

Construire un climat de classe inclusif : des principes universels de gestion de classe aux dispositifs

Nicolas Margas

Institut des Sciences du Sport, Université de Lausanne Observatoire de l'Education et de la Formation (OBSEF) Centre Interdisciplinaire de Recherche sur le Sport (CIRS) nicolas.margas @unil.ch

Céline Buchs

Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud Unité d'enseignement et de recherche Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes (UER AGIRS) celine.buchs @hepl.ch



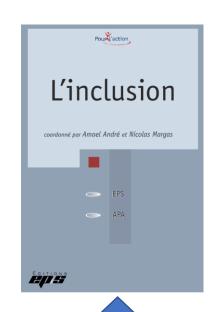


Les objectifs de l'éducation inclusive (Margas, Schweizer, 2020)

Unesco (2009): L'éducation inclusive doit

- 1. «Changer les attitudes face à la différence» et «constituer ainsi le fondement d'une société juste et non discriminatoire» (p. 9).
 - = objectif social ou relationnel de l'éducation inclusive
- → une grande diversité dans les classes

- 2. «Construire des modes d'enseignement adaptés aux différences de chacun d'eux et pouvant bénéficier à tous les enfants» (p. 9).
 - = objectif pédagogique pour l'apprentissage de tous et toutes en contexte de diversité
- adaptation pédagogique à chacun pour bénéficier à tous





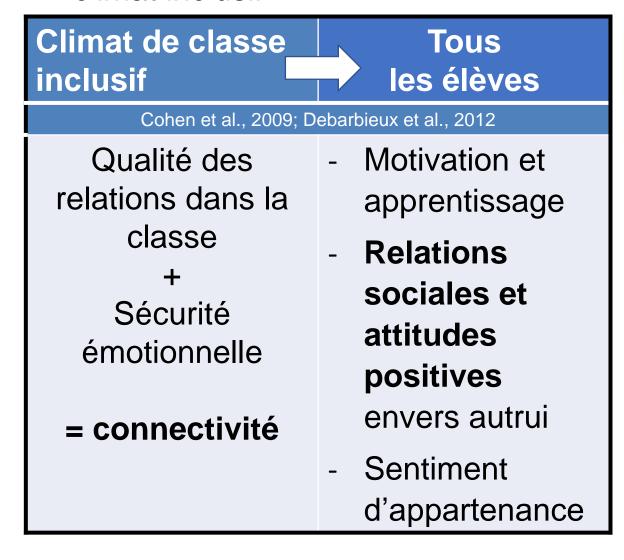
Comment favoriser un climat inclusif?

De la prise en compte des élèves à besoins pédagogiques et didactiques particuliers à la prise en compte de l'ensemble des élèves

- → Une perspective universelle
- → Création d'un climat inclusif qui prend en compte tous les élèves

Quels dispositifs peut-on mettre en place dans la classe?

Vers une gestion de classe universelle pour travailler un climat inclusif



Vers une gestion de classe universelle pour travailler un climat inclusif

Gestion universelle	Climat de classe inclusif	Tous les élèves
(Gaudreau et al., 2016)	Cohen et al., 2009; D	ebarbieux et al., 2012
Quels dispositifs?	Qualité des relations dans la classe + Sécurité émotionnelle = connectivité	 Motivation et apprentissage Relations sociales et attitudes positives envers autrui Sentiment d'appartenance

Vers une gestion de classe universelle pour travailler un climat inclusif

Gestion Climat de classe Tous les élèves inclusif universelle (Gaudreau et al., 2016) Cohen et al., 2009; Debarbieux et al., 2012 Des principes Motivation et Qualité des coopératifs pour relations dans la apprentissage classe soutenir Relations l'engagement sociales et social et cognitif Sécurité attitudes émotionnelle positives Des principes psychosociaux envers autrui = connectivité pour soutenir - Sentiment l'affiliation d'appartenance

AXE 1 : DES PRINCIPES COOPÉRATIFS POUR SOUTENIR L'ENGAGEMENT SOCIAL ET COGNITIF

- La pédagogie coopérative
- Les mini-structures coopératives

DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE COOPERATIF: DES PRINCIPES POUR ORGANISER LES INTERACTIONS

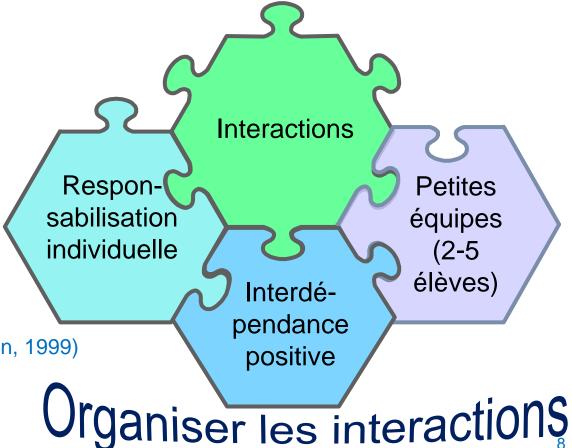
PERSPECTIVE NORD AMERICAINE COOPERATIVE LEARNING

Johnson, Johnson, Holubec, 2008 Slavin 2015

→ Principes communs de l'apprentissage coopératif

Une situation structurée par l'enseignant-e de manière à assurer

- ✓ un bon fonctionnement
- ✓ un travail profond et efficace (Buchs, 2017; Davidson, 1998; Sharan, 1999)



DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE COOPERATIF: UN LEVIER POTENTIEL

Des résultats intéressants p. ex. Méta-analyse de Johnson & Johnson, 2009

Réussite scolaire	Motivation	Relations interpersonnelles	Ajustement psychologique
Productivité (produit de groupe)	Intérêt envers la tâche / école	Attractions interpersonnelles	Estime de soi
Apprentissage	Normes réussite- apprentissage	Relations entre groupes	Compétences sociales
Niveau de raisonnement	Attente de réussite	Acceptation des différences	Optimisme
Transfert des apprentissages	Curiosité pour en savoir plus	Soutien	Autonomie
Pensée critique et métacognition			

Mais NON automatiques

	Pas	toujoui	rs efficace	(Blatchford et al., 2006)
--	-----	---------	-------------	---------------------------

☐ Bénéfices pour les apprentissages dans 58% des comparaisons

Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1983

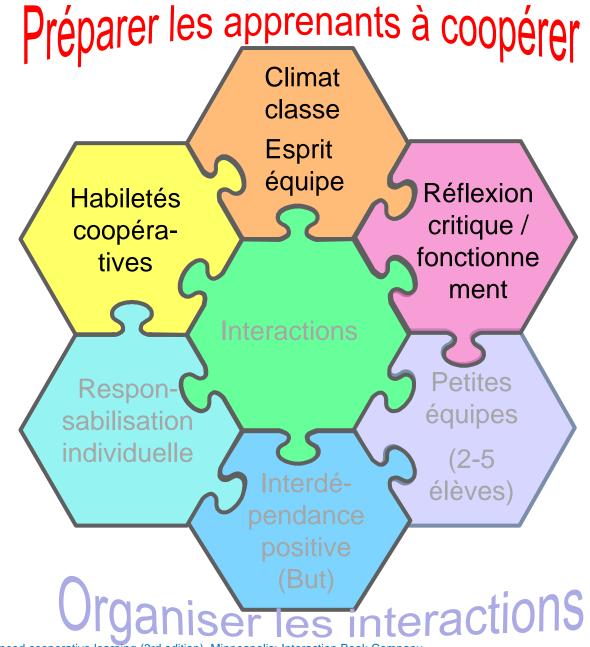
VERS UNE PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE

→ Des principes essentiels pour préparer les apprenants à coopérer

Méthode «Apprendre ensemble»

Buchs, 2017

Johnson, Johnson, Holubec, 2008



Texte de synthèse

Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? Acte de la conférence de consensus « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Paris. Organisée par le Conseil National d'évaluation du Système Scolaire (Cnesco) et l'Institut Français de

l'Education (Ifé).

