurs (I03) montre que cette approche peut être utilisée.



La **formation des formateurs (I03)** fournit également des informations supplémentaires sur l'apprentissage des adultes.

---

<sup>9</sup> Extrait de from <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>

## 2 – Exemple de mise en oeuvre de la formation GRIT <sup>10</sup>

---

*France (Janvier 2021)*

La formation de formateurs (IO3) a été testée en France en janvier 2021 grâce à une série de 4 sessions de formation

Avant d'organiser la formation, une série de 4 groupes de discussion avait été organisée par des réunions Zoom afin d'identifier les problèmes auxquels ils étaient confrontés dans leurs classes, puis une enquête a été réalisée auprès des enseignants qui ont vérifié leur sensibilité à l'approche de gestion mentale de croissance.

Dans un premier temps, deux groupes d'enseignants ont été créés. Le premier groupe a réuni Reine R., professeure des écoles, directrice d'une école à Aubervilliers ; Christiane A. et Amel B., toutes les deux professeures des écoles dans une autre école d'Aubervilliers (Seine Saint Denis). Leurs élèves sont âgés de 3 à 5 ans (plus jeune que le groupe cible du projet GRIT) mais ils peuvent partager leur expérience avec des collègues qui ont des élèves âgés de 14 à 16 ans dans le cadre d'un réseau d'écoles élémentaires (6 à 10 ans) et des écoles de niveau moyen (11 à 14 ans). Le deuxième groupe d'enseignants a réuni un enseignant d'élèves allophones en Essonne (âgés de 11 à 14 ans) et un coordinateur d'un réseau d'enseignants d'élèves allophones (âgés de 11 à 14 ans) à Mayotte (Territoire d'outre-mer). Le point commun des enseignants des deux groupes était leur profil, car ils avaient soit une expérience à l'étranger, soit une expérience professionnelle antérieure (en dehors de l'école), donc ils ont combiné une diversité d'expériences professionnelles et ils s'adressent à des profils d'élèves dans des écoles situées dans des zones urbaines sensibles. Ils correspondent parfaitement aux profils du projet GRIT.

Grâce à la série de groupes de discussion organisés d'octobre à décembre 2021 (4 réunions pour chaque groupe), certaines problématiques rencontrées par les enseignants ont pu être identifiées: comment impliquer des élèves aux profils divers et dont les familles ne peuvent pas les aider dans leurs études, du moins pas de manière académique; certains problèmes éducatifs peuvent être liés à un trouble d'apprentissage (comme la dyslexie) ou à des difficultés mineures (ils sont nés dans des familles étrangères qui ne parlent pas bien le français) ou à des problèmes de comportement (violence avec les autres, problèmes de concentration...). La relation avec les parents n'est pas perçue comme un obstacle ou une difficulté majeure, surtout en période de pandémie où les parents ont dû jouer un rôle d'éducateur « scolaire », par exemple pendant la fermeture des écoles à cause du confinement (printemps 2020)

Dans un second temps, une enquête a été réalisée pour tester la sensibilité des enseignants à l'approche GRIT. L'enquête comportait trois parties: une première partie descriptive avec des questions pour mieux comprendre les caractéristiques du profil du groupe: nom, âge, années d'expérience, etc .; une deuxième partie sur l'approche des enseignants, posant des questions exploratoires afin de recueillir des informations sur l'état d'esprit des enseignants; et une troisième partie posant des questions sur leurs expériences afin de collecter des

---

<sup>10</sup> expérimentation réalisée par l'équipe de l'iriv- coordonnée par Dr Bénédicte Halba avec Camilla Bistrussu et Ece ucar, Paris- plus d'informations - <https://grit-france.blogspot.com/>

informations sur les relations des enseignants avec leurs élèves. Le principal résultat obtenu concerne la sensibilité à l'approche de gestion mentale de croissance proposée par le projet GRIT et le score obtenu qui était supérieur à 60%, mais inférieur à 65% (taux de réponse le plus proche d'une gestion mentale de croissance)

Sur la base de ces deux premières étapes, une formation significative a été conçue. Quatre sessions hebdomadaires ont été proposées qui se sont basées sur la formation conçue par l'équipe polonaise (cercle de Kolb) mais adaptée à un public français. La première session a expliqué aux participants l'approche de gestion mentale de croissance (Growth Mindset); la deuxième session a expliqué la théorie narrative ; la troisième session était centrée sur l'apprentissage par l'expérience et la dernière session a permis, sur la base d'une approche musicale (et d'une sélection de chansons), une application pratique du GRIT si les enseignants souhaitaient l'appliquer en classe.

