



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 9 | n°1 | automne 2019

Relation et apprentissage

Technologies et relation

Stratégies d'intervention



La relation élève-enseignant

Au cœur de l'expérience pédagogique

Antidote

Le remède à tous vos mots.

- ✓ **Correcteur** avancé avec filtres intelligents
- ✓ **Dictionnaires** riches et complets
- ✓ **Guides** linguistiques clairs et détaillés

Antidote, c'est l'arsenal complet du parfait rédacteur, qui s'ajoute directement à vos logiciels préférés. Que vous écriviez un courriel ou un rapport, cliquez sur un bouton et voyez s'ouvrir un des ouvrages de référence parmi les plus riches et les plus utiles jamais produits. Si vous écrivez à l'ordinateur, Antidote est fait pour vous.

Pour **Windows**, **macOS** et **Linux**. Dictionnaires et guides aussi offerts sur **iPhone** et **iPad**. Pour les compatibilités et les caractéristiques, consultez :

www.antidote.info



Druide



Coordination

Louise Trudel
Sylvain Decelles
Mary Eva

Mise en page

Samuel Paul

Impression

COPYCO

Les textes publiés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs et ne peuvent être reproduits sans leur autorisation ainsi que celle de l'éditeur. Il importe de préciser que les articles peuvent être reproduits à des fins éducatives en mentionnant la source. La publication sur un site internet est permise un an suivant la première publication après avoir obtenu l'accord de l'auteur et du CPIQ.

Dans la revue, le masculin est employé à titre épïcène.

Il est à noter que la revue applique les règles de la nouvelle orthographe.

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
4545 rue Pierre-De Coubertin
Montréal, Qc
H1V 0B2
www.conseil-cpiq.qc.ca

Abonnement

www.conseil-cpiq.qc.ca
secretariat@conseil-cpiq.qc.ca

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version imprimée)
ISBN 978-2-9811863-6-2 (version pdf)
ISBN 1927-3215 (version imprimée)
ISBN 1927-3215 (version pdf)
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2019



En couverture

(Photos-Thèmes)
crédits : skynesher

6 Modèle de relation enseignant-élève

Réflexion sur la formation des enseignants, les valeurs et l'organisation de la classe
Entrevue avec Anne Lessard
par Sylvain Decelles

10 Les technologies d'aide comme tuteur de résilience scolaire

Leurs relations avec le sentiment d'efficacité personnelle
par Michelle Dumont, Nadia Rousseau, Stacey Paquin

15 Des élèves en panne relationnelle

Une approche andragogique
par Alain Drolet

21 Relationship

The Heart of Teaching and Learning
by Nicole Bourassa

25 L'enseignement des concepts au secondaire

Qu'en disent les enseignants ?
par Liliane Portelance, Catherine Duquette, Karine Gélinas, Félix Bouvier, Stéphane Martineau, Annie Malo, Joséphine Mukamurera

29 Developing Student-Teacher Relationship

Nature as a Mentor and Guide
by Kathleen Usher

34 La relation entre la personne enseignante et l'élève

Le signalement des situations d'enfants victimes d'agression sexuelle
par Claudel Lamoureux-Duquette, Geneviève Paquette

38 A Pedagogy of Relational Learning

by Judith McBride

44 La pédagogie de la croissance

Relation technopédagogique au collégial
par Rémi Robert

48 Créer une bonne relation avec les enfants de la maternelle

Intervenir dès la formation initiale
par Marie-Andrée Pelletier

52 Diversité ethnoculturelle en milieu scolaire

Apports des enseignants issus de l'immigration
par Aline Niyubahwe

56 The Missing Key

Contemporary Students Lack Intellectual Relationships
by Jon Bradley, Sam Alisson

59 La relation d'attachement entre l'élève et l'enseignant

Au cœur du développement de l'enfant et de l'adolescent
par Richard Robillard

Mot de la rédaction

La relation élève-enseignant

Au cœur de l'expérience pédagogique



Photo : Véronique Lacharité

Les savoirs scolaires à construire sont souvent au cœur de leur pédagogie. La formation initiale des enseignants a souvent placé ces savoirs au centre de leur intervention pédagogique. Mais qu'en est-il de la relation qui sera construite avec les élèves qui les côtoieront quotidiennement ? Si nous tournons notre regard vers les élèves, comment ceux-ci envisagent-ils leur rentrée scolaire ? Est-ce le contenu qui préoccupe les élèves ou les relations qu'ils entretiendront avec leurs amis et leurs enseignantes et enseignants, tout au long de leur année scolaire ?

À la rentrée, notamment, plusieurs élèves du primaire ou du premier cycle du secondaire vivent une certaine inquiétude à l'idée de rencontrer leur nouvelle enseignante ou leur nouvel enseignant. Que dit la recherche à ce sujet ? La recherche sur la relation enseignant-élève est un champ d'étude relativement récent. Comme l'indique Michèle Venet, professeur titulaire du Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke, *pendant longtemps, la formation des enseignantes et enseignants était axée sur les matières à enseigner, sur le contenu ; mais la manière de transmettre ce contenu et la prise de conscience de la personne qui reçoit ce contenu étaient négligées ou mises de côté. Maintenant, on s'intéresse davantage à l'importance d'amener l'enseignante et l'enseignant à créer de bonnes relations avec ses élèves.*

Plusieurs recherches ont montré les bénéfices d'une bonne relation entre l'élève et son enseignante et son enseignant. Une bonne relation permettrait à l'élève de développer de meilleures aptitudes sociales, tant en allant vers les autres qu'en étant accueilli par les autres. De plus, une bonne relation avec son enseignante et enseignant accentue ses chances d'avoir de meilleurs résultats scolaires tout au long de ses études.

La revue contient notamment une entrevue avec Anne Lessard sur un modèle de relation enseignant-élève, une réflexion sur la relation, l'enseignement et l'apprentissage, des pistes de développement de la relation et des stratégies d'intervention pédagogiques ou andragogiques.

Un grand merci aux auteurs et aux lecteurs qui assurent la continuité de la revue et sa diffusion dans leurs réseaux et dans le milieu de l'éducation. La revue est gratuite, en version numérique sur le site web du CPIQ. On peut également acheter la version imprimée. Le thème du numéro du printemps 2020 portera sur *La profession enseignante*. L'appel de textes est disponible au www.conseil-cpiq.qc.ca.

Bonne lecture !

Louise Trudel, directrice générale, CPIQ

Les associations professionnelles membres du CPIQ

Nos membres actifs

- AQUEFLS** : Association québécoise des enseignants de français langue seconde
- AQÉSAP** : Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
- AQEUS** : Association québécoise pour l'enseignement en univers social
- AQPS** : Association québécoise des professeurs de santé
- AQPSE** : Association québécoise des professeurs de soins esthétiques
- AQUOPS** : Association québécoise des utilisateurs d'outils technologiques à des fins pédagogiques et sociales
- ATEQ** : The Association of Teachers of English of Quebec
- SPHQ** : Société des professeurs d'histoire du Québec

Nos membres associés

- AQAET** : Association québécoise alternance études-travail
- AQIFGA** : Association des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes
- CEMEQ** : Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
- CRAIE** : Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement
- L'ADOQ** : L'Association des Orthopédagogues du Québec
- SÉBIQ** : Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie

Modèle de relation enseignant-élève

Réflexion sur la formation des enseignants, les valeurs et l'organisation de la classe

par **Sylvain Decelles**

Dans ce présent numéro, notre entrevue fut réalisée avec Mme Anne Lessard, professeure de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, volet études en adaptation scolaire et sociale. Ses intérêts de recherche sont le décrochage scolaire, l'engagement scolaire, les pratiques pédagogiques, les différences de genre, l'engagement des élèves, les pratiques enseignantes et la gestion de classe. Elle est notamment titulaire de la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur l'engagement, l'intégration et la réussite des élèves. Les propos de l'entrevue portent notamment sur la relation enseignant-élève dans une perspective de recherche sur le terrain selon trois différents domaines d'intervention : le soutien émotionnel, le soutien pédagogique et l'organisation de la classe et sur la relation enseignant-élève dans le cadre de la formation initiale des enseignantes et des enseignants.

A close-up portrait of Anne Lessard, a woman with light brown hair pulled back, smiling gently at the camera. She is wearing a dark-colored top. The background is softly blurred, showing what appears to be a classroom or office setting with some light-colored panels.

Anne LESSARD

Professeure titulaire et spécialiste
de la prévention du décrochage scolaire

D'entrée de jeu, peut-on envisager la relation enseignant-élève ou élève enseignant de la même façon ? En inversant les termes, peut-on dire la même chose ?

En anglais, c'est toujours student-teacher relation. Il faut donc comprendre qu'il n'y a pas une totale bidirectionnalité en inversant ces deux termes. Dans la littérature en langue anglaise, je n'ai jamais eu l'occasion de voir teacher-student relation. En y réfléchissant, on peut envisager qu'effectivement cette relation peut être vue de façon différente. Peut-être faut-il l'envisager non seulement dans le contexte de la relation enseignant-élève, mais dans le contexte plus élargi d'une classe. Il faut voir aussi le contexte de ce qui se passe entre les élèves, si l'enseignant exerce un rôle de leadership afin que les élèves, entre eux, exercent une certaine forme de responsabilité.

Justement, qu'en est-il de la relation enseignant-élève dans le cadre de la formation initiale des enseignants ?

Je crois, notamment, que dans la formation des enseignants au secondaire, la didactique prend une place prépondérante et que la pédagogie est peut-être moins vue ou moins priorisée. Par contre, dans la formation en adaptation scolaire, la pédagogie a une certaine place prépondérante.

Qu'est-ce qui explique cela ?

Il est certain que dans la formation initiale des enseignants au secondaire, la formation disciplinaire est importante, mais c'est surtout que le caractère particulier de la structure scolaire au secondaire fait en sorte qu'un enseignant qui enseigne à quatre groupes d'une trentaine d'élèves n'a pas beaucoup de temps pour entretenir des relations privilégiées avec chacun d'entre eux. Cela laisse peu de place à l'enrichissement de la relation maître-élève. Pour ce qui est de l'adaptation scolaire et du primaire, l'approche pédagogique est prépondérante parce qu'un enseignant peut passer toute la journée avec les mêmes élèves. De plus, dans certaines situations en adaptation scolaire, l'enseignant peut passer plusieurs années avec les mêmes élèves. Réfléchir sur la relation maître-élève n'a pas la même portée.

Comment envisagez-vous la relation maître-élève en formation initiale notamment en adaptation scolaire ?

Je conceptualise la relation maître-élève en parlant de deux idées très simples, mais très parlantes, celles de « contenant » et de « contenu ». Comme j'explique cela aux étudiants, le contenu est lié à la didactique ; par exemple l'enseignement du français et des mathématiques. C'est le contenu qui est prescrit en classe. Le contenant est lié à la relation que l'enseignant

et l'enseignante entretiennent avec les élèves. La préoccupation principale que nous devons avoir est cette relation que nous devons entretenir avec les élèves qui sont à risque. Dans cette perspective, il est important que le dit contenant soit bien entretenu et étanche afin que le contenu puisse se rendre à l'élève. Si des déficiences apparaissent avec le contenant, le contenu ne se rendra pas à l'élève. Réfléchir et travailler sur le contenant est donc la porte d'entrée pour rejoindre les élèves, et notamment ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

Comment analysez-vous les interactions qui se déroulent en classe ?

J'analyse les interactions en classe selon trois différents domaines d'intervention : le soutien émotionnel, le soutien pédagogique et l'organisation de la classe. Dans le cas du soutien émotionnel, on analyse le climat de classe. Un des critères observables dans cette analyse est nécessairement la relation entre l'enseignant et l'élève. Ainsi dans les observations, des marqueurs comportementaux de l'enseignant tels que le rire, le sourire, et l'enthousiasme font partie des éléments analysés. On doit aussi parler de « relation » dans son ensemble, car il faut également inclure la relation que les élèves entretiennent avec eux-mêmes, qui joue un rôle important dans un climat de classe. C'est là que le rôle de l'enseignant dans les relations avec les élèves jouera un rôle crucial.

Certains didacticiens vont dire que si une leçon est bien structurée, on n'a pas besoin de se préoccuper de la gestion de la classe ou de la relation enseignant-élève...

Je comprends leur point de vue : cependant un groupe d'élèves ne se comporte pas de la même façon tout au long de l'année. Comme on le dit en anglais, un groupe évolue dans le temps en passant du forming, du norming, du storming, jusqu'au performing. La qualité de la relation est extrêmement porteuse pour qu'un groupe fonctionne bien, notamment en équipe, tout au long de l'année. En gardant cette perspective qu'une enseignante ou un enseignant doivent instaurer un climat de classe favorable à l'apprentissage, on note que cette perspective varie en fonction du moment de l'année. En adaptation scolaire, nous mettons l'accent sur cette vision tout au long de la formation initiale.

Vous évoquez l'adaptation scolaire en exemple, mais qu'en est-il de la formation initiale au secondaire ?

Ayant suivi des enseignants qui sont dans les classes depuis un certain nombre d'années, je constate deux choses : d'abord la matière enseignée, le contenu disciplinaire a une grande importance ; parfois certains enseignants ne comprennent pas que les élèves n'envisagent pas la matière enseignée de la même façon qu'eux-mêmes l'envisagent. L'élève n'a pas le même enthousiasme ou ne voit pas cette magie que la matière peut posséder aux yeux de l'enseignant. L'autre aspect est que certains enseignants au secondaire ont comme objectif de toujours vouloir « passer » la matière, peu importe les contraintes ou les situations : mais on oublie parfois que pour réussir à « passer » cette matière, il faut que l'élève soit ouvert à l'apprentissage. Dans cette perspective, et en revenant à mon point de vue, je crois qu'il faut nécessairement s'attarder à vérifier l'étanchéité du contenant pour être en mesure de passer le contenu.

Peu importe le temps qu'il faut pour instaurer un bon climat de classe, cela restera toujours un investissement pour assurer la réussite des élèves, notamment ceux en difficulté. Toutes les études tendent vers les mêmes conclusions ; par exemple, celle de Jean-Sébastien Fallu qui souligne combien la relation enseignant-élève est importante pour la réussite d'un élève en difficulté.

Dans la formation initiale des enseignantes et enseignants sur la relation enseignant-élève, entre celui qui souhaite enseigner au primaire ou en adaptation scolaire et celui qui souhaite enseigner au secondaire, est-ce le même type d'étudiants ? Et, en quoi l'organisation scolaire que ce soit au primaire ou au secondaire, va-t-elle jouer sur la relation enseignant-élève dans la classe ?

Il est vrai que les enseignantes au primaire peuvent être, disons plus « maternantes », mais il reste que l'école, peu importe le niveau, a une mission globale de répondre aux besoins de l'élève, ceux d'instruire, de socialiser, de qualifier. Par exemple, au secondaire, même si l'organisation ne le permet pas toujours, il est primordial que l'enseignant puisse écouter l'élève ; une façon d'y arriver est, notamment dans l'activation des connaissances antérieures. Cela peut être suffisant pour mieux connaître ses élèves, mieux connaître leurs intérêts et savoir où ils en sont dans leur processus d'apprentissage.

Certes, on voit souvent la relation enseignant-élève selon une perspective socioaffective. Pourtant, il faut envisager cette relation selon d'autres perspectives.

C'est-à-dire ?

Par exemple, selon une perspective pédagogique. J'ai eu l'occasion de rencontrer une enseignante en sciences de 3^e secondaire qui tenait un discours très articulé et très convaincant auprès de ses élèves sur les responsabilités que ceux-ci devaient avoir pour mener à bien leur apprentissage. Le défi intellectuel que cela amène, ce dialogue de cerveau à cerveau est aussi un exemple de relation dans une classe. La relation entre l'enseignant et l'élève peut ainsi prendre de multiples formes. On parle souvent de la zone proximale de développement lorsqu'on parle de relation : en fait c'est extrêmement complexe de cibler correctement l'endroit où se situe l'élève, où il est rendu dans ses apprentissages pour qu'il puisse aller plus loin. Selon une perspective sociopédagogique de la relation enseignant-élève, il faut concevoir de multiples approches pédagogiques en classe afin de stimuler l'élève. Un enseignant qui varie ses approches pédagogiques aura plus de succès lorsqu'on envisage l'apprentissage de ses élèves.