http://www.cnesco.fr/fr/ differenciationpedagogique/

Préparer les apprenants à coopérer Posture de l'enseignant

- Une habileté ciblée
- Définir la tâche de groupe
- Déterminer si une habileté coopérative est nécessaire
- Explicitation de l'habileté coopérative Que faire en geste et en paroles discussion. modélisation.
- Relation de confiance.
- Besoins des élèves Statut des élèves.
- Valeurs coopératives
- Motivation orientée sur les apprentissages
- Relations positives entre

Climat

classe Esprit

équipe

- Des élèves qui réfléchissent sur le fonctionnement en équipe
- Ce gul est utile
- Ce qui peut être amélioré (apprentissage et relations)
- Des retours basés sur l'observation

Retours immédiats, descriptifs, positifs, concrets, spécifiques

Des Interactions simultanées

jeux de rôle,

- Une participation égale de tous les
- Des élèves préparés et confortables
- Une structure pour l'Interaction

Habiletés : coopératives

Responsabilisation individuelle

Interactions simultanées constructives

Réflexion critique

Formation\ des équipes

Tâche de Intergroupe dépendance

Des Interactions au service des apprentissages

- Encouragements,
- Explications. questionnements. co-construction
- Déstabilisations confrontations sur la tâche

L'enseignant rend

- les apprentissages Individuels visibles
- la contribution de tous possible et nécessaire
- Les élèves
 - font des efforts
 - facilitent les efforts des autres

Responsabilités mutuelles et partagées

- Pourquoi (résultats attendus)
- Buts/objectifs (independable)

positive

- Récompenses (en débat)
- Comment (movens)
- Ressources
- Täches.
- Rôles (fonctionnels, interpersonnels, cognitifs

Tous les élèves œuvrent pour la réussite de l'équipe

- Formation des équipes (2-5 éléves)
- Des conséquences pour les apprentissages et les Interactions
- Pas de formule magigue
- Varier les compositions
- Tâche de groupe qui nécessite un apport de la part de tous les partenaires

Ganiser les interactions lors du trava

QUELLE REALITE EN CLASSE?

- Des pratiques déclarées par les enseignant-e-s
- □ 93% rapportent utiliser l'apprentissage coopératif Antil et al., 1998
- ☐ 61% indiquent des pratiques coopératives, mais seulement 15% disent introduire ces pratiques largement-entièrement Abrami et al., 2004
- Mais peu observées
- ☐ 12% du temps = des interactions entre pairs Baines et al., 2003
- ☐ 7% du temps = travail en petits groupe Pianta et al., 2007
- 222 enseignant.es 67 écoles genevoise Buchs, Filippou, Pulfrey & Volpé, 2017
- = Propositions des travaux de groupes coopératifs

Rarement	Temps en temps	Modérément	Régulièrement	Souvent
14%	25.7%	26.6%	26.1%	7.2%

- 1) Travail individuel; 2) Transmission; 3) Discussion en classe entière;
- 4) Interactions entre pairs informelles;
- 5) Travail individualisé; 6) travail coopératif; 7) compétition

LA COOPERATION EN CLASSE : DES PRATIQUES EN TENSIONS

☐ Une pédagogie complexe et exigeante Sharan, 2010 ☐ Une transformation du rôle de l'enseignant et de l'organisation de la classe Gillies, 2008 ☐ Des décalages possibles avec les objectifs d'apprentissage et/ou les manuels Buchs & Volpé, 2019 ☐ Des difficultés dans la mise en œuvre, y compris après une formation Buchs, Filippou, Pulfrey & Volpé, 2017 ☐ Des résistances idéologiques lorsque le contexte active des valeurs de pouvoir et de réussite individuelle Filippou, Buchs, Quiamzade & Pulfrey, en révision

LES INTERACTIONS CONSTRUCTIVES SUMULTANEES POUR SOUTENIR L'ENGAGEMENT

DES INTERACTIONS SIMULTANEES: engagement social et cognitif

Verbalisations, enseignements mutuels, explications, questionnements, désaccords ... sur les contenus, les stratégies, les démarches

AU SERVICE de l'apprentissage et de l'enseignement

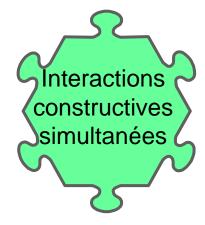
- ☐ régulations entre pairs (prise de conscience, feedbacks immédiats)
- ☐ repérage des difficultés et forces (prise d'informations)
- ☐ régulations interactives (apports spécifiques selon les besoins)
- ☐ régulation de l'enseignement (adaptation des contenus et du rythme)

AU SERVICE du climat de classe

- ☐ intégration sociale
- ☐ sentiment d'appartenance

= VALORISATION DES CONTRIBUTIONS DE CHACUN

- Amener les élèves à exprimer leurs doutes « NOUS, on est pas surs mais.... »
- Valorisation des questions, doutes, tâtonnements en collectif « merci, cela permet ... »



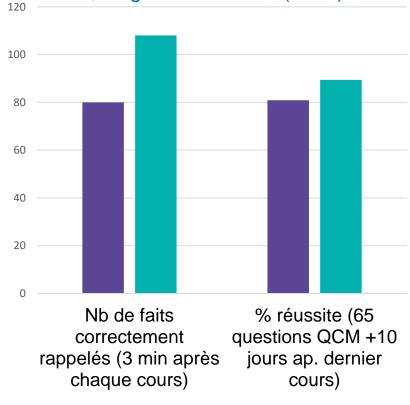




DES MINI-ACTIVITES INTERACTIVES COMME ALTERNATIVES

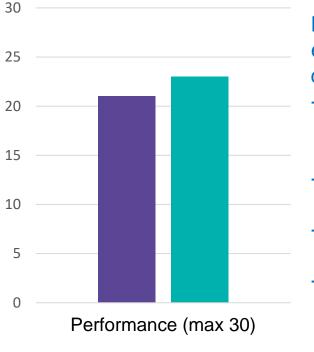
Des mini-activités interactives pour engager les élèves

5 cours de 45 minutes Etudiant.es éducation Ruhl, Hughes & Schloss (1987)



- Sans coupure interactive engageante
- 3 coupures interactives de 2 min discussion en duos pour clarifier la prise de notes

8 cours de 50 min Etudiant.es médecine Baccel & Thaman (2014)



Plus de 80% des étudiant.es pensent que cela

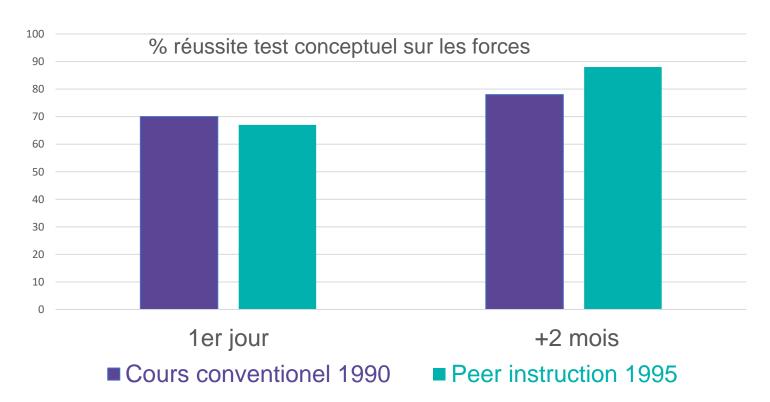
- Aide la mémorisation des contenus
- Aide la comprehension
- Facilite les interactions
- Donne opportunités de réfléchir aux contenus
- Sans coupure interactive
- 3 coupures interactives 2-3 min révision de la prise de notes