Au cours de la première séance, la boîte à outils du GRIT a été expliquée par une approche transversale faisant référence à l'approche de Carol Dweck avec une vision critique des deux « mentalités » jugée un peu simpliste (fixes par opposition à une gestion mentale de croissance), car les choses ne sont pas très claires dans les salles de classe. Le cycle de Kolb a également été expliqué par une approche en 4 étapes insistant sur une approche critique nécessaire pour transformer une expérience en apprentissage. La deuxième session s'est inspirée de la théorie de Jérôme S. Bruner sur la psychologie narrative avec une approche biographique. Une expérience est compréhensible en adoptant la perspective de la personne qui a vécu l'expérience et la façon dont cette personne raconte l'histoire. La troisième session était axée sur un apprentissage expérientiel, avec une nouvelle explication du cycle de Kolb, cette fois en insistant sur les compétences acquises grâce à une expérience donnée après un processus de pensée critique. La dernière session était une application pratique du GRIT avec l'exemple de la musique pour combiner l'apprentissage avec les émotions. La musique s'est avérée avoir un impact sur le processus d'apprentissage ; une sélection de chansons en lien avec les 19 outils conçus par la boîte à outils a été suggérée par l'équipe française (avec des chansons françaises, italiennes, anglaises et arabes).

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

L'impact concret de cette série de 4 sessions de formation a été différente en fonction des participantes: pour la directrice de l'école, elle va partager les présentations diaporamas avec la personne responsable de la formation dans sa ville (inspectrice académique) ; pour une deuxième enseignante, elle va partager avec ses collègues et pour la dernière enseignante, elle va inclure la formation GRIT à son dossier d'inspection (qui permet une évaluation et souvent une promotion).

## References

- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Beavers, A. (2011). Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 6, 25–30. doi:10.19030/tlc.v6i7.1122
- Becuwe, H., Tondeur, J. Roblin, N., Thys, J., & Castelein, E. (2016). Teacher design teams as a strategy for professional development: The role of the facilitator. *Educational Research and Evaluation*, 22, 141-154.
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortamn, C., & Joolingen, W. (2015). Understanding teacher design teams – A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education* 51, 213-224.
- Handelzalts, A. (2019). Collaborative Curriculum Development in Teacher Design Teams. In J. Pieters, Voogt, J., & N. Roblin (Ed), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (Chapter 9). Switzerland: Springer.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. New York. Routledge.
- Knowles, M.S., R. Elwood, R. Holton III and A. Swanson (1998). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (5th edition). New York: Heinemann.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning, experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Peterson, K., DeCato, L., & Kolb, D. A. (2015). Moving and Learning: Expanding Style and Increasing Flexibility. *Journal of Experiential Education*, 38, 228-244.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 204-213.
- Romão, M. A. & Branco, da Veiga (2016). The adult learning theory – Andragogy. In A. A., Colomeischi (Coord), *Psycho-Educational kit: Trainer's manual and trainee's workbook* (pp. 7-17). Program 2016-1-RO01-KA204-024504KA2 – Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices Strategic Partnerships for adult education Development and Innovation. Retrieved from <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/19207/1/The%20Adult%20Learning%20Theory%20e2%80%93%20Andragogy.pdf>
- Seaton, F. (2018) Empowering teachers to implement a growth mindset, *Educational Psychology in Practice*, 34, 41-57, DOI: 10.1080/02667363.2017.1382333
- Schmidt, J., Shumov, L., & Kackar-Cam, H. (2015). Exploring teacher effects for mindset intervention outcomes in seventh-grade science classes. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/315379352\\_Exploring\\_teacher\\_effects\\_for\\_mindset\\_intervention\\_outcomes\\_in\\_seventh-grade\\_science\\_classes](https://www.researchgate.net/publication/315379352_Exploring_teacher_effects_for_mindset_intervention_outcomes_in_seventh-grade_science_classes)
- Simmie, G. (2007). Teacher Design Teams (TDTs)/building capacity for innovation, learning and curriculum implementation in the continuing professional development of in-career teachers. *Irish Educational Studies*, 26(2), 163-176.
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? two meta-analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549–571
- Yeager, D. & Dweck, C. (2020). What Can Be Learned From Growth Mindset Controversies? *American Psychologist*, 75, 1269 –1284.
- Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., & Peng K. (2019). Teachers' Growth Mindset and Work Engagement in the Chinese Educational Context: Well-Being and Perseverance of Effort as Mediators. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10.