Au secondaire, il existe un type d'élèves qui a besoin d'être reconnu, valorisé. Il est souvent perdu dans la complexité de la structure d'une école secondaire. Lorsqu'on regarde cette structure, il est vrai qu'il est difficile pour un enseignant de retenir tous les noms de ses élèves : pourtant, c'est le point de départ de la relation entre l'enseignant et l'élève. Il faut qu'il s'adresse à eux par leur nom ; il faut éviter les termes génériques comme « groupe » pour s'adresser à l'ensemble des élèves.

Vous souligniez justement que parmi trois domaines d'intervention, l'organisation de la classe avait son importance dans la relation enseignant-élève. Comment s'y inscrit-elle ?

Les élèves à haut risque de décrochage scolaire perçoivent peu d'ordre dans l'organisation de la classe. Il faut donc que l'enseignant établisse un certain nombre de règles pour le fonctionnement de la classe. Une classe structurée permet à l'élève de se sentir en sécurité. Il sait que l'enseignant sait où il va et qu'il va l'emmener à « destination ». L'élève est à l'école pour apprendre : si l'enseignant n'est pas organisé, il y aura un manque de confiance de l'élève quant à la capacité de l'enseignant de lui faire apprendre quoi que ce soit.

On évoque souvent le socioconstructivisme comme la base de toute approche pédagogique, à l'heure actuelle : lorsque l'enseignant remet entre les mains des élèves un certain dialogue pédagogique, lorsque les élèves discutent entre eux de leur apprentissage, des stratégies à employer, de ce qu'ils ont réalisé, la relation maître-élève atteint des dimensions très importantes. C'est l'enseignant qui peut les amener à créer ces dialogues. Certes, pour arriver à cela, il faut que l'enseignant fasse une modélisation afin que les élèves prennent le relai de l'enseignant.

Est-ce que les valeurs ont un rôle à jouer dans la relation enseignant-élève ? Est-ce possible d'évoquer cette notion de valeur ?

Selon moi, les valeurs sont au centre de la relation : entre le behaviorisme et le socioconstructivisme, entre l'enseignant qui veut donner un spectacle devant la classe alors que l'élève s'assoit en silence et un enseignant qui favorise l'autonomie et la compétence des élèves, tout est question de valeur. Lorsqu'on parle de valeur, il faut qu'une prise de conscience soit faite par l'enseignant : le rôle de l'enseignant est notamment d'arriver à rendre l'élève autonome : c'est sa vie, c'est son parcours d'apprentissage qui compte. L'élève ne doit pas être là pour satisfaire les propres velléités de l'enseignant. L'enseignant doit être certes pleinement investi dans sa matière, mais il doit aussi partager sa passion pour cette matière et avoir le plaisir de la partager avec les élèves. La perspective finale est que l'élève devienne un citoyen engagé et responsable.

Si le modèle de relation enseignant-élève fait partie de la formation initiale des enseignants, est-ce que des ajustements ont cours dans cette formation compte tenu du changement de clientèle que nous connaissons en éducation ?

Les programmes de formation des maîtres ont été conçus, il y a très longtemps... je dirais sans doute bien avant l'arrivée massive des élèves en difficulté au primaire et au secondaire. À l'heure actuelle dans les classes dites régulières à l'école, ce ne sont plus des élèves dits réguliers que l'on retrouve, mais plutôt des élèves qui ont besoin des services qui s'apparentent plutôt à l'adaptation scolaire. De plus, lors de la conception des programmes de formation, tout le volet lié à l'immigration n'était pas présent.

La formation initiale des enseignants n'est pas celle de la réalité actuelle à laquelle ils seront confrontés à l'aube de leur carrière. On pourrait dire que leur formation n'est pas toujours en lien avec cette nouvelle réalité. Les outils qu'on leur fournit ne sont peut-être plus adéquats. D'ailleurs, on connaît un certain engouement pour les microprogrammes en adaptation scolaire, notamment en formation continue dans les commissions scolaires.

Cette nouvelle donne nous amène à réfléchir sur le haut taux de décrochage des enseignants qui donnent beaucoup et qui s'épuisent à donner. Cette détresse entraîne dans son sillage ce décrochage qui est l'un des facteurs qui expliquent en partie la pénurie d'enseignants. Pour compenser, on recrute parfois auprès des populations étudiantes qui ne sont pas encore formées pleinement à la réalité scolaire actuelle. On risque de les « brûler » prématurément.

La réalité actuelle est donc fort complexe et je crois sincèrement que le domaine de recherche sur la relation enseignant-élève est celui par lequel nombre de solutions émergeront afin de répondre aux enjeux actuels en éducation.

Les technologies d'aide comme tuteur de résilience scolaire non humain

Leurs relations avec le sentiment d'efficacité personnelle



MICHELLE DUMONT, Ph. D.
Professeure titulaire au
Département de psychologie
à l'Université du Québec à
Trois-Rivières

Michelle Dumont est chercheuse à la Chaire de recherche Normand-Maurice et membre du Groupe de recherche et d'intervention en adaptation psychosociale (GRIAPS) et de l'équipe de recherche Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ). Elle s'intéresse entre autres au lien stress-détresse, au stress de performance, à la gestion du stress, à la réussite scolaire, aux facteurs de protection et à l'adaptation psychosociale des adolescents.



NADIA ROUSSEAU, Ph. D.
Professeure titulaire au
Département des sciences de
l'éducation à l'Université du
Québec à Trois-Rivières

Nadia Rousseau est titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice et chercheuse au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire. Lauréate d'un prix d'excellence en recherche en 2009, ses recherches portent sur l'expérience scolaire et la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, la pédagogie inclusive de même que les facteurs clés favorisant la qualification et l'obtention d'un premier diplôme d'un plus grand nombre de jeunes ayant des difficultés scolaires importantes.



STACEY PAQUIN, M.A.

Stacey Paquin est détentrice d'une maîtrise en éducation (psychopédagogie) de l'Université du Québec à Trois-Rivières et est chargée de cours au Département des sciences de l'éducation de cette même université. Elle s'intéresse notamment au processus d'élaboration de plans d'intervention, dans un souci de répondre à une diversité de besoins d'élèves du secondaire.

*par Michelle Dumont, Nadia Rousseau
et Stacey Paquin*

Ce texte examine les apports ou limites des technologies d'aide (Td'A) en contexte d'écriture auprès d'élèves ayant de grandes difficultés en lecture et en écriture. À notre sens, l'utilisation des Td'A constitue un atout permettant à l'élève d'éviter que ses problèmes d'apprentissage ne se chronicisent et se transforment en une vision plus négative de soi. Par conséquent, cet article présente les résultats d'une recherche longitudinale ayant pour but de mieux comprendre le rôle des Td'A en contexte d'écriture sur la perception de soi, le sentiment d'autoefficacité et l'anxiété aux évaluations des élèves dyslexiques/dysorthographiques âgés de 12 et 13 ans. Par voie de conséquence, la discussion propose des pistes d'action afin d'encourager les efforts mis en place dans les écoles pour favoriser le mieux-être et la réussite scolaire de cette clientèle ayant des besoins particuliers.

Mise en contexte de la problématique

La vulnérabilité sur le plan scolaire nous amène à proposer les Td'A comme tuteur de résilience non humain en soutien à ceux qui présentent des difficultés en lecture et en écriture. Parmi les facteurs aggravants, on retrouve les troubles d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, comme la dyslexie/dysorthographe. L'utilisation des Td'A comme mesure d'adaptation au développement des compétences rédactionnelles et au bien-être de l'élève est, somme toute, fortement recommandée. La problématique faisant état de la faiblesse de l'écrit des élèves québécois est d'autant plus inquiétante que cette compétence est sollicitée tout au long de la scolarité, et ce, peu importe la discipline. Ainsi, nous pensons que l'apport des Td'A constitue un avantage permettant d'éviter que les difficultés en écriture ne se chronicisent et se transforment en une vision plus négative de soi ou, pire encore, que le découragement de l'élève le mène à pas feutré vers le décrochage scolaire.

Les troubles de la lecture et de l'orthographe

Outre la complexité associée au processus d'écriture et à la langue française, il importe de s'intéresser aux élèves dysorthographiques¹ et dyslexiques² présentant des difficultés de lecture et d'orthographe qui perdurent dans le temps (Maughan et al., 2009). Soulignons de plus que l'apprentissage de l'orthographe grammaticale n'est pas seulement une question de développement cognitif, mais il comporte, comme tout apprentissage, une dimension psychoaffective et motivationnelle chez l'apprenant (Boyer, Bouffard et Lebrun, 2010). Devant le processus rédactionnel laborieux des élèves dyslexiques, on peut difficilement s'étonner des conséquences qui l'accompagnent, telles que le développement d'une perception négative de soi sur le plan scolaire, de l'anxiété, d'un désengagement en contexte d'écriture, voire du découragement et de la démotivation (Pirttimaa, Takala et Ladonlahti, 2015). De plus, chez les élèves dyslexiques et dysorthographiques du primaire et du secondaire, la recherche démontre qu'ils seraient plus enclins à vivre de l'anxiété aux évaluations (Turkington et Harris, 2006), alors qu'on rapporte qu'un degré d'efforts moindre devant une tâche complexe à accomplir s'accompagne aussi d'un sentiment d'autoefficacité plus faible (Lackaye et Margalit, 2006).

Les technologies d'aide

Afin de mieux soutenir les apprentissages des élèves qui ont plus de difficultés en français que les autres, les Td'A reliées au processus d'écriture (réviseur d'orthographe lexicale/syntaxique, synthèse vocale, prédicteur de mots et dictée vocale) peuvent servir de levier pour pallier ce type de problème. On a noté d'ailleurs un effet positif de l'utilisation du traitement de texte sur les performances orthographiques des élèves (Grégoire, 2012), sur leur perception de soi et leur engagement, en plus de constituer une aide à l'enseignement et à l'apprentissage (Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké et Bergeron, 2014).

Définitions et principaux constats dans la documentation

La perception de soi

Dans une conceptualisation ciblée de la perception de soi, l'intérêt grandissant pour le «soi apprenant» suggère qu'au fil de sa maturation, la personne établit une distinction entre ses capacités à faire bonne figure, briller, se surpasser à l'école (perception de soi «élève») et ses capacités à développer de nouveaux apprentissages (perception de soi «apprenant») (Wilson, Siegle, McCoach, Little et Reis, 2015). Outre cette distinction conceptuelle intéressante, il appert que les élèves ayant des troubles d'apprentissage présentent souvent une perception négative d'eux-mêmes. (Lackaye et Margalit, 2006).

Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle se réfère à la confiance qu'entretient une personne en ses habiletés à faire face à des situations exigeantes, nouvelles ou problématiques (Bandura, 1977). Chez les élèves dyslexiques et dysorthographiques du primaire et du secondaire, la recherche démontre que leur sentiment d'autoefficacité face à une tâche d'écriture est inférieur à leurs pairs n'ayant pas ce type de difficulté (Lackaye et Margalit, 2006).

L'anxiété aux évaluations

Règle générale, l'élève qui souffre d'anxiété aux évaluations anticipe l'échec, pensant ne pas être en mesure de faire face à la demande; pour lui, sa performance est indicatrice de sa valeur personnelle (Bluteau et Dumont, 2014). Cette hypothèse explique en partie pourquoi ce type d'élève anticipe toutes sortes de situations dans lesquelles sa personnalité peut être menacée (Daigneault, Laurin et Perrault, 2011). D'après la recherche menée par Whitaker Sena, Lowe et Lee (2007), les élèves en difficulté scolaire aux prises avec de l'anxiété aux évaluations présentent un plus haut score d'inquiétude, d'obstruction cognitive défaitiste et d'inattention que ceux qui n'ont aucun problème d'apprentissage. Pour eux, l'inquiétude et la peur de l'échec peuvent absorber leurs capacités à mettre en action la mémoire de travail nécessaire à la résolution de problèmes complexes. Une fois de plus, on ne peut s'étonner de constater que les élèves dyslexiques et dysorthographiques en souffrent davantage que leurs pairs n'ayant pas ce type de problème (Turkington et Harris, 2006).

But de la recherche

Dans une perspective globale de l'apprentissage alliant cognition et émotion, cette recherche analyse, chez des élèves dysorthographiques et dyslexiques au 1^{er} cycle du secondaire, la relation entre l'utilisation des Td'A et trois dimensions du soi en contexte d'écriture: la perception de soi sur le plan scolaire, le sentiment d'autoefficacité et l'anxiété aux évaluations. L'hypothèse centrale suggère que les Td'A comme moyen de compenser des lacunes importantes dans l'apprentissage du français favorisent le développement de ces ressources personnelles appliquées au contexte d'écriture.

Quelques éléments méthodologiques

Les participants. Les 27 participants âgés de 12 à 13 ans de 1^{re} secondaire proviennent de trois écoles secondaires. Ils présentent tous des difficultés dysorthographiques ou dyslexiques, dont le degré de sévérité varie de sévère à extrêmement sévère, tel qu'évalué par l'outil Chronodictée (Baneath, Boutard et Alberti, 2006).

Les questionnaires. Les questionnaires standardisés utilisés ont été adaptés au contexte d'écriture pour l'Échelle de perception de soi (Fleming et Courtney, 1984), le Sentiment d'efficacité personnelle (Boyer, 2012, 2016) et le questionnaire d'Anxiété aux évaluations (Friedman et Bendas-Jacob, 1997).

Déroulement de l'étude. À l'automne et au printemps de la même année scolaire, les élèves doivent rédiger un résumé à la suite du visionnement d'une capsule vidéo, et ce, avec et sans aucune aide technologique à une semaine d'intervalle. Pour chacune des deux conditions de visionnement, chaque élève doit remplir les questionnaires préalablement mentionnés. Le visionnement de la capsule vidéo (en groupe), d'une durée de 5 à 6 minutes (court-métrage muet mettant en scène divers personnages dans une courte séquence d'histoire), se fait en deux temps; les élèves regardent attentivement la vidéo une première fois, puis la regardent ensuite à nouveau, tout en prenant des notes dans un cahier prévu à cette fin. Ces notes peuvent ensuite être utilisées lors de la rédaction du résumé du film.

Quelques résultats de l'étude longitudinale

La perception de soi en écriture

Comme prévu dans la documentation, l'utilisation des Td'A en contexte d'écriture, pour des élèves avec une dysorthographie ou une dyslexie sévères, est associée à une perception de soi nettement supérieure à celle obtenue lorsqu'ils en sont privés. Ce résultat a été observé tant au début de l'année scolaire qu'à la fin de celle-ci. Selon les éléments de réponses analysés à deux questions ouvertes, les élèves disent se sentir plus insécurisés, stressés et anxieux en l'absence de soutien technologique lors d'une tâche d'écriture que s'ils peuvent en bénéficier. Ils nomment être «*inquiets*» et «*moins en confiance de réussir*» lorsqu'ils n'ont pas accès à leurs outils, alors qu'ils se sentent «*capable[s] d'avoir des assez bonnes notes*» lorsqu'ils peuvent s'y référer. Un élève mentionne même se sentir «*plus intelligent*» s'il peut se servir des Td'A, puisqu'il comprend «*deux fois plus*» que lorsqu'ils ne sont pas disponibles.

Le sentiment d'autoefficacité en écriture

Comme anticipé, les résultats indiquent que les élèves ayant des difficultés sévères en écriture et en lecture, mais qui ont la possibilité d'utiliser une Td'A pour effectuer le résumé d'une histoire, ressentent un sentiment d'autoefficacité beaucoup plus élevé que lorsqu'ils en sont privés, et ce, tant à l'automne qu'au printemps de la même année scolaire. Notons par ailleurs que l'utilisation des Td'A est associée à une baisse statistiquement significative du sentiment d'autoefficacité à mesure que l'année scolaire évolue.