DES MINI-ACTIVITES INTERACTIVES COMME ALTERNATIVES

Des mini-activités interactives pour engager les élèves

Mazur (2014) peer instruction : cours hebdomadaires Etudiant.es physique

- 1. Lecture support avant
- 2. Explication notion importante (10 minutes)
- 3. Mise en interaction (5 min)
 - Une question (1 min)
 - Un temps de réflexion pour les étudiants (1 min)
 - Discussion pour convaincre les étudiant.es à proximité (instruction par les pairs)
 - Bilan des réponses + explication par l'enseignant de la bonne réponse



LES STRUCTURES COOPERATIVES POUR SOUTENIR L'INCLUSION

DES MINI-ACTIVITES INTERACTIVES AU MINI-STRUCTURES COOPÉRATIVES

Kagan, 2013; https://www.kaganonline.com/

- → Mini-activités interactives entre élèves
 - □ Un élément spécifique à discuter en petite équipe (2, 3 ou 4 élèves)

- → Attention à l'engagement de tous les élèves
 - Des élèves confortables pour échanger (sécurité émotionnelle) temps de préparation individuelle, même court, avec vigilance de l'enseignant.e
 - ☐ Une structure pour l'interaction afin que chaque élève puisse s'exprimer tour de rôle, un temps pour chacun

Article court Buchs (2020) avec accès à des exemples de structures

https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/developpement-cognitif/favoriser-un-climat-scolaire-positif.html

Les étapes schématiques d'une (mini) structure coopérative

1. Un temps de préparation individuelle (sécurité émotionnelle)

2. Un temps d'interaction et de régulation

- Interaction structurée entre élèves
 - engagement simultané
 - une participation égale
 - interdépendance positive
 - responsabilisation individuelle
- Observation, prise d'informations de l'enseignant.e et régulation



3. Un temps de retour en collectif (facultatif)

Mini-structures coopératives et apprentissage

Comparaison QUESTIONNEMENT EN COLLECTIF vs MINI-STRUCTURES COOP : performance en % de réussite

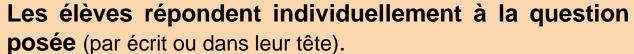
	Pas de structure	Structures (têtes		
	Q + R collectives	numérotées)		

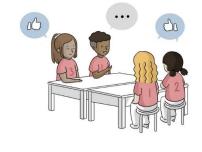
Responsabiliser les élèves grâce aux tête numérotées

Verbalisation, justification des éléments travaillés, Permet de donner des retours formatifs



Dans chaque équipe, chaque élève est identifié-e avec un chiffre (éventuellement chaque équipe a une couleur).





Les élèves discutent en équipe en veillant à ce que chacun comprenne la proposition de l'équipe et soit en mesure de l'expliquer.



L'enseignant-e appelle un numéro #3 et tous les élèves qui ont ce numéro répondent à la question.

Chaque élève ayant le numéro appelé est invité-e à prendre la parole.



Les élèves indiquent leur accord avec ce que proposent les camarades, complètent, paraphrasent ou donnent des exemples.

L'enseignant-e peut indiquer que chaque élève appelé-e doit ajouter un nouvel élément sans redite (un élément de réponse, la stratégie adoptée...), ce qui oblige à écouter pour trier.

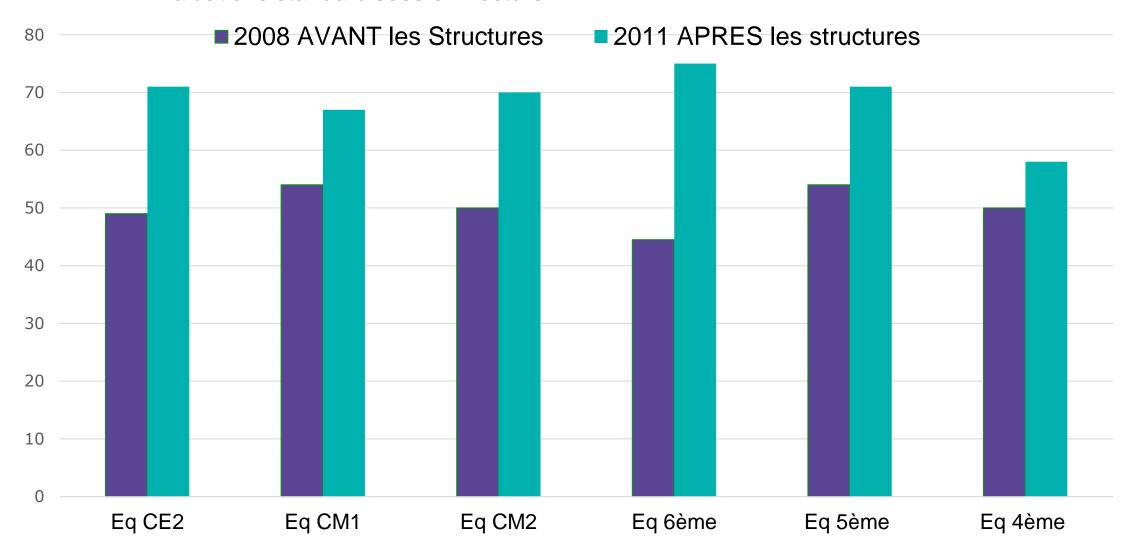
Mini-structures coopératives et apprentissage

Comparaison QUESTIONNEMENT EN COLLECTIF vs MINI-STRUCTURES COOP : performance en % de réussite

	Pas de structure Q + R collectives	Structures (têtes numérotées)	
1 classe éq. CE2 études sociales	68,5%	84,3%	Maheady et al., 1991
1 classe éq. CM2 Mathématiques	79,2% (3,5% progrès)	88,5% (23,7% progrès)	Kagan on online
1 classe éq. 6 ^{ème} Classe hétérogènes Sciences	M = 72,4% Sessions 1-5 [61,9-79,1%]	M = 80,3% Sessions 6-12 [68,8-94,8%]	Maheady et al., 2006
1 classe eq. 6-3 ^{ème} enseignement spécialisé 3 élèves ciblés Langue	M = 41,9% Sessions aléatoires [0-80%] 63% tps tâche	M = 61,4% Sessions aléatoires [30-90%] 97% tps tâche	Haydon et al., 2010

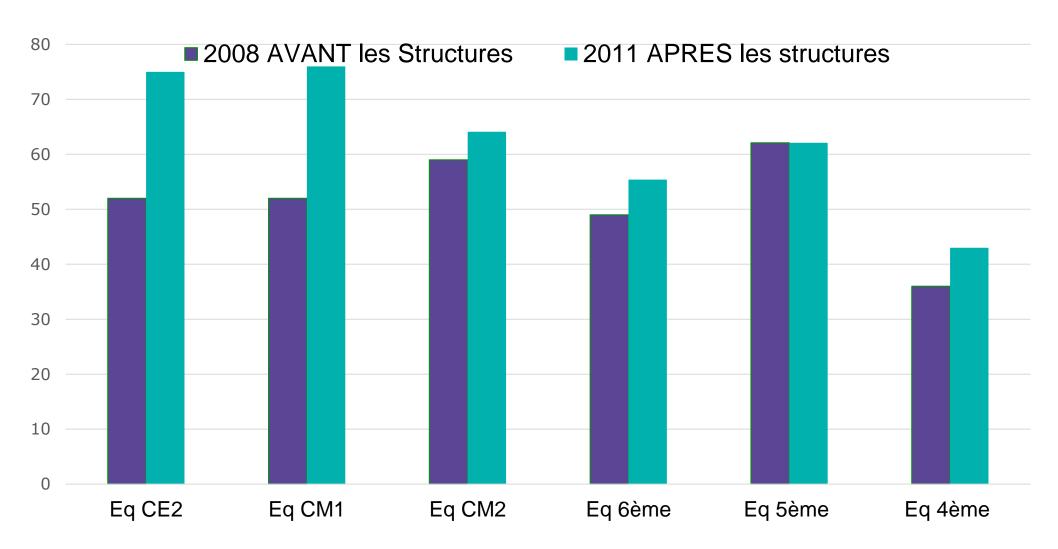
Mini-structures coopératives et apprentissage Primaire + secondaire (lecture) Kagan oline

Evaluations standardisées en Lecture



Mini-structures coopératives et apprentissage Primaire + secondaire (Mathématiques) Kagan oline

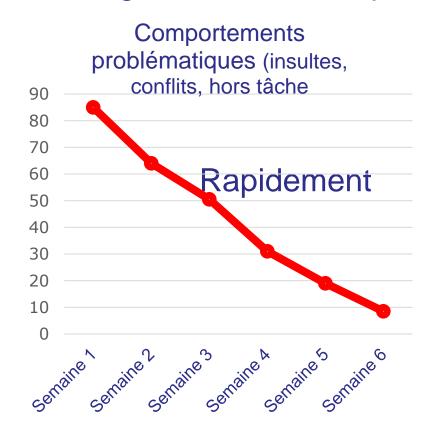
Evaluations standardisées en math

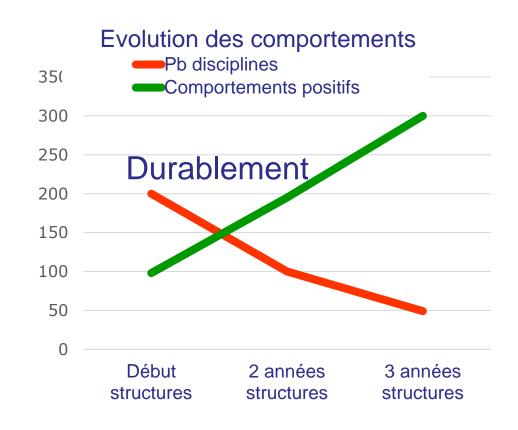


Mini-structures coopératives et comportements Kagan oline

À l'échelle d'un établissement

- Baissent les comportements problématiques
- Augmentent les comportements positifs spontanés des élèves





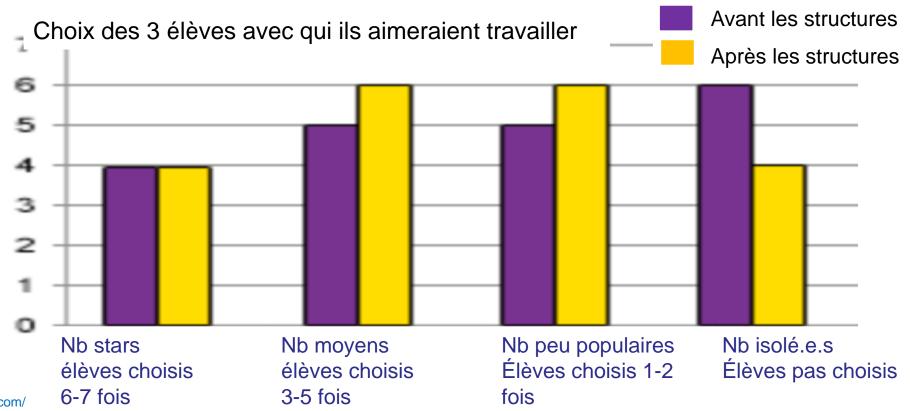
Mini-structures coopératives et comportements Kagan oline

35 enseignant.es réparti.es aléatoirement : traditionnel vs structures pendant 6 semaines Pas de programme en lien avec la discrimination (900 élèves, 66% caucasiens, 20% mexicains, 13% noirs)

→ Les élèves rapportent plus de proximité avec des personnes d'autres groupes s'assoir à côté en classe, prêter un livre ou un crayon, inviter chez soi, dire un secret

Une enseignante (éq. CE2) : accent sur les habiletés cooperatives + 3 structures régulières

→ Renforcement de l'affilation entre les 20 élèves



Les mini-structures coopératives au service de l'inclusion

Des effets sur la gestion de classe

- moins de temps sur la gestion de comportement disciplir
- augmentation des compétences sociales au sein de élèves ayant des difficultés de comportements
- plus d'opportunité d'apprentissage
- attitudes positives des élèves

Des effets sur les relations sociale atudes positives envers autrui

- moins d'élèves isolé.es, peu che sur me partenaire de travail
- plus de proximité avec des colles d'autres groupes

Des effets sur la mode comportements

comportements

de tous, y compris des élèves avec problème de

- davantage
 dement
- Davapt emps sur la tâche

Des sur les apprentissages de tous dans des contextes de diversité

- Habitetés de raisonnement
- Performances scolaires

AXE 2:

DES PRINCIPES PSYCHOSOCIAUX POUR SOUTENIR L'AFFILIATION

La coopération comme levier commun à toutes les disciplines scolaires et, de plus, ambigu en EPS



Faire le choix de la logique éducative ou coopérer autour des APSA



Des effets ambivalents si les principes mis en avant ne sont pas pris en compte ou en fonction de la nature des contenus (e.g., étude Jigsaw (Drouet, Lentillon-Kaestner, Roure, Margas, 2021))



VS





Aller chercher les spécificités inclusives de l'EPS au coeur même des APSA!

Le pouvoir affiliatif de l'EPS comme pilier de l'inclusion...

AFFILIATION



Prédit la qualité des relations sociales dans la classe mais aussi le sentiment d'appartenance et même l'évolution des stéréotypes si l'affiliation est réalisée en contexte de diversité (discrimination)

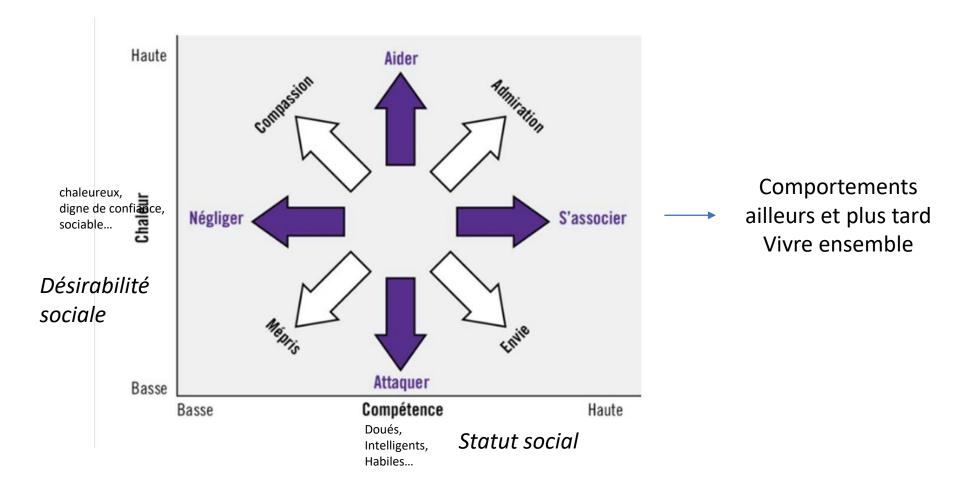
Prédit l'engagement de tous et toutes (sécurité émotionnelle, besoin d'affiliation et donc motivation)

Prédit l'adhésion aux normes de la classe qui peuvent être inclusives (e.g., normes anti-discrimination, d'équité, de valorisation des différences, de tolérance, d'entraide...) (Gabarrot & Falomir, 2017)

Facilite la mise en place de dispositifs de régulation collective des apprentissages et de différenciation (coopération, tutorat, acceptation de la différenciation)

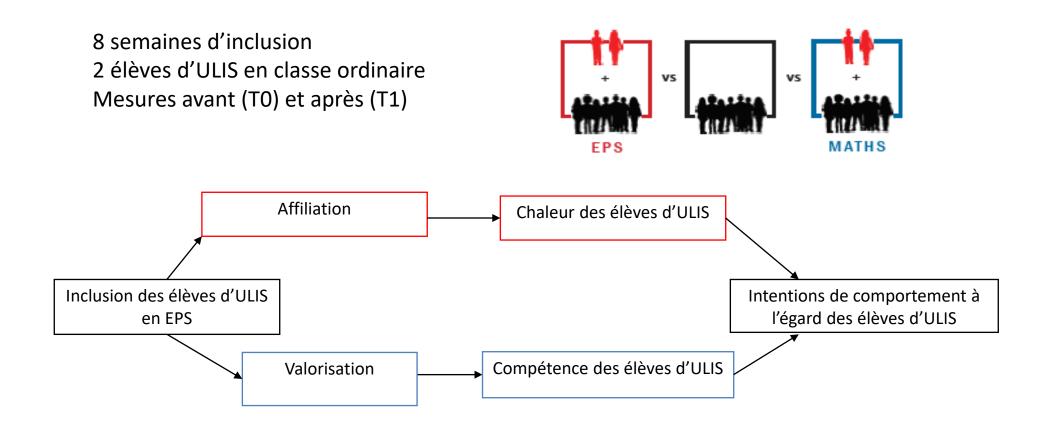
L'hypothèse du pouvoir affiliatif particulier de l'EPS et donc de la chaleur...