L'anxiété aux évaluations en écriture

Comme attendu, la cote d'anxiété aux évaluations en écriture (score global moyen) est plus faible, quoique non significative, lorsque l'élève utilise les Td'A pour rédiger un texte comparativement au contexte où il n'y a pas de Td'A. Comme souhaité, les scores associés à la dépréciation sociale et au blocage cognitif (sous-échelles) sont plus bas avec les Td'A que sans Td'A. Ce résultat est encore plus important, bien que non significatif, à la fin de l'année scolaire, lorsque l'élève a eu la possibilité de se familiariser avec les outils technologiques. En revanche, et contrairement aux attentes, la sous-échelle «*tensions corporelles*» (être tendu, agité, avoir le cœur qui bat rapidement, être effrayé face à un examen) ne présente pas moins de symptômes dans la condition avec Td'A que celle sans Td'A.

Qu'ils aient accès à leurs outils technologiques ou non, les données qualitatives indiquent que les élèves utilisent en commun certaines stratégies de gestion du stress pour calmer leur anxiété aux évaluations. Parmi celles-ci, rapportons l'emploi de pensées positives («*je fais mon possible*», «*je me dis que je suis bien préparé*»), le recours à un objet antistress («*une balle antistress*») ainsi que l'action de bouger pour se calmer. Cependant, lorsque les élèves sont privés des Td'A, ils disent que ce sont ces dernières et le fait de se concentrer, de respirer, de commencer l'examen, de prendre son temps qui s'avèrent le plus aidant.

La discussion

Ce que l'école peut faire pour aider ces élèves

Les résultats de cette étude longitudinale confirment ceux de la documentation voulant que l'utilisation d'une aide technologique soit associée à une perception de soi en écriture plus favorable de même qu'un sentiment d'autoefficacité plus élevé que si on est laissé à soi-même avec ses difficultés d'écriture (Strangman et Dalton, 2005). Cette plus grande confiance en soi perçue et ce sentiment d'efficacité personnelle accru ont été observés tant au début qu'à la fin de l'année scolaire.

D'autres données qualitatives issues de cette recherche suggèrent que les élèves ayant une dysorthographie ou une dyslexie sévère se sentent plus inquiets, stressés et anxieux en l'absence de soutien technologique que lorsqu'ils peuvent y avoir recours. Une étude qualitative antérieure mettait également en évidence l'accroissement du stress chez les élèves dyslexiques/dysorthographiques lorsqu'ils devaient réaliser des tâches sans soutien technologique (Rousseau et Bergeron, 2014). En outre, l'utilisation des Td'A est associée à des stratégies de gestion du stress qui ont pour effet que l'élève se sente plus compétent, bien, en confiance, moins stressé ou sans stress, bien organisé, «*normal*», mieux préparé, plus performant, comme s'il écrivait à la main.

Enfin, comme anticipé, le niveau général d'anxiété aux évaluations en écriture se situe à la limite d'être statistiquement beaucoup moins élevé au début et à la fin de l'année scolaire, et ce, lorsque l'élève fait l'usage des Td'A comparativement au contexte dans lequel il en est privé. Ce constat est surtout apparent à la fin de l'année scolaire lorsque l'élève a été en mesure de se familiariser avec son ou ses logiciels. Bien que ce résultat soit encourageant, les Td'A ne permettent pas, à elles seules, d'être associées à une réduction importante de l'anxiété aux évaluations en écriture. De plus, et contrairement à ce qui était attendu, l'utilisation des Td'A n'est pas reliée à une diminution importante des sous-échelles «dépréciation sociale» et «blocage cognitif» de ce questionnaire pour des élèves dysorthographiques ou dyslexiques sévères. En effet, bien que l'inquiétude de «ne plus être aimé par ses parents» en cas d'échec ou alors la peur d'être jugé «stupide» si l'élève échoue à un test (volet dépréciation sociale) et l'impression d'avoir «le cerveau vide», d'avoir «oublié tout ce que l'on a appris, organisé ou ordonné les idées dans sa tête» (volet blocage cognitif) indiquent des scores plus bas grâce au soutien des Td'A, au début et à la fin de l'année scolaire, il est possible que son utilisation par des élèves ayant d'importantes difficultés en écriture soit insuffisante pour compenser les déficits sur le plan des habiletés métacognitives comme celles qui visent à organiser, à synthétiser et à comprendre le contenu d'un texte. Cette hypothèse est soutenue par les résultats de recherche de Cassady (2004), qui rapporte que les effets négatifs associés à l'anxiété aux évaluations peuvent être exacerbés par de faibles habiletés métacognitives. Elle mentionne aussi qu'étant conscient de leur déficience à se préparer adéquatement aux examens, par exemple, il se peut que l'émotivité et le sentiment d'impuissance ressentis empêchent les élèves de faire face efficacement à la situation. Selon nous, cette interprétation cadre bien avec l'apprentissage d'une langue aussi complexe que le français pour des élèves étant sévèrement en difficulté de lecture et d'écriture. Enfin, la composante reliée aux «tensions corporelles» du questionnaire d'anxiété aux évaluations en écriture indique que l'utilisation des Td'A n'est pas associée à moins de symptômes de stress (être tendu, agité, avoir le cœur qui bat rapidement, être effrayé face à un examen) que dans le contexte sans Td'A. Là encore, il est possible que l'utilisation des Td'A pour cette clientèle spécifique couplée d'une tâche de rédaction à réaliser soit imparfaite ou insuffisante. L'effet négatif d'une double problématique «vulnérabilité sur le plan de l'écriture et condition de stress de performance» proposée par Sterian et Mocanu (2013) pourrait s'appliquer aux participants de notre étude. En effet, selon eux, cette double contrainte peut nuire à la concentration et à la mémorisation de la matière étudiée.

Étant donné que l'utilisation des Td'A est associée à une amélioration de la perception de soi et du sentiment d'autoefficacité, et dans une moindre mesure, à la tendance à expérimenter moins d'anxiété aux évaluations lors d'une production écrite, il va sans dire qu'elle peut être reconnue comme tuteur de résilience scolaire non humain. Voici donc quelques pistes d'actions à encourager dans les écoles.

1. Par l'entremise des Td'A, il importe de favoriser le développement de la connaissance de soi et de la valorisation de soi chez les élèves, et ce, peu importe qu'ils aient ou pas de difficultés en lecture et en écriture. Payne (2011) stipule d'ailleurs que les comportements visant la conscience de soi constituent l'un des thèmes liés au succès de la prise en charge de sa scolarisation.
2. Dans une optique similaire, une autre cible d'intervention consiste à développer le sentiment d'autoefficacité en écriture en offrant des ateliers d'estime de soi et de coconstruction de récit (Lapointe, 2017).
3. Les données qualitatives et quantitatives de cette étude suggèrent la nécessité de réduire l'anxiété aux évaluations en écriture par des ateliers de gestion du stress offerts, là encore, à tous (Dumont, Massé, Potvin et Leclerc, 2012).
4. Enfin, l'école doit s'assurer que les élèves aient une compréhension et une facilité à utiliser tout le potentiel que peuvent offrir les Td'A dans la réalisation de tâches scolaires. Pour atteindre ce résultat, il importe notamment de viser trois types de soutien pour obtenir une meilleure compréhension de l'utilisation des Td'A en contexte d'écriture (Rousseau, 2010): le soutien à la rééducation (l'élève s'approprie les fonctions d'aide en processus de rédaction avec le soutien de l'orthopédagogue), le soutien à l'apprentissage (l'élève utilise ses fonctions d'aide pour apprendre en classe en situation d'écriture) de même que le soutien à l'enseignement (l'enseignant fait un modelage de son utilisation en classe, pour tous les élèves).

Pour conclure, les résultats de cette étude suggèrent que les Td'A peuvent être considérées comme des tuteurs de résilience scolaire non humains, puisqu'ils sont associés à une amélioration de trois composantes issues du domaine de la psychopédagogie pouvant favoriser le bien-être des élèves dysorthographiques et dyslexiques. Évidemment, l'utilisation des outils d'aide dans l'apprentissage du français passe aussi par la compétence de l'enseignant à bien les maîtriser, à bien les enseigner, et à son désir de valoriser l'élève et de le soutenir au travers de ses difficultés. N'oublions pas que l'école a un rôle à exercer quant à la mise en disponibilité des Td'A et des façons optimales de les utiliser, et ce, peu importe si les élèves présentent ou pas des difficultés sur le plan de la lecture et de l'écriture. Soulignons pour terminer que les résultats de cette étude ne peuvent être généralisés à d'autres clientèles que celle ayant une dyslexie ou une dysorthographe.

¹ Trouble de l'écriture et de l'orthographe. L'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2007) désigne la dysorthographe comme un trouble d'apprentissage du langage écrit d'origine neurologique, qui entrave le développement des procédures automatiques de la production orthographique des mots écrits.

² Trouble de lecture se manifestant par une lenteur et une imprécision de la lecture pouvant engendrer des problèmes de compréhension.

Références

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, p. 191-215.
- Baneath, B., Boutard, C. et Alberti, C. (2006). *Épreuve de bilan du langage écrit, Chronodictées: outils d'évaluation des performances orthographiques avec et sans contrainte temporelle du CE1 à la Troisième*. Isbergues, France: Ortho-Édition.
- Bluteau, J. et Dumont, M. (2014). L'anxiété et le stress de performance, dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 33-46). Montréal: Gaëtan Morin.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet des biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance* (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Montréal.
- Boyer, P. (2012/2016). *Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle en orthographe grammaticale* [Version adaptée du questionnaire de Boyer, 2012, 2016].
- Boyer, P., Bouffard, T. et Lebrun, M. (2010). Relation entre le biais d'autoévaluation de compétence des élèves en orthographe grammaticale et leur performance, *Revue des sciences de l'éducation*, 42 (1), p. 39-60.
- Cassady, J. C. (2004). The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure, *Applied Cognitive Psychology*, 18, p. 311-325.
- Daigneault, G., Laurin, A. J. et Perrault, A. C. (2011). *L'apprenti ado: favoriser les apprentissages scolaires des adolescents en tenant compte des fonctions cognitives et du stress*. Montréal: Chenelière éducation.
- Dumont M., en coll. avec L. Massé, P. Potvin et D. Leclerc, (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress*. Guide d'animation. Québec: Septembre éditeur.
- Fleming, J. S. et Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem II: Hierarchical facet model for revised measurement scale, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, p. 404-421.
- Friedman, I. A. et Bendas-Jacob, J. O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: a self report-scale, *Educational and Psychological Measurement*, 57, p. 1035-1046.
- Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire* (Thèse de doctorat inédite), Université de Montréal.
- Lackaye, T. D. et Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, efforts, and self perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups, *Journal of Learning Disabilities*, 39, p. 432-446.
- Lapointe, É. (2017). *Les activités de coconstruction de récit comme intervention orthopédagogique favorisant le sentiment d'autoefficacité chez les scripteurs en difficulté au premier cycle du secondaire* (Essai), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Maughan, B., Messer, J., Collishaw, S., Pickles, A., Snowling, M., Yule, W. et Rutter, M. (2009). Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at mid-life, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), p. 893-901.
- Organisation mondiale de la santé (2007). *Troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires. Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes* (10^e éd., p. 132-135). Genève: OMS.
- Payne, N. A. (2011). Adults who have learning disabilities: Transition from GED to postsecondary activities, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 71(11-A), p. 3985.
- Pirttimaa, R., Takala, M. et Ladonlahti, T. (2015). Students in higher education with reading and writing difficulties, *Education Inquiry*, 6(1), p. 5-23.
- Rousseau, N. (2010). *Troubles d'apprentissage et technologies d'aide. L'accès à une vie scolaire riche et stimulante*. Québec: Septembre éditeur.
- Rousseau, N. et Bergeron, L. (2014). *L'apport des technologies d'aide à l'école secondaire: perspectives des professionnels de l'enseignement et des élèves*. Résumé. Repéré à <http://www.taalecole.ca/classroom/literacy/lapport-des-technologies-daide-a-lecole-secondaire-perspectives-des-professionnels-de-lenseignement-et-des-élèves/>.
- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B. et Bergeron, L. (2014). Pédagogie universelle et technologie d'aide. Deux voies complémentaires favorisant le soutien tantôt collectif, tantôt individuel aux apprentissages, dans N. Rousseau et V. Angelucci (dir.), *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire* (p. 5-38). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sterian, M. et Mocanu, M. (2013). Text Anxiety, *Euromentor Journal*, IV (3), p. 75-81.
- Strangman, N. et Dalton, B. (2005). Using Technology to Support Struggling Readers: A Review of the Research, dans D. Edyburn, K. Higgins et R. Boone (dir.), *Handbook of Special Education Technology Research and Practice* (p. 545-569). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design Inc.
- Turkington, C. et Harris, J. R. (2006). *The Encyclopedia of Learning Disabilities* (2^e éd.). New York, NY: Facts on File.
- Whitaker Sena, J. D., Lowe, P. A. et Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), p. 360-376.
- Wilson, H. E., Siegle, D., McCoach, D. B., Little, C. A. et Reis, S. M. (2015). A Model of Academic Self-Concept: Perceived Difficulty and Social Comparison Among Academically Accelerated Secondary School Students, *Gifted Child Quarterly*, 58(2), p. 111-126.

Des élèves en panne relationnelle

Une approche andragogique



ALAIN DROLET, Ph. D.

M. Drolet est retraité de l'enseignement universitaire depuis peu, et est détenteur d'un doctorat en sociologie et d'une maîtrise en éducation et en travail social. Jouissant d'une vaste expérience comme praticien et consultant clinique en santé mentale dans les C.I.U.S.S. de la province, à force de rencontres et de témoignages recueillis, il en est venu à s'intéresser aux élèves en panne dans leur passage à la vie adulte ainsi qu'au rôle que jouent les CFGA et les CFP pour leur émancipation sociale.

par **Alain Drolet**

Dans nos centres se trouvent des élèves qui se signalent par un parcours de vie parsemé d'échecs et de tensions relationnelles ayant laissé des traces tangibles dans leur fonctionnement scolaire, personnel et social. Certains d'entre eux ont été laissés à eux-mêmes très tôt dans la vie, négligés ou trahis à répétition. D'autres se sont sentis incompris et bafoués par des personnes en autorité dont certains ont une longue histoire de relations conflictuelles avec les institutions, à commencer par l'école. La plupart se retrouvent en situation d'échec dans leurs relations intimes et sociales, incapables de transiger correctement avec les autres. Malgré les apparences, ces élèves sont conscients de l'impact de leurs lacunes sur leur vie et aspirent malgré tout à un revirement de situation. D'ailleurs, bon nombre d'entre eux nourrissent un désir de créer de saines relations que ce soit avec les pairs ou avec les personnes en autorité, ce qui fait partie de leurs attentes éducatives informelles et une condition nécessaire à leur mobilisation scolaire (Drolet, 2018; Cosmopoulos, 2014; Dumont, 2016; Jellab, 2014). La preuve en est, ces élèves affirment apprécier leur passage dans nos centres parce que justement ils ont pu créer un lien significatif avec un ou plusieurs de leurs enseignants. Par ailleurs, les enseignants qui côtoient ces élèves se disent préoccupés et dépassés par les comportements inadaptés manifestés par certains élèves, ne saisissant pas toujours le besoin ressenti, encore moins l'approche à utiliser pour les aborder (Beaucher, Mazalon et Beaucher, 2016). D'où ce besoin exprimé par un grand nombre d'enseignants et enseignantes de ces centres de formation d'acquérir des outils d'intervention pouvant aider leurs élèves à autoréguler leurs comportements et leurs attitudes défailtantes, favorisant du même coup leur réussite scolaire (Gaudreau, 2011).