Le modèle du contenu du stéréotype (Fiske et al. 2002; Cuddy et al., 2007)



L'hypothèse du pouvoir affiliatif particulier de l'EPS et donc de la chaleur...

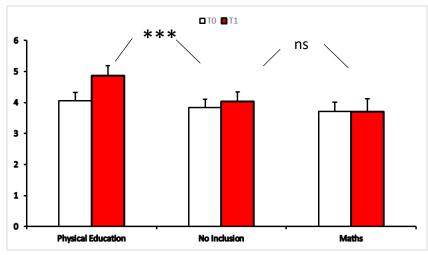
Margas & Bernard, 2017; N = 159



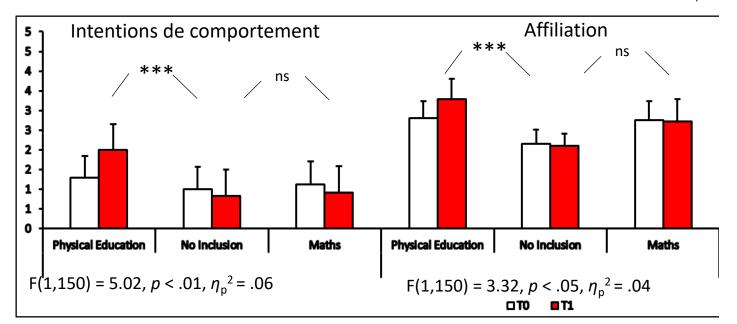
Chaleur perçue des élèves d'ULIS

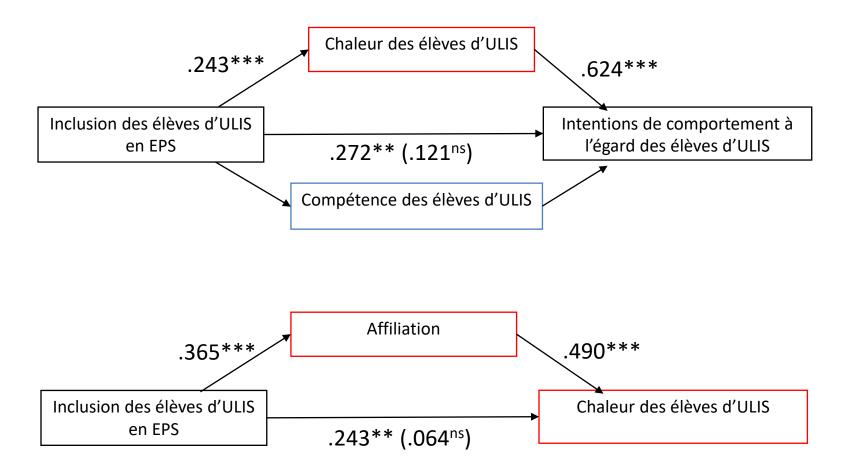
 $F(1,150) = 25.12, p < .001, \eta_p^2 = .25$

Compétence perçue des élèves d'ULIS



 $F(1,150) = 9.93, p < .001, \eta_p^2 = .12$





L'affiliation en EPS comme levier d'inclusion: pourquoi et comment?

Aller chercher les spécificités affiliatives de l'EPS au coeur même des APSA!











(Soulé, Corneloup, 2007)









Les éléments liés à cet engagement corporel théoriquement pertinents pour construire l'affiliation...

Richesse des interactions sociales (Siedentop, 1994)



Contacts physique et proxémie (Hertenstein et al., 2006)



Menaces partagées (Schachter, 1959), douleur partagées (Bastian et al., 2014), support social et opératoire face aux

menaces (pour revue, Margas & Rull, 2019)...



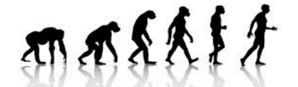
Emotions partagées: « fit » émotionnel et émotions collectives (Livingstone et al., 2011)



Contextes émotionnels particuliers

Preuves empiriques??

La dimension sociale de l'engagement corporel (pour revue, Rull & Margas, 2019)



Affiliation sous la menace partagée (Schachter, 1959; Gump et Kulik, 1997)
Théorie du système d'attachement (Bowlby, 1973; Mikulincer et al., 2002)
Théorie du système de sécurité (Hart, 2014)...

Système primaire de réactions face aux contextes émotionnels



Système culturel et symbolique orientant les relations sociales et l'adhésion aux normes



Menaces
Douleurs
« Fit » émotionnel

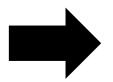


Affiliation /
Distanciation

Processus implicite et automatique (Mikulincer et al., 2003)







Relations sociales construites sur des processus implicites, liés au corps et aux émotions, spécifique à l'EPS?

L'engagement corporel partagé, source d'affiliation interpersonnelle (Cazin, Mange, Buchs, Margas, 2017)

<u>vs</u>

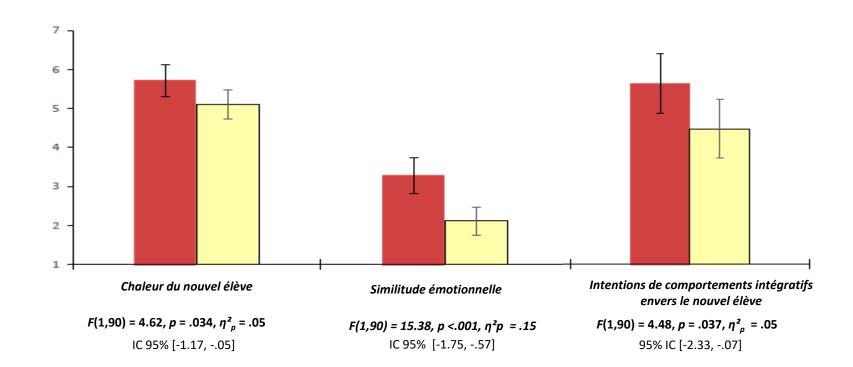
N = 92 (M = 17.31 ans, ET = 0.79 ; 47 filles et 45 garçons)



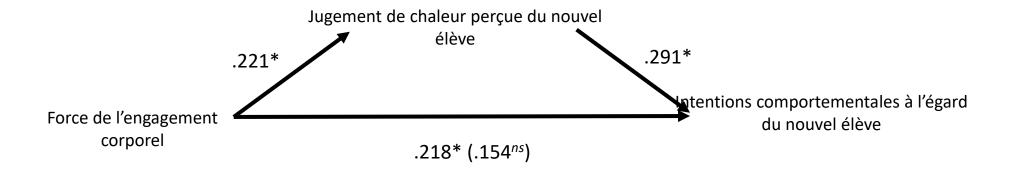
Engagement fort

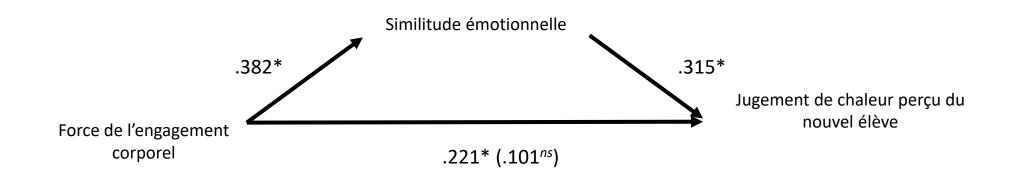


Engagement faible

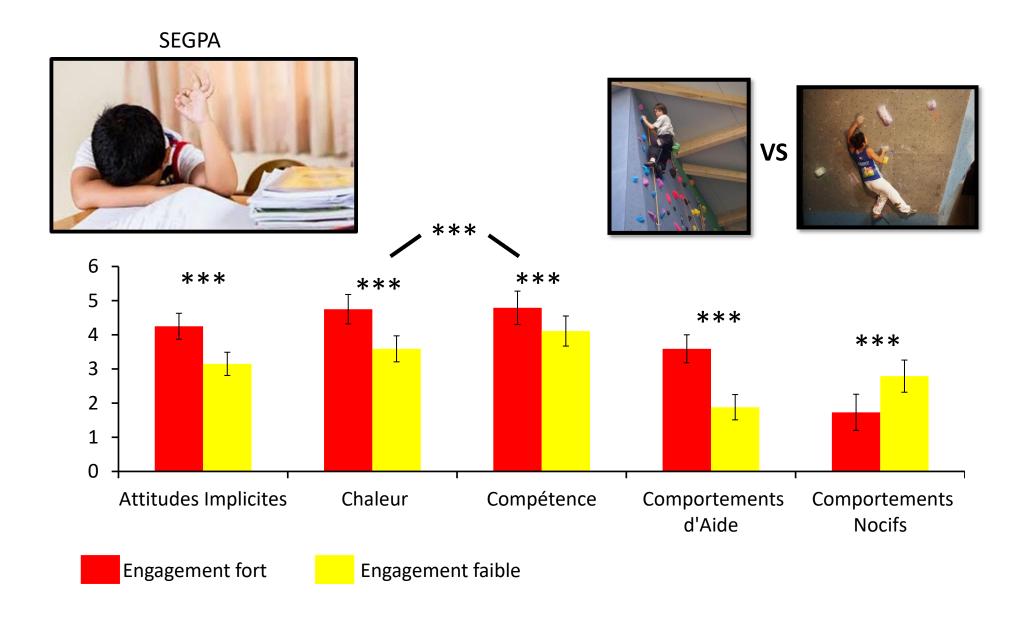


L'engagement corporel partagé, source d'affiliation interpersonnelle (Cazin, Mange, Buchs, Margas, 2017)

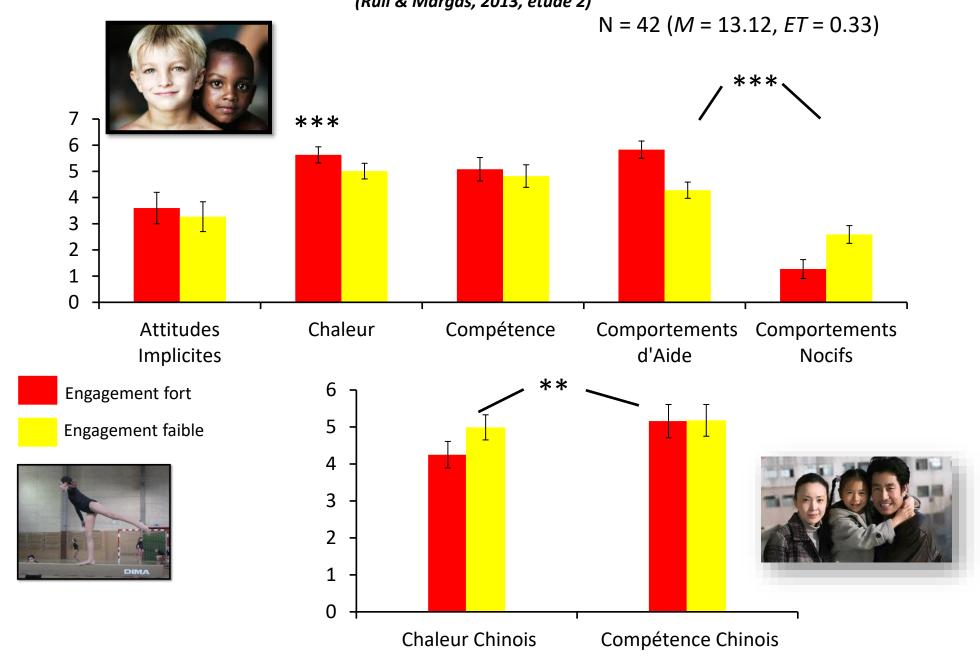




L'engagement corporel partagé, source d'affiliation intergroupe et d'évolution des stéréotypes (Rull & Margas, 2013, étude 1) N = 36



L'engagement corporel partagé, source d'affiliation intergroupe et d'évolution des stéréotypes (Rull & Margas, 2013, étude 2)



L'engagement corporel, source d'adhésion aux normes scolaires (éventuellement inclusives) Schweizer, Falomir, Margas, 2021

Temps 1 Mesures des valeurs personnelles pro-environnementales des élèves

N = 139

Manipulation de la norme scolaire



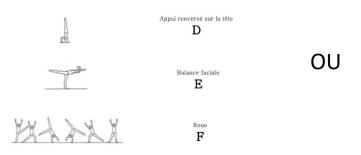
OU



Anti-discrimination (contrôle)

Pro-environnementale

Manipulation de l'engagement corporel



Pas d'engagement corporel (tâche cognitive) (contrôle)

Engagement corporel fort

Temps 2 Mesures des valeurs personnelles pro-environnementales des élèves

L'engagement corporel, source d'adhésion aux normes scolaires (éventuellement inclusives) Schweizer, Falomir, Margas, 2021

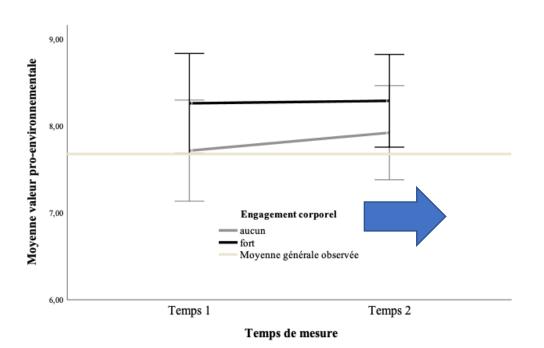
OU

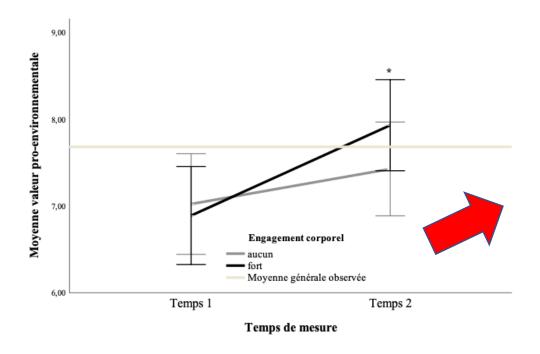


Anti-discrimination (contrôle)



Pro-environnementale





N = 139

Développements sur l'inclusion en contexte relationnel difficile (Margas, Buchs, Cazin, Babel, 2018)

Relations difficiles entre 2 classes arrivantes (N = 40; 8P) et les classes « accueillantes »

Effet d'une séance d'EPS commune engageante (vs neutre) sur l'intégration scolaire des élèves arrivants (diversité sociale et morphologique)