Dans un premier temps, mon propos vise à souligner ce rapport élève-enseignant dans nos pratiques éducatives, sa pertinence et son impact auprès de nos élèves ainsi qu'une compréhension des différents parcours de maturation empruntés par ces derniers dans leur développement personnel, scolaire et social. Ensuite, je décrirai certaines interventions à considérer quand nous sommes en présence d'élèves en panne relationnelle ou non, soit pour désamorcer une situation conflictuelle, relancer l'élève dans son processus de changement ou d'apprentissage ou pour redonner un élan à une relation qui risque de s'enliser.

1- Une approche andragogique de la relation

Une approche andragogique de la relation n'est pas différente de celle qui dépeint notre rapport avec les adolescents ou les enfants. Ce qui la particularise, c'est la prise en compte du bagage de vie de l'élève adulte, de sa participation et la considération de ses analyses sur les questions touchant le processus d'apprentissage et autres sujets touchant sa vie de tous les jours. C'est une relation qui dépasse un rapport didactique et inductif où l'enseignant se soucie de ce que l'élève vit et éprouve au-delà du simple apprenant en situation d'assimilation de savoirs ou de compétences. Il se place alors dans un rôle d'enseignant formateur visant la globalité des besoins de l'élève, la prise en compte « *du large et du long de la vie* » de l'individu dans sa démarche d'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation, 2016), et non plus seulement d'enseignant expert pour la seule distribution de savoirs spécifiques (Voyer, 2002). L'enseignant consent à une certaine proximité affective avec l'élève, que ce soit par du contentement et du souci sur ce qui lui advient, par la gratitude exprimée jusqu'à la fermeté au besoin afin de l'amener à trouver confiance en ses possibilités et à s'autonomiser. Somme toute, quelqu'un d'authentique et chaleureux capable d'éprouver ce qu'il est et ce qu'il ressent percevant l'élève comme une personne unique et porteuse de projets (Rogers, 1971).

La relation élève-enseignant est constituée d'empreintes affectives (marques de reconnaissance et d'affection, de considération, d'un souci de l'élève), d'empreintes cognitives (paroles d'encouragements, échanges discursifs, approches d'apprentissage compatibles au rythme et aux besoins de l'élève) et d'empreintes comportementales (écoute attentive, gestes respectueux) transmises à l'élève par l'enseignant à travers ses actions et paroles. Qui plus est, que ce soit avec les adultes ou avec les enfants, ce que nous leur transmettons par le jeu des interactions se profile tout autant par l'exemple que nous témoignons, l'exemple étant une forme de communication inconsciente d'une grande efficacité de rétention sur les personnes. Ces empreintes relationnelles se veulent des marques durables aux effets imprévisibles parfois, fondées sur trois lieux de reconnaissance en andragogie et inscrites dans les attitudes éducatives des enseignants de ces centres de formation : la reconnaissance chez l'élève de ses forces, attitudes et aptitudes particulières, savoirs et réalisations qui font de lui un être unique et porteur de potentialités à l'apprentissage; la reconnaissance d'une histoire de vie à être entendue et de projets à être soutenus; et la reconnaissance de son jugement sur les situations de vie qui l'interpellent et de sa capacité à les analyser et à donner son point de vue sur celles-ci. Cette expérience relationnelle va s'avérer pour une majorité

des élèves un modèle d'interaction sociale sur lequel ils pourront s'inspirer pour établir leurs nouveaux schèmes comportementaux et attitudes relationnelles, facilitant ainsi leur développement personnel et social. Par contre, pour d'autres élèves davantage dépourvus dans leur rapport avec les autres, cette relation peut être accueillie de façon mitigée ou conflictuelle s'inscrivant dans des parcours de maturation plus complexes et atypiques et nécessitant un encadrement soutenu, patient et structuré.

2- Des élèves avec des parcours de maturation différenciés

Les parcours décrits ne sont pas spécifiques aux élèves en panne relationnelle, mais représentent les différents types de parcours empruntés par les individus dans la prise en compte des conditions intrapersonnelles et extrapersonnelles dans lesquelles ils évoluent. Quand nous sommes en présence de ces élèves, certains parcours se démarquent par la façon dont ils évoluent et sur la manière dont ils accueillent la relation élève-enseignant, ainsi que par les impacts développementaux qui s'en dégagent.

Un parcours avec un effet fulgurant

Comme la relation avec l'enseignant est souhaitée, les effets ne se font pas attendre, avec des résultats tangibles et immédiats. C'est souvent un élève doté de capacités et de ressources personnelles et environnementales et pour qui la chaleur de l'enseignant et son soutien arrive à point dans sa vie pour le relancer. C'est un individu qui rebondit de façon surprenante pour qui les résultats auront tendance à se maintenir dans le parcours évolutif de l'élève. Cette relation élève-intervenant scolaire à un moment charnière de sa vie constitue le déclic espéré créant un effet boule de neige sur toutes les autres sphères de sa vie.

Un parcours à petits pas

Le changement se fait par petites doses et à petits pas et est souvent moins remarqué. Les choses évoluent lentement et tranquillement, parfois péniblement au rythme et aux capacités limitées de l'élève. La persévérance de son enseignant et le respect accordé à son rythme ainsi que la reconnaissance de ses réussites si minimes soient-elles, sont sa combustion. Avec cet élève, la confiance se gagne par la patience que nous lui portons dans le respect d'une progression qui se veut plus lente que les autres et à petites doses de réussites qui se font parfois attendre.

Un parcours en dents de scie

C'est un élève qui est envahi par des problèmes personnels et qui éprouve beaucoup de difficulté à gérer sa vie et à garder le cap sur ses objectifs. Il est conscient de l'instabilité et de l'indiscipline qui le caractérisent, ce qui le porte à être inconstant et inhabile dans ce qu'il entreprend, à être sujet à des hauts et des bas, à des avancées et à des reculs ou à de fréquents abandons qui viendront miner ses espérances (et bien souvent les nôtres). Il peut se montrer revêche et exécrable par moment, enclin à se décourager et à abandonner ce qu'il entreprend, mais aimant tout de même qu'on le ramène à l'ordre et qu'on soit patient avec lui. Le regard chaleureux et optimiste de l'enseignant à son égard ainsi que sa persévérance à des moments difficiles durant le parcours scolaire, seront des déterminants dans sa mobilisation. Qui plus est, plus il obtient du contrôle sur sa vie et ses irritants, plus il y voit de la lumière au bout du tunnel.

Un parcours avec effet de retardement

Une graine semée auprès de l'élève dont la moisson se fait tardivement dans d'autres circonstances avec d'autres personnes. C'est ce qui résume ce parcours qui nous interroge parfois sur l'impact de ce que nous faisons, quand en apparence rien ne va. Il arrive que la relation reçoive un accueil mitigé, l'élève n'étant vraisemblablement pas disposé à s'engager dans un processus de croissance scolaire ou personnel et ce, même si l'enseignant est animé par de bonnes intentions. Pour certains d'entre eux, on dira qu'ils sont « *désimpliqués sur le plan scolaire* », en mode de rupture avec l'école où les enseignants représentent les antagonistes symboliques de leurs conflits personnels avec leurs proches ou avec les intervenants scolaires de leur parcours scolaire antérieur (Jellab, 2001, p. 2014). Pour d'autres, qui sont en période de latence et exploratoire et peu motivés à la chose scolaire, ceux-ci sont portés davantage à socialiser avec les pairs et avoir du fun; comme si l'école était davantage un lieu pour créer du lien et se refaire un réseau que pour les apprentissages à recevoir. Cependant, contrairement à ce que l'on pourrait croire, les empreintes relationnelles laissées par l'enseignant ou par tout autre intervenant, opéreront à son insu l'invitant à des moments de réflexion sporadiques au gré des expériences vécues pour s'actualiser plus tard dans d'autres circonstances avec d'autres personnes (Goleman, 2009).

Des élèves dans un parcours de survie

Ce sont des élèves fortement hypothéqués par la vie, végétant dans des conditions de vie difficiles. La plupart d'entre eux fréquentent des milieux malfamés ou illicites, tributaires d'une santé physique et psychologique précaire et à de fortes dissonances cognitives. Qu'il s'agisse, par exemple, de travailleuses du sexe, de jeunes adultes consommateurs réguliers de drogues dures ou d'individus aux prises avec un mode de vie proche de l'itinérance, pour eux, un retour aux études est une occasion de faire une rupture avec leur vie antérieure pour se réorganiser et faire le plein, comme pour établir les bases d'un repositionnement social (Drolet, 2003). Certes, ils sont minoritaires dans nos centres, mais tant que la situation socio-économique et surtout la progression accélérée des inégalités sociales persisteront dans nos sociétés occidentales, il est à prévoir que nous retrouverons de plus en plus d'individus gravement fragilisés dans nos établissements, participants ou non à des programmes de réinsertion sociale (Jellab, 2014; ministère de l'Éducation, 2004). Leur passage en milieu scolaire constitue une période d'ajustement nécessaire afin de retrouver un cadre de vie plus rassurant, d'adopter de saines habitudes et routines de vie et créer un lien différent de celui des anciennes attaches. Pour un grand nombre d'entre eux, c'est se refaire une santé et reprendre du pouvoir sur leur vie. Une jeune fille qui s'adonnait à la prostitution m'avouait candidement; « [...] *juste reprendre une vie normale* ». Cette période de transformation et de « *convalescence sociale* » est souvent une étape d'un processus de maturation en émergence qui passe par la maîtrise des besoins immédiats : dormir, manger, se loger adéquatement et retrouver de saines habitudes de vie (Parazelli, 2002). Cette période de repli est un temps « *pour se caser et d'essayer de mettre de l'ordre dans sa vie* », dixit un jeune adulte impliqué dans un programme de réinsertion sociale (Drolet, 2003, p. 225). Par ailleurs, des reculs, des abandons ou de fréquents retours à une vie déstabilisée sont à prévoir, comme s'il leur fallait parfois revenir à leurs anciennes assises pour mieux comprendre les raisons de leur nouveau choix de vie afin de mieux avancer.

3-Des interventions bienfaitantes auprès de tous nos élèves, en panne relationnelle ou non

Dans ce qui suit, je vous propose certaines interventions usuelles prenant en compte les valeurs d'une saine relation andragogique et porteuses de gratifications dans nos rapports avec les élèves en panne relationnelle ou non.

- Témoignez-lui de la considération peu importe ce qu'il est et comment il se présente à vous. Une poignée de main, un compliment sur sa ponctualité ou sa façon de s'exprimer, l'interpeller par son prénom, etc. Tous ces gestes et paroles d'accueil (dès la première minute de rencontre) peuvent faire toute la différence sur la suite de l'ambiance et du ton de la rencontre.
- Pour que l'élève puisse se sentir à l'aise en début d'entretien et dans le but de l'appivoiser, utilisez les questions ouvertes et des thèmes moins menaçants de façon à faciliter l'expression, quitte à aborder progressivement des sujets plus litigieux.
- Demandez-lui de donner son avis chaque fois que c'est possible, d'exprimer son point de vue sur les analyses qu'il fait de ses difficultés et des solutions potentielles; de cette façon, c'est lui reconnaître qu'il a du jugement et possède des ressources personnelles. Pour cet élève, être reconnu pour avoir du jugement et le fait qu'on en tienne compte, c'est aussi lui reconnaître qu'il est « intelligent », capable de choix, de décisions et d'actions réfléchis. C'est également lui faire réaliser qu'il a du pouvoir sur sa vie. Souvenez-vous qu'on lui a souvent dit quoi penser, quoi faire et quoi dire, ce qui a contribué progressivement à son aliénation personnelle.
- Permettez-lui de livrer ses expériences de vie difficiles, de ventiler au besoin sur les émotions accompagnant ce vécu. Placez-vous en situation d'écoute, prêtez l'oreille sans essayer de le rassurer ou de lui donner des conseils. Ce sont souvent ces émotions négatives qu'il entretient (honte, culpabilité, colère, angoisse, peurs, etc.) qui nuiront à ses efforts pour changer le cours des choses. Vous pouvez le diriger dans cette écoute sur l'expression de ces émotions : *as-tu beaucoup de colère en toi? parle-moi de cette culpabilité ou de cette honte qui t'habite?*
- Pour lui reconnaître « la normalité » de ce qu'il éprouve ou vit sans chercher à la banaliser, essayez de remettre en perspective certaines expériences vécues, par exemple, en utilisant vos propres expériences et sentiments vécus, en recourant à l'expérience d'autres élèves, ou en faisant référence à des théories ou auteurs réputés pour expliquer ce qui lui arrive et lui redonner de l'espoir. Par exemple, invoquez la théorie de la résilience en vous appuyant sur des personnalités connues qui ont traversé des traumatismes, comme cette capacité de se reconstruire après avoir vécu des moments difficiles, démontrant ainsi que nous ne sommes pas prisonniers de notre passé et de nos traumatismes vécus.
- Pour l'amener à comprendre les conséquences de ses paroles ou de ses actes, utilisez le jeu de rôle ou le rôle inversé. Par exemple, vous pouvez lui demander de se mettre dans la peau de l'élève qui fut sa victime, et vous jouez son rôle, celui de l'intimidateur. Il aura à s'exprimer par la suite sur ce qu'il a ressenti en tant que personne agressée, ensuite sur l'analyse qu'il fait de la situation.
- Encouragez les initiatives et les réussites, si petites soient-elles, les efforts engagés ou démarches entreprises peu importe le résultat obtenu. Avec certains élèves en situation d'échec répétée et/ou en perte d'estime de soi, il faut parfois valoriser davantage le processus que le résultat, quitte par la suite à se concentrer davantage sur les objectifs à atteindre.
- Initiez l'élève à une démarche de résolution de problème. Identifiez avec lui le ou les problèmes à résoudre, en hiérarchisant et en abordant les problèmes les plus accessibles aux plus difficiles. Hebdomadairement, faites consensus avec lui sur un objectif réaliste, sur les moyens à prendre et sur un temps d'évaluation en ce qui a trait aux actions entreprises pour réaliser ses objectifs.
- Utilisez les métaphores, histoires, allégories ou images mentales pour susciter la réflexion ou des prises de conscience chez l'élève. Par exemple, évoquez la métaphore de la montagne, les avalanches pour illustrer les embûches rencontrées, ou le camp de base et ses périodes de stagnation ou de recul qui peuvent se retrouver dans son cheminement.
- Recadrez les échecs comme un pas en avant vers le changement en utilisant des expressions ou des phrases signifiantes. « *On perd parfois des batailles mais pas nécessairement la guerre* » ou bien en utilisant la métaphore : « *Un échec est un pas vers la réussite telle une mauvaise chute dans la montée de la montagne* ». Échangez sur ce qui n'a pas fonctionné : « *Qu'est-ce que tu as à apprendre de cette expérience?* »
- Si vous voulez provoquer une réflexion sur son comportement inadéquat, commencez par un éloge plus général puis ciblez votre critique, par exemple : « *Ta force, c'est de dire ce que tu penses en toute franchise... mais parfois tes propos peuvent blesser... dans la façon dont tu amènes cela, les autres sursautent ou se sentent agressés. Peut-être pourrais-tu le dire différemment, qu'en penses-tu? Que suggères-tu...? Je peux te proposer ceci ou cela, qu'en dis-tu?* »
- Pour inciter l'élève à s'ouvrir sur le plan des émotions, amenez les échanges au niveau du senti : « *Je te sens triste... cette colère qui t'habite, peux-tu m'en parler? Comment te sens-tu en ce moment? Qu'éprouves-tu par rapport à cette situation?* »
- Pour permettre à l'élève de faire appel à sa logique et à son esprit d'analyse, amenez les échanges au niveau de la logique : « *Comment penses-tu résoudre le problème? Comment expliques-tu la situation ou comment vois-tu la situation?* »
- À chaque fin de rencontre et peu importe l'élève qui est devant vous, interrogez-le sur son appréciation du déroulement et de l'ambiance de la rencontre, sur la façon dont vous communiquez mutuellement et surtout sur ce qui se passe entre vous et lui.