T0: Mesures la semaine d'avant la séance







Support social

Engagement corporel ++

Contact corporel

Coopération sécurisante

Affiliation interpersonnelle

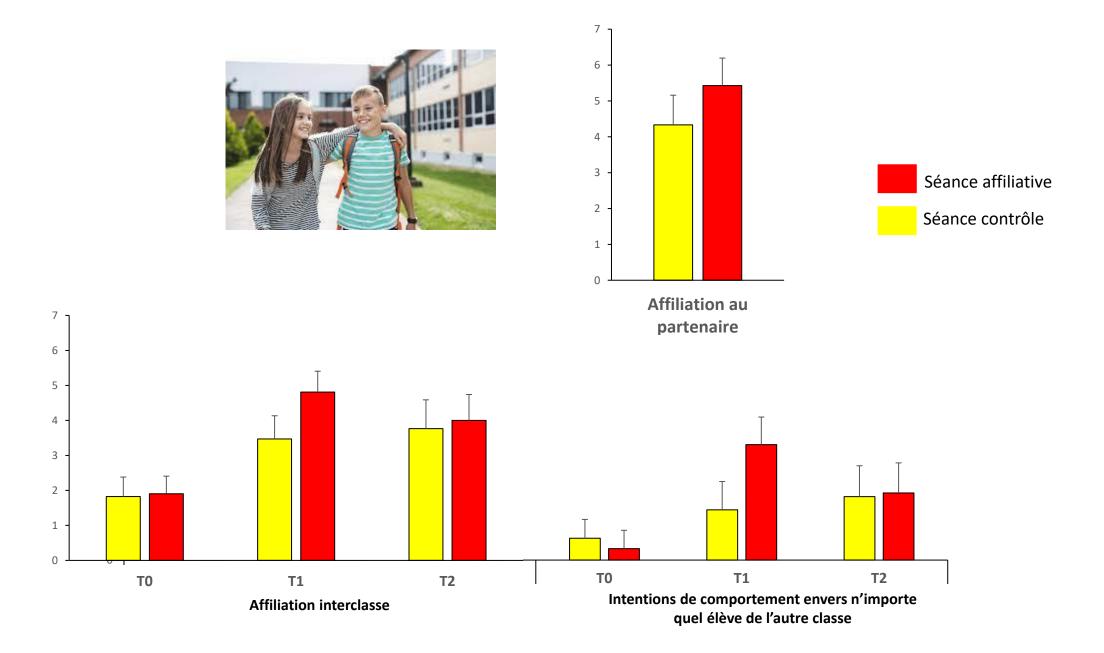
Affiliation interpersonnelle ++

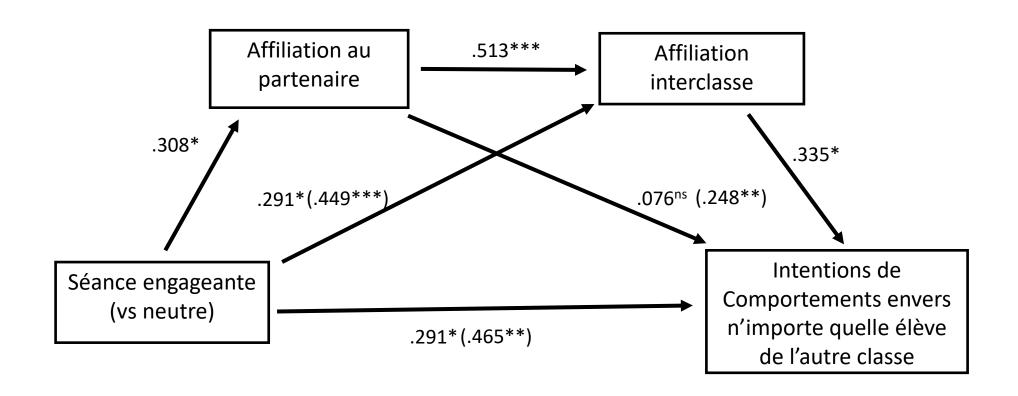


T1: Mesures après la séance d'EPS

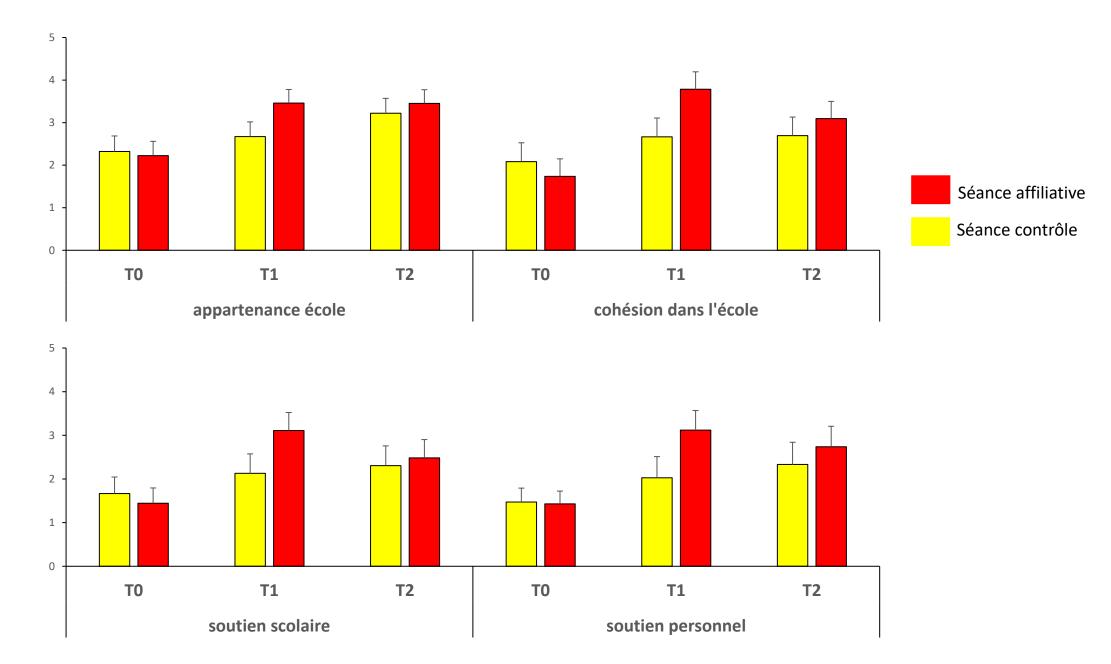
T2: Mesures 5 mois après la séance d'EPS

Développements sur l'inclusion en contexte relationnel difficile (Margas, Buchs, Cazin, Babel, 2018)





Développements sur l'inclusion en contexte relationnel difficile (Margas, Buchs, Cazin, Babel, 2018)

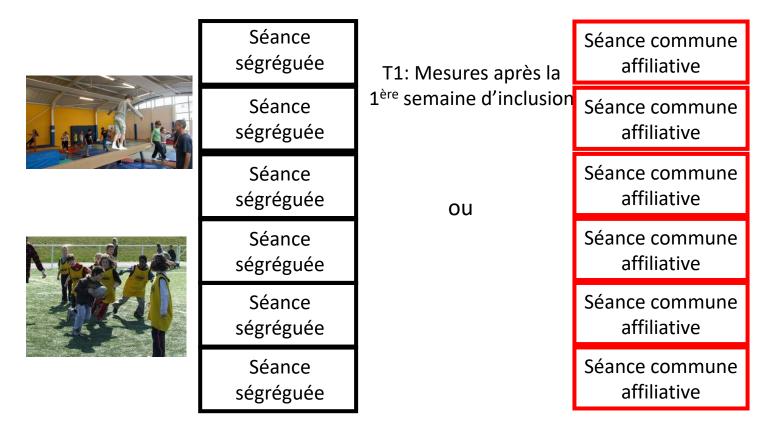


Développements sur l'inclusion des élèves allophones migrants (Margas & Buchs, 2019)

Elèves des classes d'accueil de deux écoles primaires rejoignent des classes ordinaires de même âge pour une séance d'EPS commune hebdomadaire pendant 6 séances (N = 171; 8-11 ans)

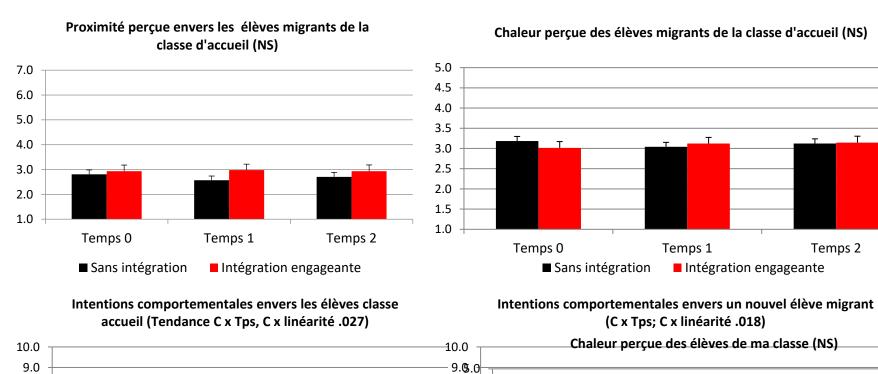
Appropriation par l'enseignant

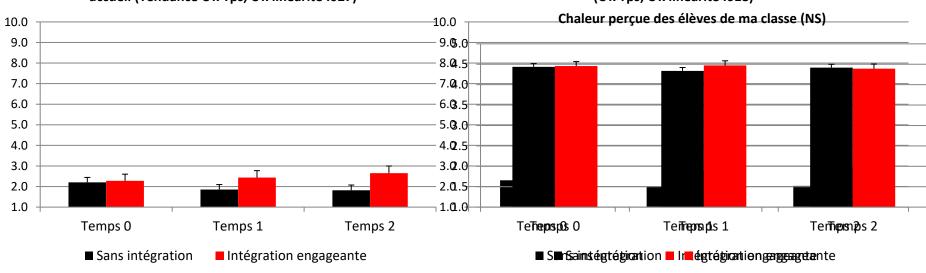
T0: Mesures la semaine d'avant la première inclusion



T2: Mesures après les 6 semaines communes d'EPS

Développements sur l'inclusion des élèves allophones migrants (Margas & Buchs, 2019)

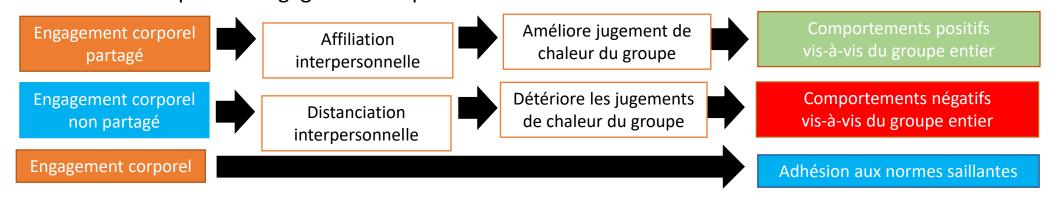




Temps 2

Une socialisation spécifique à l'EPS...

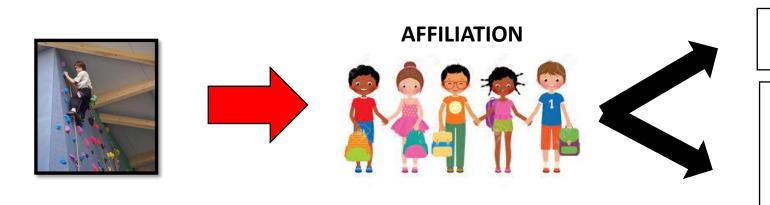
La dimension sociale automatique de l'engagement corporel



Des processus ambivalents et qui auront lieu de toute façon!

Attention aux modérateurs: Mixité dans les classes, normes mises en avant, une EPS non aseptisée, faire traverser ensemble ces contextes émotionnels, créer un destin commun aux élèves (camps, APPN...)

Résultats robustes et tailles d'effet importantes (donc importantes sur le terrain)!



Vivre ensemble, discrimination

Gestion collective des apprentissages pour la motivation et les acquisitions de toutes et tous

INCLUSION!

Les leviers complémentaires pour la construction d'un climat de classe inclusif...

CONVAINCRE DE L'INTERET D'ADOPTER CERTAINS **COMPORTEMENTS ET VALEURS**

inclusion basée sur le « dire »

CONNAISSANCE SUR L'AUTRE

Crisp et al., 2009

COOPERER

Buchs, 2017

VALORISER

Inclusion basée sur le « faire ensemble »

RICHESSE EN EPS DES INTERACTIONS SOCIALES VECUES

Siedentop, 1994

CONTACTS PHYSIQUES BIENVEILLANTS

Hertenstein et al., 2006

«FIT» EMOTIONNEL

Livingstone et al., 2011

ENGAGEMENT CORPOREL PARTAGE

Rull & Margas, 2019



Inclusion basée sur des processus automatiques liés à l'engagement

INCLUSION



corporel

CONTACTS PHYSIQUES BIENVEILLANTS



Hertenstein et al., 2006

«FIT» EMOTIONNEL

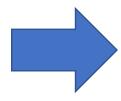
Livingstone et al., 2011



Inclusion basée sur des processus automatiques liés à l'engagement corporel

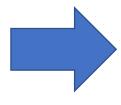
ENGAGEMENT CORPOREL PARTAGE

Rull & Margas, 2019



Aller plus loin sur les déterminants pris individuellement et notamment:

- contact physique bienveillant
- Fit émotionnel
- Contexte émotionnel et adhésion aux normes de climat inclusif.



Nécessite de mieux identifier leurs conséquences et réaliser des développements à grande échelle (échantillon plus grand, plus proche des conditions de pratique réelle de l'EPS, appropriation par chaque enseignant).

- Passe par création de matériel didactique s'appuyant sur ces principes dans le cadre de cours d'EPS pour former de nombreux enseignants
- Passe par une étude expérimentale longitudinale de haute qualité

Proposition de collaboration

Phase 1 : Participation à la création de matériel pédagogique (exemples pour les formations futures)

- Atelier pratique avec les personnes cooper@ction intéressées (entre nov 21 et janv 22)
- Création d'exemples adaptés aux différents contextes d'enseignement
- Mise en place dans les classes
- Mesures concernant le climat
- Éventuellement illustrations vidéo

Phase 2 : relai pour impliquer des collègues qui souhaitent participer au projet de recherche en 2022-23

- Formation pour construire un climat inclusif + atelier pratique avec le matériel préparé en phase 1
 + présentation du plan de recherche (mai 2022)
- Mise en place des dispositifs inclusifs dans certaines classes (2022-2023)
- Prise d'information sur le climat inclusif dans les classes à différents moments de l'année (questionnaires fournies par Nicolas et Céline supervisés par les enseignant.es et la CARDIE)
- retours d'expérience
- Un sous-groupe avec les personnes intéressées par l'axe 1 (répondant David et Céline)
- Un sous-groupe avec les personnes intéressées par l'axe 2 (répondant David et Nicolas)



Construire un climat de classe inclusif : des principes universels de gestion de classe aux dispositifs

Nicolas Margas

Institut des Sciences du Sport, Université de Lausanne Observatoire de l'Education et de la Formation (OBSEF) Centre Interdisciplinaire de Recherche sur le Sport (CIRS) nicolas.margas @unil.ch

Céline Buchs

Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud Unité d'enseignement et de recherche Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes (UER AGIRS) celine.buchs @hepl.ch





Semaine internationale de l'éducation et de la formation du 12 au 16 septembre 2022 regroupant sur la même semaine à Lausanne :

- le Congrès annuel de la SSRE les 12 et 13 septembre 2022
- le Congrès AREF de l'ABC-Educ, l'AECSE et la SSRE les 13-14-15 septembre
- la rencontre bisannuelle du réseau des sociologues de l'éducation de l'ESA (European Sociological Association) les 15 et 16 septembre.