Exemples de questions à lui poser : « Es-tu satisfait de ta rencontre d'aujourd'hui? Je t'ai fait des remarques sur ton attitude... considères-tu qu'elles sont justifiées? Et toi aurais-tu des commentaires à me faire sur le déroulement de notre rencontre, sur mon attitude à ton égard? » Par l'expérience de la relation qui se vit entre vous deux, le but est de faire réfléchir sur ses attitudes et comportements en situation d'interaction avec les autres. Ce qui se vit entre vous et votre élève constitue en quelque sorte un exercice relationnel expérimental à partir duquel peuvent se désamorcer des impasses relationnelles et se révéler pour l'élève de nouvelles habitudes relationnelles à adopter avec les autres.

Conclusion

Un nouveau paysage scolaire se dessine dans nos centres avec des élèves présentant des besoins et des particularités de fonctionnement qui nous incitent à réfléchir sur la pertinence de la relation dans l'acte éducatif. Nos centres de formation constituent non seulement des lieux où la perception de l'école, de l'apprentissage et de la réussite peut être modifiée, mais représentent également des endroits où les expériences relationnelles sont en mesure d'être reconstruites. Pour un grand nombre de nos élèves, la traversée vers la vie adulte et l'autonomie demeure ardue et solitaire, parsemée d'embûches et associée souvent à de mauvaises expériences relationnelles. Et nos enseignants et enseignantes sont conscients des enjeux relationnels qui s'y trament, convaincus que leur rôle va bien au-delà de la seule distribution des connaissances ou de compétences, mais par le rétablissement du lien.

De toute évidence, la qualité d'une relation chaleureuse et respectueuse change tout en éducation, encore plus pour ceux et celles qui en ont été privés ou qui ont été marqués par leur histoire de vie. Ce qui me fait dire que le rôle d'enseignant dans ces centres de formation est en mutation et tend à se redéfinir de plus en plus comme un *porteur identitaire* et un *semencier d'attitudes*, concédant au processus éducatif un pouvoir de formation et de développement de la personne passant par la relation qui s'y établit.

Références

- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*. Québec, Québec : Presses gouvernementales du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Québec, Québec : Presses gouvernementales du Québec.
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, 128(128), 97-106.
- Drolet, A. (2003). *Les jeunes adultes en situation d'exclusion et le processus de distanciation sociale* (Thèse de doctorat en sociologie inédite). Université Laval.
- Drolet, A. et Richard, J. (2006). *Les jeunes dits en difficulté fréquentant l'éducation des adultes; l'état de la situation et une démarche pédagogique conscientisante*. Site constellation, Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à <https://constellation.uqac.ca/1959/1/13827465.pdf>
- Drolet, A. (2015, juin). *Quand la relation avec nos élèves est difficile; des liens à comprendre et à reconstruire*. Communication présentée à la conférence TREAQ. Lévis.
- Drolet, A. (2015, juin). *Présentation d'un atelier sur le portrait des élèves au 21^e millénaire*. Communication présentée au Congrès de la Fédération des directions d'établissements scolaires du Québec, Québec, Québec.
- Drolet, A. (2018). *Les CFP et les C.F.G.A. Les portraits d'élèves, leurs attentes et un virage andragogique*. Chicoutimi, Québec : GRIR, UQAC.
- Dumont, M. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes; besoins et pistes d'intervention*. Québec, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2011). *Les comportements difficiles en classe; pistes de solutions pour mieux former les enseignants en exercice et favoriser la réussite es élèves*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 115-127.
- Gaudreau, N., Carrier, G., Plourde, M. et Robert, S. (2016, avril). *L'accompagnement des enseignants en formation professionnelle visant l'individu ayant des besoins particuliers*. Communication présentée au Symposium sur le transfert des connaissances. Université Laval, Québec.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficultés; intervention psychopédagogique*. Montréal, Québec : Éditions sciences et cultures.
- Goleman, D. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle*. Paris, France : Éditions Robert Laffont.
- Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire : pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse, France : Presses universitaires du Murail.
- Marcotte, J., Villate A. et Levesques, G. (2014). *La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec*. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 235-285.
- Parazelli, M. (2002). *La rue attractive et les pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rogers, C. (1971). *Le développement de la personne*. Paris, France : Édition Dunod.
- Voyer, B. (2002). *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Québec, Québec : ACFAS, Cahiers scientifiques.
- Schwartz, B. (2000). *Moderniser sans exclure*. Paris, France : Édition La découverte.

ANNEXE

Des élèves avec des parcours de maturation différenciés

LE TYPE DE PARCOURS	LA DESCRIPTION	LES ENJEUX RELATIONNELS	LES IMPACTS DÉVELOPPEMENTAUX
AVEC EFFET FULGURANT	Un élève fort de capacités et de ressources personnelles et environnementales, entre autres, le soutien de la famille ou de personnes significatives, et qui connaît une évolution surprenante dans son développement.	La relation avec l'enseignant est espérée et se veut efficace et facile. La chaleur et le soutien de l'enseignant contribuent à relancer l'élève et à se surpasser.	Un élève qui rebondit de façon exceptionnelle. Des résultats tangibles et immédiats qui ont tendance habituellement à se maintenir dans le parcours évolutif de l'élève.
À PETITS PAS	Des élèves moins nantis sur le plan des ressources et capacités personnelles, mais généralement persévérants dans ce qu'ils entreprennent. Le changement se fait graduellement, à petits pas et à petites doses, souvent sans éclats.	L'enseignant entretient une relation de persévérance et de reconnaissance concernant les réussites de l'élève, ce qui contribue à l'avancement de ce dernier. Une évolution plus lente qui nécessite de la patience et un encouragement constant. L'enseignant doit respecter le rythme de l'élève, puisque la progression de celui-ci se veut plus lente que celle des autres, ce que l'élève appréciera.	L'élève chemine progressivement suivant son rythme et ses capacités personnelles. Les petites réussites comme les petits pas franchis auront toujours du sens pour ces élèves qui prendront appui sur ceux-ci pour continuer à avancer.
EN DENTS DE SCIE	Un élève qui est envahi par des problèmes variés éprouvant beaucoup de difficultés à les gérer et à maintenir ses objectifs. C'est une évolution chaotique marquée par essais-erreurs, commencements et recommencements, qui à la longue et avec la persévérance qu'il y met, peut retrouver un rythme de croisière plus équilibré, voire moins déstabilisant.	L'élève peut se montrer exécrable et mécontent par moments, mais appréciera toujours que l'on s'intéresse à lui. Le regard de l'enseignant et sa persévérance avec cet élève seront un déterminant dans sa mobilisation. L'enseignant doit avoir recours à la patience envers l'élève qui se montrera instable et indiscipliné.	Un parcours inconsistant de la part de l'élève. Cheminement caractérisé par des avancées et des reculs, souvent des abandons. Quand vient le temps de se reprendre, s'il est appuyé par quelqu'un de significatif pour lui, l'élève devient de plus en plus solide et acquiert davantage de maîtrise sur ses conditions de vie. Plus ils obtiennent du contrôle sur leur vie et sur ses irritants, plus ils y voient de la lumière au bout du tunnel.
À EFFET DE RETARDEMENT	Élève qui n'est pas tout à fait disposé à entreprendre une démarche scolaire ou qui tarde à se mobiliser sur le plan scolaire. Les efforts engagés avec lui seront possiblement boudés, ignorés, voire méprisés, mais auront des effets sur lui plus tardivement, que ce soit avec nous ou avec d'autres personnes dans d'autres lieux et circonstances.	Une relation qui reçoit un accueil mitigé, parfois nonchalant, mais qui sera toujours appréciée quand des marques de considération lui sont adressées. L'élève peut se conformer à la relation ou s'y soustraire, mais n'est pas prêt à une démarche scolaire. Il se peut que vous représentiez pour lui tout ce qu'il n'est pas prêt à assumer. L'élève peut s'éloigner ou boudier la relation élève enseignant, recherchant surtout la sociabilité avec les pairs et à « avoir du fun ».	L'élève n'est pas prêt à amorcer une démarche scolaire et enclin à ne pas vouloir se mobiliser. Le fait qu'il s'investisse davantage dans des rapports de sociabilité avec les pairs peut apparaître une pure perte de temps et de la nonchalance de sa part, mais peut constituer pour certains élèves une démarche d'insertion sociale préalable avant leur mobilisation scolaire. (Schwartz [2000 ; 75]) Souvent, une mobilisation scolaire qui se fera tardivement dans d'autres circonstances, avec d'autres personnes.
DE SURVIE	Élèves fortement hypothéqués par la vie ; végétant dans des conditions de vie difficiles, mais désireux de changer leur mode de vie pour plus de stabilité. Élèves enclins au découragement et à la consommation de psychotropes et d'alcool. Élèves susceptibles de présenter une santé physique et psychologique précaire. Certains élèves vivent de fortes dissonances cognitives sur eux-mêmes et la vie en général, ce qui les prédispose à de fréquentes périodes de déstabilisation.	Un retour aux études permet à ces élèves de faire une rupture avec leur vie antérieure marquée par les turbulences, afin de vivre plus de stabilité et de quiétude dans leur vie. La relation avec une personne significative dans l'école est chère à leurs yeux devenant leur pierre angulaire pour entreprendre une nouvelle vie. Prendre le contrôle sur leur vie, « pour se caser », est leur défi de tous les jours, bien avant la réussite scolaire.	Un retour à l'école est espéré comme un retour à la société et à la vie « normale », ce qui permet à ces élèves de retrouver un équilibre dans les différentes sphères de leur vie. Une vie rangée et mieux ordonnée sur laquelle ils pourront mieux se projeter et se mobiliser autant sur les plans scolaire, personnel et social.

Relationships The Heart of Teaching and Learning

*No significant learning occurs
without a significant relationship* - James Comer (1995)



NICOLE BOURASSA, M.A.

Nicole Bourassa graduated from Carleton University with a Bachelor of Arts in English Literature. She subsequently received a Diploma in Education, an M.A. in Educational Leadership, and is currently a Ph.D. Candidate pursuing a Doctorate in Educational Studies from McGill University. She is presently teaching high school English and is a part-time instructor at McGill University in the Faculty of Integrated Studies in Education. Nicole was a Lead teacher for the implementation of the Quebec Educational Reform, presenting training sessions and workshops for the purpose of effective implementation of the Q.E.P. She is also an educational consultant for both the public and private sectors.

by **Nicole Bourassa**

Over the past 40 years, I have come to learn that no other aspect of my teaching has been more important than the relationships that I foster in my classroom. My fondest memories have been of the students who have come into my classroom and into my heart, and I believe that this has been a reciprocal relationship that has made the difference in my life and in theirs.

When we discuss teaching and teacher-learner relationships in depth, we will see that teachers not only have to create caring relationships in which they are the 'carers', but that they also have a responsibility to help their students develop the capacity to care. (Noddings, 2015, p. 18)

This year I have developed an even deeper understanding of the importance of these relationships and how by modeling caring toward my students I am teaching them to care for themselves and others. Children don't learn from people they don't like or respect, rather, "students will do things for people they like and trust ... kids learn in communion. They listen to people who matter" (Noddings, 2015, p. 36). Care should be at the heart of teaching, and therefore we need a "scheme that speaks to the existential heart of life - one that draws attention to our passions, attitudes, connections, concerns and experienced responsibilities" (p. 47). In addition, there are many avenues wherein students and teachers can become more attuned to the notion that care can be developed in several of domains. "We will want to consider care for the self, care for intimate others, care for associates and distant others, for nonhuman life, for the human made environment of objects and instruments, and for ideas" (p. 47). If you ask any number of people, there is always at least one teacher who has left his or her indelible mark. To be able to demonstrate love, compassion and empathy should be a teacher's primary concern. No learning can take place until a student feels that the teacher cares about him or her.

Ideals arise also in memories of feeling loved when, after slipping and falling from the monkey bars, a teacher tenderly washed bloodied knees and dried tears or in a teacher carefully gathering the facts of a situation before meting out a much deserved punishment. Such teachers and teacher educators proved that adults could be trusted and revealed something about the ways teachers could be for and with children. Ideals come from other sources as well: family members who teach; books portraying great teaching; coaches; cooperating teachers; and stories that portray the power of service to others, especially to the young, and of sacrifice, for achieving a worthy life. (Pinnegar, 2009 p. 244)

In her admonishment of schools Noddings (2015) asks, "Is there a way that both traditional and progressive preferences can be accommodated in one school system?" (p. xiii) Of late, I find myself becoming more and more disillusioned with the traditional school model of 'stand and deliver', 'teaching to the test' and 'one size fits all' content delivery devoid of creative design or attention to the individual needs of the learner. I love teaching more each day, enjoying the strong relationships I am cultivating with my students as I watch them grow both personally, and in their learning journey. Comparatively, I am becoming more dissatisfied with the structure of a system that is so contrived and artificial, emphasizing a 'one fits all' mindset of teaching, learning and assessment. I recognize these shortcomings, especially how the system is designed to weed out the academically successful from those who are not. This viewpoint negates the notion that success is measured differently for individuals. I have so many talented students who possess abilities and strengths that don't fit into the traditional school mold, and according to Noddings (2015), "We cannot ignore our children - their purposes, anxieties, and relationships - in the service of making them more competent in academic skills" (p. 10). Students feel that there are no adults in the building who advocate on their behalf and that teachers 'don't care.' In speaking with my students, I have discovered that this feeling is pervasive among students who feel that no one cares for them and

that they are at the mercy of a system that is set up for them to fail, since the emphasis is on marks and standardized tests that examine a narrow knowledge base. They feel helpless and powerless in the face of many of the decisions about what and how they should learn. They are recipients rather than collaborators of learning, which leaves them isolated and disconnected. They experience high levels of anxiety and frustration, leading to detachment and failure. "They feel alienated from their schoolwork, separated from the adults who try to teach them, and adrift in a world perceived as baffling and hostile" (p. 2). What I have come to understand fundamentally from my years in the field, is that the most important person to promote the success of a student is the teacher. There exists a vital dynamic between the student and the teacher therefore, "who the teacher is, who the students are, what they are trying to accomplish separately and together all matter in designing instruction" (p. 8). According to Pinnegar and Bullough (2009), "Students come to the content they are expected to learn through the life of the teacher, and the quality of that life inevitably shapes the kind and quality of that interaction" (p. 243).

Pedagogies of care (Noddings, 2005), affirm that school must nurture caring students who are empathetic and loving people, so that they can become better people rather than just good students and thus, "the main goal of education should be to produce competent, caring, loving, and lovable people" (Noddings 1991, p. 1). I am deeply drawn to the notion of prioritizing caring relationships in school as I have seen the difference this can make in the lives of both teachers and students.

Responsiveness is at the heart of caring and also at the heart of teaching themes of care. It is obvious that caring demands a response from us. When we care for others, we attend and respond as nearly as we can to expressed needs. (xxv)

Meeting the needs of students is the first step in creating a positive learning environment where students feel valued and who are then able to engage in the learning process. I embrace these pedagogies, as they foster a sense of authenticity and meaning to learning for teachers and students. Teachers develop a sense of who the students are by addressing their diversity and valuing their unique contribution. The classroom becomes a safe space where individuals are valued, given a voice to express their opinions, without feeling judged, are empowered to become change agents, and learn to foster caring relationships. I adhere to the notion of 'caring' in the classroom as a pivotal element in helping students become engaged and motivated to learn and achieve success. Reciprocal caring relationships between teachers and students are the means to broaden a student's awareness of themselves and others. "When we discuss teaching and teacher-learner relationships in depth, we will see that teachers not only have to create caring relationships in which they are the 'carers', but that they also have a responsibility to help their students develop the capacity to care" (p. 18). I must underscore the vital importance of building these relationships and how, by modeling caring toward students, we are teaching them to care for themselves and others. Children do not learn from people they do not connect with, yet alternatively, "students will do things for people they like and trust ... Kids learn in communion. They listen to people who matter" (p. 36). This emphasizes that care should be at the heart of teaching,

À partir de son expérience personnelle et de sa vision professionnelle, l'auteure établit le lien qui existe entre l'enseignant et les élèves au quotidien. Elle dresse le portrait des qualités que devrait posséder l'enseignant qui se soucie de la relation avec ses élèves. Elle s'interroge sur la structure scolaire actuelle et sa capacité de faire émerger une relation enseignant-élève qui soit fructueuse pour tous les acteurs du milieu éducatif.

Students' expectation from their teacher, is that they are invested in them and care for them on a human level and are vying for their academic success. When a student feels cared for personally and academically by their teacher, they are more likely to be engaged and motivated to succeed. If the teacher sets clear expectations, and structures are in place to support students, a clear message is sent that they are not alone. The teacher and the support structures are meant to help students achieve success who will then undoubtedly respond favourably, recognizing that they are being encouraged in their learning. Studies show students with caring and supportive inter-personal relationships in school, report more positive academic attitudes and values, and more satisfaction with school. These students are also more engaged academically and are more likely to strive for their personal best (Klem & Connell, 2004). When students become engaged in the classroom, they are more likely to be intrinsically motivated to learn and to want to be successful. The problem is that engaging students in their own learning has challenged educators for decades, and studies have shown that students become more disengaged from school as they progress from elementary to high school (Klem & Connell, 2004). This becomes a daunting task for high school teachers who must discover ways of soliciting student interest and creativity at a time when there are so many other distractions and struggles in students' lives. This explains the reason why recent literature has focused on student-teacher relationships and the importance of pedagogies of care (Noddings, 1992; Wentzel & Looney, 2006). Several studies have found results noting alienation and low levels of student engagement, (Anderman & Maehr, 1994; Bryk & Schneider, 2002; Furrer & Skinner, 2003; Goodenow, 1993a), whereas in schools which place a greater emphasis on the developmental needs of adolescent, students are more likely to foster a sense of belongingness which may, in turn, have important effects on a variety of student and teacher outcomes. There exists a diversity of terms used in the description of belonging; Belongingness (Finn, 1989); Relatedness (Connell, 1990; Deci et al., 1991); Connectedness (Weiner, 1990); School Membership. Each of these terms signify a bond with the adults who advocate for students both in the classroom and within the school environment, to increase engagement and motivation toward student success.

Wehlage (1989) and Wentzel (1998) found that students' perceptions of teacher caring, are significantly linked to students' internal control beliefs, school interest and academic effort. The relationships between teachers and students are especially important because of the multiple roles that teachers have in terms of, nurturing, discipline, teaching, and evaluation. In early adolescence, children's feelings of teacher support predict changes in motivation outcomes, achievement expectancies, values, engagement, effort, and performance (Goodenow, 1993). These relationships are particularly prominent during adolescence, when students begin to explore their personal identity beyond

the confines of parents and family, often relying more heavily on relationships outside of the family for support and direction (Steinberg, 2002). Collaborative learning methods may address student interest by facilitating the coordination of students' social and academic or achievement goals and may help some students seek the approval of well-adjusted peers and teachers rather than strengthening their relationship with poorly adjusted peers (Urda & Maehr, 1995). Results are consistent with qualitative work suggesting that higher levels of personalization are associated with higher levels of academic achievement, improved school culture, and greater student engagement. A key component of improving school environments has been improving personalization, by strengthening connections between students and their learning environments. Personalization matters because young people who are engaged emotionally, cognitively, and behaviorally in their education are less likely to show signs of alienation and more likely to be connected to school (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Hallinan, 2008). There is growing evidence that indicates greater personalization and improved, trusting relationships, particularly among teachers and students, can raise students' expectations for themselves and teachers' expectations for students. Clement (2010, p. 43) exemplifies student perceptions of 'caring teachers', claiming that they interact democratically and encourage reciprocity in communication, deal with students equitably and respect them as persons, account for individual differences when formulating expectations, offer constructive feedback, give appropriate support and feedback, have high expectations of students, and model motivation regarding their own work.

Two of the more enduring profiles of teacher qualities and values for effective pedagogy, and that are desirable in establishing teacher-student relationships to enhance learning, are those of Carl Rogers (1969) and Paulo Freire (1998). Rogers present an ideal of the teacher and human being as emotionally and psychologically stable and are described by the author as follows: first, realness whereby the teacher is 'being herself/himself' 'without pretense or assuming different classroom personae. Second, *prizing*, accepting and trust are manifested by the teacher acknowledging individual students and caring for them in such a way that their feelings and opinions are affirmed. It includes accepting the students' 'occasional apathy' and 'erratic desires' as well as their disciplined efforts. Third, *empathic understanding* involves the teacher demonstrating a sensitive understanding of how the student thinks and feels about learning, including a non-judgmental environment where the student feels comfortable in taking both emotional and intellectual risks. Fourth, it is the *fully functioning person*, where the teacher can reveal him or herself through the social interactions and feelings they have toward their students. These teachers are emotionally secure and have no need to be defensive. The indispensable qualities of progressive teachers comprise the following traits to which Freire (1998) spoke of as the portrait of the essentially

'human' and emotionally responsive teacher. *Humility*, that is, knowing our own limitations and embracing a democratic rather than an authoritarian classroom; *lovingness*, by loving both students and teaching and practising 'armed love' (fighting for what is right); *courage*, by overcoming one's own fears; tolerance, in respecting difference but not 'acquiescing to the intolerable'; *decisiveness*, by making often-difficult choices for the best, yet being careful not to 'nullify oneself in the name of being democratic'; *living the tension between patience and impatience* by preserving the tension between the two yet never surrendering to either; *joy of living*, by committing to both teaching in particular and life in general.

Freire (1998) and Rogers (1969) described desirable teacher characteristics needed for them to be able to engage and motivate their students, by creating and nurturing bonds of caring, empathy, and connectedness. It is imperative that we divest ourselves of the toxic antiquated ideals of the past and embrace a more progressive and open-minded view of education that sees learning as a reciprocal relationship between teacher and the student, within a non-threatening and enriching environment. This is a formidable task given the present conditions pervading the educational system, where, instead of instilling these values, teachers are becoming more and more bogged down with administrative tasks, as well as having to teach notwithstanding imposed standardized assessments. According to Giroux, (2012), "this role of teachers as both caretakers and enlightened intellectuals has been severely restricted by the imposition of a stripped-down curriculum that actually disdains creative teacher work while relegating teachers to the status of clerks." (p. 3)

Despite this uphill battle, it is incumbent upon individual teachers to strive to create conditions upon which learning can thrive in an atmosphere of mutual respect, understanding, empathy, and care. School should be a place where students can feel connected and intrinsically motivated to question, create, and discover the best of themselves and others. In my ongoing conversations with my students, I recognize that when a student believes that a teacher does not care about them, they consequently 'give up' on themselves or fail to work to their full potential. If a teacher appears 'uncaring' or detached from the student, they are often more likely to be unmotivated and disengaged from the learning. In the words of Rita Pierson (2013), "Kids don't learn from people they don't like." In contrast to this, I have learned that when students know that you care for them and are 'championing' their success, you create a bond, making them feel connected, nurturing feelings of trust and forging a relationship between you that is conducive to learning. I have come to recognize that the notion of 'caring' and forging relationships in the classroom is the pivotal aspect in helping students become engaged and motivated to learn, and to achieve success. When teachers are perceived as carers and nurturers, they provide a foundation for developing rich relationships with their students that enhance student engagement and motivation, and often have an enduring impact on the lives of our students.

References

- ANDERMAN, Eric M. et MAEHR, Martin L. Motivation and schooling in the middle grades. *Review of educational Research*, 1994, vol. 64, no 2, p. 287-309.
- Aoki. *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*, 1-85.
- BULLOUGH JR, Robert V. et PINNEGAR, Stefnee. The happiness of teaching (as eudaimonia): Disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2009, vol. 15, no 2, p. 241-256.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. A Core Resource for Improvement. Russell Sage Foundation.
- Clement, N. (2010). Student wellbeing at school: The actualization of values in education. In *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 62). Springer Netherlands.
- COMER, James P. *School power: Implications of an intervention project*. Free Press, 1995.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. *The self in transition: Infancy to childhood*, 8, 61-97.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- FREDRICKS, Jennifer A., BLUMENFELD, Phyllis C., et PARIS, Alison H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 2004, vol. 74, no 1, p. 59-109.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach. The Edge: Critical Studies in Educational Theory*. Westview Press, 5500 Central Avenue, Boulder, CO 80301-2877.
- FURRER, Carrie et SKINNER, Ellen. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 2003, vol. 95, no 1, p. 148.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Giroux, H. (2012). Education and the crisis of public values. *Peter Laing, New York*.
- HALLINAN, Maureen T. Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of education*, 2008, vol. 81, no 3, p. 271-283.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- NODDINGS, Nel. Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning. *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*, 1991, p. 157-170.
- NODDINGS, Nel. Social studies and feminism. *Theory & Research in Social Education*, 1992, vol. 20, no 3, p. 230-241.
- Noddings, N. (1995). A morally defensible mission for schools in the 21st century. *The Phi Delta Kappan*, 76(5), 365-368.
- Noddings, N. (2015). *The Challenge to Care in Schools*, 2nd Edition. Teachers College Press.
- Pierson. R. (2013) Every Kid Needs a Champion. https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion?language=en
Retrieved from <http://www.ted.com>
- Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1969). Freedom to learn.
- Steinberg, M. (2002). Involve me and I will understand: Academic quality in experiential programs abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 8, 207-227.
- URDAN, Timothy C. et MAEHR, Martin L. Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of educational research*, 1995, vol. 65, no 3, p. 213-243.
- Weiner, E. L. (1990). Bowen's concept of emotional connectedness to former spouse and family of origin as a moderator of health in a divorced population: A partial test of Bowen theory.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2006). Predictors of prosocial behavior in young adolescents: Self-processes and contextual factors. *Unpublished manuscript, University of Maryland, College Park*.
- Wehlage, G. G. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. The Falmer Press, Taylor & Francis Inc., 242 Cherry Street, Philadelphia, PA 19106-1906
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202.

L'enseignement des concepts au secondaire

Qu'en disent les enseignants ?



LILIANE PORTELANCE, Ph. D.

Liliane Portelance détient un Ph. D. en psychopédagogie de l'Université de Montréal et est professeure associée au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle fut enseignante au secondaire. Après plusieurs années d'enseignement et de recherche en formation initiale et continue des enseignants, elle poursuit ses collaborations sur la formation des enseignants associés et l'insertion professionnelle. Elle est chercheure régulière du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).



CATHERINE DUQUETTE, Ph.D.

Catherine Duquette est professeure de didactique de l'histoire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Elle est chercheuse associée au Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE). Ses intérêts portent sur la relation entre la pensée historique et la conscience, la progression des apprentissages et l'évaluation de la pensée historique.



KARINE GÉLINAS, B.A.

Karine Gélinas est assistante de recherche et étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse notamment à l'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement.



FÉLIX BOUVIER, Ph. D.

Enseignant depuis 1989 – surtout en histoire – et historien, Félix Bouvier est docteur en sciences de l'éducation et didacticien des sciences humaines depuis 2005. Ses principales recherches portent sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire par concepts au premier cycle du secondaire et sur l'association de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté en histoire générale et en histoire nationale. Il s'intéresse aussi à l'évolution des grandes tendances didactiques au cours de l'histoire et à ce qui touche particulièrement le cadre didactique en histoire du Québec-Canada depuis un demi-siècle. Il a également été vice-président de la Société des professeurs d'histoire du Québec de 2007 à 2019.

par **Liliane Portelance, Catherine Duquette, Karine Gélinas, Stéphane Martineau, Annie Malo et Joséphine Mukamurera**

Que ce soit en science et technologie, mathématiques, français, éthique et culture religieuse ou sciences humaines, les concepts sont présents dans l'ensemble des disciplines du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (MELS, 2006). Plutôt que d'énumérer les connaissances déclaratives à faire apprendre, le PFÉQ a choisi de rassembler ces connaissances autour de concepts permettant une compréhension nuancée des disciplines auxquelles ils se rattachent (MELS, 2006). L'accent mis sur les concepts va de pair avec l'approche par compétences prescrite ainsi que la démarche de résolution de problèmes, toutes deux au cœur du PFÉQ (MELS, 2006). Les concepts ont également un caractère transversal puisque le même concept peut être enseigné dans plusieurs disciplines. Par exemple, le concept de fonction peut être abordé en mathématiques, en français, en science et technologie, en éthique et culture religieuse comme en histoire et géographie. La signification du concept de fonction diffère d'une discipline à l'autre. Cela permet de constater la complexité et la polyvalence de ce dernier. Ainsi, la discipline oriente l'angle dans lequel le concept est abordé. Le sens du concept est enrichi au fur et à mesure du parcours scolaire de l'élève. L'analyse du PFÉQ nous porte à croire que l'enseignement des concepts y occupe une place centrale. Les enseignants adhèrent-ils à cette demande ministérielle et pour quelles raisons ? Afin de répondre à ces questions, ce texte présente une partie des résultats d'une recherche menée avec 12 enseignants du secondaire. Le cadre de référence et la méthodologie de recherche sont brièvement présentés. Puis, des résultats sont exposés. L'article se termine par une discussion de ces résultats.

Mieux comprendre l'enseignement des concepts nécessite de se pencher sur des éléments attingents. Nous présentons donc le sens des expressions suivantes : concept et apprentissage des concepts. Nous enchainons avec l'enseignement des concepts.

Le concept

Partant du constat que plusieurs concepts sont pluridimensionnels, Baraké (2008) affirme l'importance de formuler une définition qui représente l'arborescence d'un concept, c'est-à-dire les caractères ou les propriétés abstraites qui lui sont associés. La décomposition d'un concept en caractères" permet une meilleure compréhension du concept et donc une meilleure organisation [mentale] du système de concepts auquel il appartient" (p. 907). Lorsque ces affirmations sont prises en considération par l'enseignant, l'élève en retire des bénéfices quant à la conceptualisation des notions qui lui sont enseignées.

Desrosiers-Sabbath (1984) s'intéresse au concept en tant que représentant d'une réalité. Elle affirme que l'individu (par exemple l'élève) qui peut exprimer le réel au moyen des concepts arrive à raisonner, déboucher sur des conclusions, défendre logiquement son opinion. Il parvient à détecter les nuances et les multiples facettes du réel. Dans le même sens, Deleplace et Niclot (2005) présentent le concept comme " un outil d'intelligibilité du réel, un instrument de la pensée, un produit de la raison" (p. 22) qui se distingue des représentations ainsi que de l'expérience individuelle et subjective.

Par ailleurs, un concept n'est pas une entité statique, il évolue avec les progrès scientifiques et techniques; il se précise avec l'affinement des connaissances, ce qui entraîne nécessairement un changement des caractères qui le composent. En d'autres termes, " toute nouvelle découverte ou connaissance plus approfondie de l'objet entraînera nécessairement une précision et une clarification du concept qui lui correspond" (Baraké, 2008, p. 908). Cet auteur ajoute que, de surcroît, un concept peut être appréhendé par plus d'une définition. Selon le contexte d'enseignement et le développement cognitif des élèves, une définition peut être plus appropriée qu'une autre. Deleplace et Niclot (2005) vont plus loin en déclarant que les concepts scolaires se distinguent des concepts scientifiques homonymes par les caractères (attributs) et même le sens qui leur est attribué.

L'apprentissage des concepts

En contexte d'apprentissage de concepts, les opérations mentales demandées aux élèves sont complexes et se situent au niveau supérieur de la hiérarchie des habiletés intellectuelles (Lebrun et Berthelot, 1993). De plus, faisant appel à la pensée abstraite (Szabo, Atkinson et Spooner, 1985), l'apprentissage de concepts est considéré comme une démarche essentielle de la formation de la pensée (Desrosiers-Sabbath, 1984) et la conceptualisation représenterait la clé d'accès aux activités cognitives supérieures (Deleplace et Niclot, 2005).

Dans cet ordre d'idées, Case (2008) mentionne que l'apprentissage des concepts représente une occasion d'apprendre à penser. Les deux apprentissages sont étroitement imbriqués l'un dans l'autre et se distinguent clairement de la mémorisation des concepts. Qui plus est, un concept mémorisé n'a qu'un faible impact sur le développement de la pensée et ne contribue qu'à une accumulation de connaissances dans la mémoire (Case, 2008).

La construction de certains concepts mathématiques, comme le concept du nombre négatif, serait particulièrement laborieuse. Le fait de connaître la structure algébrique et ses aspects procéduraux ne réduit pas les difficultés conceptuelles (Barallobres, 2018). Il y a cependant des moyens d'atténuer les difficultés à conceptualiser. Par exemple, une recherche empirique de Rawson, Thomas et Jacoby (2015) relativement aux obstacles à la conceptualisation conduit à affirmer que l'apprentissage d'un concept est facilité lorsque des exemples en illustrent la définition. Dans le même ordre d'idées, Cariou (2004) constate que l'appropriation d'un concept historique s'appuie sur l'indexation à des situations et des personnages concrets. Selon lui, tout comme Desrosiers-Sabbath (1984) et Deleplace et Niclot (2005), la conceptualisation procéderait d'un ancrage dans le concret.

L'enseignement des concepts

Plusieurs méthodes ou modèles d'enseignement des concepts existent, notamment celui de Barth (1987 et 2004) sur les stratégies d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de l'abstraction. Paris et Bastarache (1992) mettent en avant une méthode qui allie la maîtrise des concepts à l'esprit critique. Mentionnons également la théorie de Bruner (1966) sur le soutien à l'abstraction et à la construction des concepts et le modèle inductif pour apprendre à penser de Taba (1962).

Dans l'enseignement des concepts, l'intentionnalité de l'enseignant est primordiale et marquante (Levasseur, Moisan et Cardin, 2013). Enseigner les concepts exige une planification issue d'une intentionnalité ferme, prévoyant le choix des concepts, leur analyse, la détermination des objectifs d'apprentissage et une stratégie d'enseignement. Selon la recherche empirique de Chiasson-Desjardins (2013, 2017), les enseignants sont guidés par leurs expériences, la réflexion et l'adaptation aux besoins et aux caractéristiques des élèves dans leur enseignement des concepts en classe d'histoire. Ils exploitent, entre autres, l'utilisation de ressources visuelles (photographies, images, documents iconographiques, extraits de textes) et la mise en place d'activités (jeu de rôle, discussion, remue-ménages) qui suscitent la participation des élèves. L'enseignement des concepts peut aussi comporter la présentation d'exemples et de contre-exemples. Il importe d'introduire les concepts en les enracinant dans des situations réelles (Rawson, Thomas et Jacoby, 2015).

Pour soutenir la compréhension de l'utilité des concepts, notamment en science et technologie où l'enseignant fait face à plusieurs conceptions qu'il doit déconstruire, Wells (2008) suggère de faire participer les élèves à la reconstruction des concepts. Les changements conceptuels sont favorisés lorsqu'il est demandé aux apprenants de manipuler des objets, ce qui peut les mener à découvrir la pertinence des concepts enseignés. Selon Wells (2008), l'élève apprend dans l'action, mais aussi avec ses pairs, d'où l'importance de favoriser les communautés d'apprenants. En somme, l'apprentissage des concepts est influencé par les expériences que l'élève vit en classe (Bouvier et Chiasson-Desjardins, 2013).

Devant la complexité de l'enseignement des concepts, la volonté d'enseigner des concepts peut être entravée par l'absence d'un sentiment de compétence, mais aussi par la réticence à reconnaître le bien-fondé des prescriptions relatives à cette approche d'enseignement (Ouadahi, 2008).

À la rencontre des enseignants

Une recherche sur l'enseignement des concepts en histoire au secondaire a été réalisée avec la participation de six enseignants débutants et d'un nombre égal d'enseignants expérimentés. Ces personnes proviennent de onze écoles réparties dans sept régions québécoises.

L'objectif général de la recherche était de documenter l'enseignement des concepts sous différents aspects: les conceptions de l'enseignement des concepts, l'adhésion à la prescription ministérielle concernant cette approche d'enseignement, les pratiques et les intentions d'enseignement ainsi que les difficultés inhérentes à l'enseignement et l'apprentissage des concepts. Les données ont été collectées au moyen d'un questionnaire en ligne et d'un entretien individuel semi-dirigé. Les thèmes du questionnaire et de l'entretien étaient sensiblement les mêmes. En plus des données factuelles, dont celles portant sur la formation préparatoire (initiale ou continue) à l'enseignement des concepts, les questions touchaient les thèmes suivants: l'appropriation cognitive du vocabulaire afférent à l'enseignement des concepts, l'adhésion à cette approche d'enseignement, les pratiques d'enseignement et les effets perçus sur les élèves, les obstacles à cet enseignement et les éléments qui le facilitent. Les résultats présentés dans ce texte proviennent de l'analyse des propos formulés pendant les entretiens.

En quoi consiste l'enseignement des concepts pour les enseignants concernés ?

Un exposé bref des résultats est réparti en trois parties: la compréhension du vocabulaire inhérent à l'enseignement et l'apprentissage des concepts, l'adhésion à la demande ministérielle et les facteurs pouvant influencer l'adoption de cette approche d'enseignement.

La compréhension du vocabulaire inhérent

Le terme concept n'est pas facile à expliquer. Selon leurs propos, les enseignants en ont une compréhension floue. Par exemple, une enseignante expérimentée déclare: "un concept n'est pas très très loin d'une connaissance ou mène vers des connaissances". Par ailleurs, les enseignants ont une meilleure compréhension du vocabulaire inhérent à l'enseignement des concepts. Selon les propos recueillis lors des entretiens, la contextualisation et la classification sont des termes bien compris de tous les enseignants débutants et de la majorité des enseignants expérimentés. La généralisation est mieux comprise par les expérimentés que par les débutants alors que ces derniers ont une meilleure appropriation cognitive du terme décontextualisation. Le terme attribut, qui apparaît de manière importante dans les documents ministériels, est peu connu de la plupart des enseignants rencontrés. Un enseignant débutant s'exprime ainsi: "Des attributs sont des genres d'éléments de parties de concepts qui seraient plus centraux et d'autres qui seraient plus secondaires".

L'adhésion à l'enseignement des concepts

Les enseignants d'histoire adhèrent-ils à la demande ministérielle d'enseigner des concepts? La majorité des douze enseignants adhèrent à la demande ministérielle concernant l'enseignement des concepts. Toutefois, ils ne l'intègrent pas nécessairement dans leurs pratiques d'enseignement. L'analyse de leurs propos mène à présenter leurs raisons d'intégrer l'enseignement des concepts à leur pratique professionnelle et leurs motifs de réticence.

Globalement, les enseignants considèrent que cette approche d'enseignement, complémentaire à d'autres méthodes selon eux, offre des avantages. Elle favorise la compréhension, permet aux élèves d'établir des liens, d'organiser leurs connaissances et de les réinvestir à bon escient. Selon une enseignante expérimentée, "c'est essentiel de comprendre les concepts si on veut comprendre le sens de l'histoire". Également, l'enseignement des concepts faciliterait la mémorisation. Deux enseignants débutants et trois expérimentés le croient nécessaire. Trois débutants pensent qu'il rend l'apprentissage plus facile pour tous les élèves alors que deux enseignants expérimentés considèrent qu'il convient aux élèves performants. Quelques-uns optent pour cette approche parce qu'elle répond aux exigences du programme et surtout parce qu'elle prépare les élèves aux examens.

Des facteurs d'influence sur les choix pédagogiques

Quoiqu'ils reconnaissent l'importance et les avantages de l'enseignement des concepts, les enseignants soulignent aussi ses désavantages. Leurs observations émergent de leur pratique quotidienne en classe. Quatre enseignants, deux débutants et deux expérimentés, déclarent que cette approche ne favorise pas l'apprentissage, et ce, chez tous les élèves. Un autre est du même avis, mais seulement au sujet des élèves peu performants.

Les éléments qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage des concepts relèvent à la fois des élèves et de l'enseignant. En ce qui concerne les élèves, le plus important est l'intérêt pour la discipline enseignée. De manière générale, les connaissances

déjà acquises et les capacités cognitives sont aussi vues comme étant déterminantes. Les enseignants débutants ajoutent les référents culturels des élèves, qui influencent leur intérêt et leur compréhension. L'un d'eux déclare: "ce qui facilite l'apprentissage des concepts, c'est la culture de l'élève". Parmi les éléments facilitateurs, d'autres dépendent des enseignants. L'utilisation d'exemples en est un. La fréquence de l'enseignement des concepts en classe en est un autre.

Plusieurs obstacles à l'enseignement et l'apprentissage des concepts se situent à l'opposé des éléments facilitateurs. Appelés à se prononcer sur le sujet, les enseignants mentionnent d'abord que le programme est trop chargé: "Le concept, c'est une très bonne méthode, mais des fois on est pris un peu dans le temps, ça devient une contrainte". Également, ayant constaté que le niveau d'abstraction nécessaire à la compréhension des concepts est très élevé, ils signalent les difficultés des élèves à conceptualiser. Les élèves ont aussi de la difficulté à se représenter le temps. Un enseignant débutant l'exprime comme suit: "On parle de confédération. Bon, c'est quoi? Naissance du Canada. Tu sais, dire ça aux élèves, c'est des choses qui sont plus difficiles à comprendre. C'est vieux, ça fait longtemps. Ils ont de la misère à se représenter ça aujourd'hui". Les enseignants déplorent de plus les lacunes en français, ce qui empêche de saisir le sens des textes à lire. Selon les enseignants expérimentés, les élèves manquent d'intérêt pour l'apprentissage de l'histoire et pour les faits d'actualité. Finalement, selon les mêmes enseignants, les difficultés scolaires de plusieurs élèves nuisent à leur apprentissage des concepts.

Discussion et conclusion

Les enseignants ne semblent pas bien comprendre le vocabulaire inhérent à l'enseignement des concepts et encore moins la signification du terme concept. Malgré cela, ils adhèrent généralement à la demande ministérielle, et ce, pour ses

nombreux avantages au regard de la compréhension des notions enseignées, ce que Case (2008) signale également. Par ailleurs, selon certains, ces avantages seraient réservés aux élèves les plus performants et même l'enseignement des concepts ne favoriserait pas les apprentissages. Il importe de s'attarder aux raisons d'opter ou non pour l'apprentissage des concepts. Les enseignants déplorent le manque de temps pour enseigner des concepts, du fait que le programme est trop chargé. Pourtant, le PFÉQ présente les concepts comme un moyen d'aborder plusieurs connaissances déclaratives complémentaires. Les participants à la recherche croient aussi que les élèves ne sont pas capables de conceptualiser et peinent à situer les événements historiques dans le temps. Or, les recherches de Daniel et Gagnon (2011) montrent que les enfants sont en mesure de développer une pensée philosophique dès l'âge de quatre ans. Les difficultés à conceptualiser des élèves du secondaire seraient-elles associées au fait que la conceptualisation ne se situe possiblement pas au premier plan des intentions pédagogiques des enseignants des cycles d'apprentissage antérieurs? À ce sujet, Levasseur, Moisan et Cardin (2013) signalent la primauté de l'intentionnalité dans la planification de l'enseignement.

En revanche, les enseignants mentionnent que l'enseignement des concepts représente une source de motivation pour les élèves qui possèdent des connaissances générales et s'intéressent à l'actualité. Ils croient aussi que le recours aux exemples concrets favorise l'intérêt des élèves et la compréhension des concepts, ce qui corrobore les idées de Desrosiers-Sabbath (1984). Finalement, l'intégration continue de l'enseignement des concepts dans la pratique professionnelle aiderait les élèves à se familiariser avec la conceptualisation. Il s'avère donc important de mettre en place des stratégies d'enseignement des concepts et des outils didactiques qui suscitent la participation, l'engagement cognitif et le plaisir d'apprendre des élèves.

Références

- Baraké, R. (2008). La pluridimensionnalité du concept. Approche terminologique du domaine de la spatologie. *Meta*, 53(4), 907-915.
- Barallobres, G. (2018). Réflexions sur les liens entre neurosciences, mathématiques et éducation. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 169-188.
- Barth, B.-M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
- Bouvier, F., et Chiasson-Desjardins, S. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 297-316.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée: une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de Pédagogie*, 147, 57-67.
- Case, R. (2008). Thinking About Thinking in Social Studies. *ATA Magazine*, 88(3), 34.
- Chiasson-Desjardins, S. (2013). *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts*. Mémoire de maîtrise, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Chiasson-Desjardins, S. (2017). L'enseignement des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire: savoir pratique et théorique. *Formation et profession*, 25(1), 66-77.
- Daniel, M.F. et Gagnon, M. (2011, avril). Responsible Thinking: an Essential Component of Dialogical Critical Thinking. *Exploratory Study with Pupils Aged 4 to 16 Years*. American Educational Research Association (AERA) annual meeting, New Orleans, Louisiana.
- Deleplace, M. et Niclot, D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée*. Reims, France: Éditions CRDP de Champagne-Ardenne.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts. Vers un système de modèles d'enseignement*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: 1^{er} cycle du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Levasseur, L., Moisan, S., et J.-F. Cardin (2013). Les enseignants d'histoire et le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté: de la transmission de la mémoire à une citoyenneté "subjective" et ouverte". *Revue Phronesis*, 2(2-3), 77-86.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1993). Utilisation d'un système d'expert pour l'apprentissage des concepts de nature heuristique en sciences humaines au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 463-482.
- Ouadah, J. (2008). Analyse qualitative des facteurs d'influence sur l'adhésion des employés à l'implantation d'un système d'information dans le secteur public: vers un modèle conceptuel. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 25(3), 1-15.
- Paris, C. et Bastarache, Y. (1992). *Initiation à la pensée critique*. Québec: Éditions C. G.
- Rawson, K. A., Thomas, R. C. et Jacoby, L. L. (2015). The power of examples: Illustrative examples enhance conceptual learning of declarative concepts. *Educational Psychology Review*, 27(3), 483-504.
- Szabo, S.E., Atkinson, M.P. et Spooner, W.E. (1985). Teaching abstract concepts in sociology. *Teaching Sociology*, 13(1), 95-106.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development; theory and practice*. New York: Harcourt Brace & World.
- Wells, G. (2008). Learning to use scientific concepts. *Cultural Studies of Science Education*, 3(2), 329-350.

Developing Student-Teacher Relationships

Nature as a Mentor and Guide



KATHLEEN USHER, Ph.D.

Kathleen Usher, Ph.D., teaches science and technology at a Montreal public elementary school. Her doctoral research at McGill focused on how to better prepare teachers in training to be able to teach in more experiential, outdoor and place-based ways. Her work involves blending the outdoor classroom, activist teaching and hands-on science while always using Nature as a teacher and guide. Her experience spans 30 years as a naturalist, biologist and teacher.

by **Kathleen Usher**

When asked to write this piece on student-teacher relationship by a very accomplished colleague who knows my work well, I was of course flattered but also somewhat baffled. What do I do in my practice that develops student-teacher relationship? It is not something that I had thought about in an explicit way and found it at first difficult to look at my approach to teaching through that lens. But I trusted my colleague's sense that I had something to contribute that was perhaps different and potentially valuable so here goes.

Before becoming an elementary science specialist I worked as a Parks Canada Naturalist and then as an environmental educator. My studies in Environmental Biology and subsequent degree in Education with a certificate in Outdoor and Experiential Education blended well in my work as an Environmental Educator working with various local and national non-government organizations (NGOs) such as Earthvalues and Evergreen. This work involved teacher training as well as working with students and the general public of all ages. Whether I was running energy efficiency audits, talking about climate change and how to reduce our carbon footprint or developing school food gardens or running a community-based service-learning program protecting and beautifying urban green space, the common denominator was always Nature and our relationship (or lack thereof) to the natural world and natural systems.

Gently opening the natural world to people has been my own source of deep satisfaction. Watching fear, or worse yet disinterest, turn into curiosity, wonder and finally kinship is deeply gratifying and continues to motivate me in my practice. What I am discovering is that an ancillary benefit to this approach is that my students have a scaffold on which they not only develop deep bonds to the natural world but also to me and to each other. As their facilitator and guide into a world of discovery I share my passion about the natural world and help them overcome their misgivings or timidity and dig into the myriad wonders Nature provides.

When I take my Grade 4s out on the first few classes each September we first learn to actually see, hear and smell the world around us, The students sit on the grass in front of our urban but leafy school and begin letting go of all the filters we unconsciously don to help protect us from the barrage of stimuli always around us. We begin actively listening to all the sounds around us, the truck rumbling in the distance, the wind in the leaves, the cicadas high pitched call, the dog collar jingling as it walks by with its owner clacking her sandals on the sidewalk. I name the insect they are hearing and the bird call of the chickadees above our heads in the Linden Trees and mention that those trees are where our school's honeybees collect the sweetest nectar from and the students are enrapt, they want more. They have suddenly started to see and hear and be aware of things that have been right in front of them in plain sight all along. They look to me as their guide and I happily oblige sharing my delight in their interest and enthusiasm as we delve deeper into discovery.

We make terrariums out of mason jars and the children revel in the creation of tiny worlds made of bits of moss, lichen covered sticks, dried leaves and pebbles. They proudly show me how they have created a sleeping area, a climbing stick, a hiding place and a sunning spot for the creatures they might find. They nod solemnly as they promise to handle the creepy crawlies gently and return them to where they were found after a few minutes of observation. Soon the first cries of excitement pierce the silence Dr. Kat! Dr. Kat! they call and I head over to see what new delight has been found:



L'auteure réfléchit sur ce qu'est la relation enseignant-élève, à partir de son expérience professionnelle sur l'observation que font les élèves de la nature et de l'environnement selon une approche scientifique. Pour Mme Usher, le partage de la découverte et de la curiosité entre les élèves et l'enseignant constitue, dans ce contexte, le moteur de la relation. Elle soumet l'idée que la nature et l'environnement possèdent certaines caractéristiques qui permettent le développement de cette relation.

a woolly-bear, a pine beetle, an enormous earthworm. We observe the creatures and I answer their questions about the creatures' anatomy, about how they live, and reassure them they are not poisonous or dangerous. We are all entranced by a snail's slow slide up the glass of the mason jar, antenna and polyps fully extended, slime trail glistening behind. We watch and share in the moment a cicada emerges from its larval shell and begins its slow ascent up one of those enormous Linden trees, a student remarks at how ancient it looks even though it has just been "born". We talk about how they live for 7 years underground and then finally tunnel out climb partway up a tree trunk, crack out of their larval case and then have a mere 24 hrs to find a mate, reproduce and finally die. The students' silence and expression reveal their newfound respect for this creature they had heard before but not know.

While on yard supervision students will run over to me to tell me about a Nature discovery or grab my hand to bring me over to the fence where they are watching an orb-weaving spider repair her web or to the play structure where they have found multiple cicada casings. Our relationship is forged through a mutual sense of wonder and discovery. They observe how I approach living things, plant and animal, the respect I afford the tiniest creatures and the care I give to our gardens and our classroom turtles and I believe they feel confident that I would afford them the same care and respect.

After a holiday break students will run up to me in the hallway to share a Nature discovery they made while on vacation and sometimes have photos or specimens to share in science class. We have a point of entry, a way to connect and share that is meaningful and authentic. As students go through their four years of science with me (Grades 3-6) they fondly tease me about my Nature-nerdiness but still delight in sharing their latest discoveries with me. When I am called over the walkie talkie to come to the office it is most likely to administer to an injured bird or to catch a stray honeybee rather than attend to a student disciplinary issue. Although I revel in this role as Nature-lady at the school the relationship the students develop with Nature will serve them well long after they have left me and their years in school.



Nature provides a cradle of constancy in a very uncertain world. Even in this time of unprecedented change Nature can still provide a sense of comfort in her rhythms and patterns. In a time when loneliness and anxiety affect so many youth, developing a relationship to the natural world can provide solace and company. Sitting under a tree whose name you know, whose flower blossoms you recognize and whose seeds you collect, leaning against the trunk supporting you, cradling you with its solid wood made out of thin air (carbon dioxide, water and sunlight) you feel at one with the world rather than alone in it.

When we go on field trips to the Arboretum and to overnight camp in grades 5 and 6 we delve deeper into true wilderness discovery where pond dipping and frog catching add to our collective memories and deepen the bonds between us. We identify tracks in the snow and have silent “forest sits” in the woods on our snowshoes. When the students write up their reflections following these experiences the sense of wonder toward and kinship with Nature comes through.

“I feel at home in the forest, just sitting and hearing the wind blow and listening to the leaves crack and the branches snap, it’s calming but also just learning about trees and how they live is so interesting that I love it.”

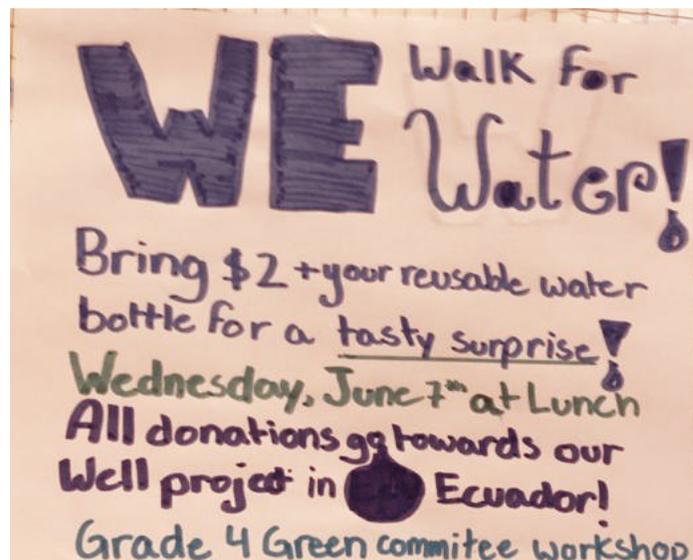
“The forest is really beautiful. It is also really amazing. Trees produce the oxygen that we breathe, they make food out of almost nothing, I am happy you taught me this.”

“I can see trees moving. I can feel the wind hitting the back of my neck and it’s cold, very cold. I can see Dr. Kat with Fynn, her dog. Now I’m doing a leaf rubbing.”



As the students grow and mature they begin wanting to help conserve and protect the natural world and address some of the many issues facing our planet today and this is where our relationship grows deeper. Service-learning through conservation and awareness building environmental initiatives provides the framework for students to build a sense of agency while also building relationships with each other, their teachers and the wider community. Through our school's Green Committee students are able to design campaigns to help reduce waste, to attract pollinators by planting nectar rich perennials, to campaign local representatives on green space protection or the banning of pesticides. As the students become more involved they build more meaningful relationships with me as the Green Committee Coordinator and with other staff at the school from the custodian who supports them in their efforts to recycle the milk cartons every morning to the vice principal who helps facilitate their initiative to green the school grounds and install benches for the senior citizens and parents with small infants in the neighborhood. It is my hope that when my students leave for high school they will join their new school's environment club or start one if there isn't one there and that a like-minded teacher will continue the work we have started here.

The relationships I build with my active Green Committee members take on a different tenor – here we are partners, building something together for the greater good. Decisions are made by consensus and academic success is not involved. Students are able to bring their strengths and skills sets to the table and contribute in meaningful ways. From designing the logo for the WE Walk for Water Campaign to raise money for a well in Ecuador, to organizing the “cheer” and the choreography to galvanize the student population during an assembly, to writing heartfelt letters to their Director General or their City Councilor to push for change in the school and neighborhood, every member brings something of value that makes for an experience that is much greater than the sum of its parts. We build something beyond individual relationships we build community.



References

- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Gruenewald, D., & Smith, G. (2008). *Place-based education in the global age*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.
- Kolb, D. A. (1976, 1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lotz-Sisitka, H. (2009). Climate and environmental injustice: How should education respond? In F. Kagawa & D. Selby (Eds.), *Education and climate change: Living and learning in interesting times* (pp.71-88). New York, NY: Routledge.
- Louv, R. (2007). *Last child in the woods: Saving our children from nature deficit disorder*. Chapel Hill, NY: Algonquin Books.
- McKibben, B. (1989). *The end of nature* (3rd ed.). New York, NY: Random House.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a post-modern world*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sauvé, L. (2009). Being here together. In M. McKenzie, P. Hart, H. Bai and B. Jickling, (Eds.), *Fields of green: Restoring culture, environment, and education*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: Orion Society.

La relation entre la personne enseignante et l'élève

Le signalement des situations d'enfants victimes d'agression sexuelle



GENEVIÈVE PAQUETTE, Ph. D.

Geneviève Paquette est professeure agrégée au département de psychoéducation et membre chercheuse en titre du Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE) à l'Université de Sherbrooke, ainsi que du Centre de recherche interdisciplinaire sur les problèmes conjugaux et les agressions sexuelles (CRIPCAS). Ses intérêts de recherche portent sur les conséquences de la violence subie par les populations vulnérables comme les enfants et les femmes. Plus particulièrement, elle s'intéresse aux effets de l'agression sexuelle subie durant l'enfance et aux interventions visant à en réduire les conséquences.



CLAUDEL LAMOUREUX DUQUETTE

Claudel Lamoureux-Duquette est étudiante au baccalauréat en psychoéducation et auxiliaire de recherche au Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE) de l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts de recherche portent sur la violence sexuelle envers les enfants, l'agression sexuelle et l'approche féministe.

par **Geneviève Paquette**
et **Claudel Lamoureux-Duquette**

Avec le nouveau programme d'éducation à la sexualité commençant dès l'école primaire, il est possible de croire que les élèves victimes d'agression sexuelle seront plus portés à se confier à leur enseignante ou leur enseignant. Dans ce cas, une relation positive entre la personne enseignante et l'élève est primordiale, afin de pouvoir adéquatement recueillir la confiance, pour ensuite signaler la situation à la Direction de la protection de la jeunesse. Les attitudes des enseignantes et des enseignants ont un important effet sur le signalement, en venant influencer la qualité et la précision des informations rapportées. Cet article porte sur l'importance du lien entre le corps enseignant et les élèves dans le dévoilement des situations d'agression sexuelle. Il montre aussi la pertinence d'étudier les attitudes du personnel enseignant en matière de signalement des violences sexuelles, afin de prévenir les conséquences néfastes y étant associées.

La relation entretenue entre la personne enseignante et l'élève est importante pour plusieurs raisons. En effet, les élèves ayant des vulnérabilités développementales, telles que des problèmes de comportement ou des difficultés d'apprentissage, sont avantagés par une relation positive avec l'enseignante ou l'enseignant, lorsque comparés avec les élèves ayant des difficultés similaires sans cette relation positive (Baker, 2006). Pour les élèves à risque, la qualité de la relation avec la personne enseignante a donc une importance particulière, de laquelle ils peuvent grandement bénéficier (Baker, 2006). Malheureusement, même si cet aspect a été peu étudié, les relations entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève tendent à être moins satisfaisantes et positives pour les enfants victimes de maltraitance (Lynch et Cicchetti, 1991).

La qualité de la relation avec la personne enseignante favorise le dévoilement d'agression sexuelle

L'enfant qui a vécu une situation d'agression sexuelle ne se confiera pas aisément et il a besoin de savoir qu'il peut faire confiance à son enseignante ou son enseignant (Gravel, 2000). À cet effet, parmi les enfants ayant dévoilé avoir été agressés sexuellement, 14 % d'entre eux l'ont fait parce qu'ils avaient trouvé une personne de confiance à qui ils pouvaient en parler (Hinkelman et Bruno, 2008). En ce qui concerne la prévention des agressions sexuelles, le personnel enseignant a des liens avec les élèves et le type de relation nécessaire pour favoriser le dévoilement d'une situation de violence sexuelle par l'enfant (Hinkelman et Bruno, 2008). Les interactions entre la personne enseignante et l'élève sont susceptibles de mener à la décision de dévoiler ou non une situation d'agression sexuelle vécue par la personne enseignante (Hinkelman et Bruno, 2008).

En effet, les enseignantes et les enseignants sont les adultes qui passent le plus de temps avec les enfants lorsque ceux-ci sont à l'extérieur de la maison (Walsh, Rassafiani, Mathews, Farrell et Butler, 2010). Elles et ils sont bien placés pour remarquer les changements associés aux agressions sexuelles subies (Walsh et al., 2010), faisant d'eux des acteurs clés dans le dépistage et le signalement des agressions sexuelles. Cela souligne également l'importance de l'instauration d'un climat sécuritaire et de confiance entre la personne enseignante et ses élèves, afin que l'enfant victime de violences sexuelles trouve en son enseignante ou son enseignant une personne à qui éventuellement se confier.

L'éducation à la sexualité : un nouveau contexte augmentant les opportunités de se confier

Les enfants ont rarement tendance à dévoiler les situations d'agression sexuelle. En effet, seulement environ 25 % des enfants victimes ont dévoilé la situation d'agression sexuelle au moment où ils la vivaient (Wager, 2015). Ce faible taux de dévoilement peut s'expliquer par le manque d'occasion de le faire (Wager, 2015). Toutefois, il est possible de croire qu'avec le nouveau programme québécois d'éducation à la sexualité, les occasions de se confier augmenteront. Ce nouveau contexte amène le corps enseignant à parler du sujet des agressions et de la violence sexuelle tout au long du parcours scolaire primaire de l'enfant (gouvernement du Québec, 2018), ce qui peut avoir l'effet d'agir comme catalyseur de la discussion et ouvrir la porte à un dévoilement de la part d'un enfant victime (Wager, 2015).

Comment recueillir le dévoilement pour ensuite faire le signalement

Il est recommandé de discuter avec l'enfant dans un endroit discret et confidentiel (Wager, 2015). Dans le processus de dévoilement d'une situation d'agression sexuelle, il est possible que l'enfant révèle quelques bribes d'informations et évalue ensuite la réaction de l'adulte (Hinkelman et Bruno, 2008). L'adulte recueillant la confiance doit faire preuve de compassion envers l'élève, démontrer sa volonté de lui offrir protection et éviter de dénigrer l'auteur de l'abus, puisqu'il est possible que l'enfant ait un attachement fort envers celui-ci (Wager, 2015). Après avoir recueilli le dévoilement, les enseignantes et les enseignants québécois sont tenus par la loi de signaler la situation à la Direction de la protection de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 2010).

Les agressions sexuelles à l'enfance : des conséquences néfastes susceptibles de perdurer jusqu'à l'âge adulte

Les agressions sexuelles sont susceptibles d'engendrer plusieurs conséquences à court et à long terme chez les victimes. En effet, ce sont jusqu'à 60 % des enfants victimes qui vivront des problèmes en milieu scolaire, incluant des difficultés d'apprentissage, des symptômes dépressifs et de l'anxiété (Daignault et Hébert, 2004; Kendall-Tackett, Meyer Williams et Finkelhor, 1993). À l'âge adulte, ils et elles sont également à risque de présenter des problèmes de santé mentale, ainsi que de vivre de la violence conjugale (Daignault, Hébert et McDuff, 2009; Paquette, Tourigny, Baril, Joly et Séguin, 2017).

Le personnel enseignant face au signalement des agressions sexuelles subies par les élèves

Afin de pouvoir contrer les conséquences des agressions sexuelles subies dans l'enfance, le signalement agit comme levier important (Walsh et al., 2010). Une situation de violence sexuelle non signalée est en effet dangereuse pour les enfants victimes, car ceux-ci restent susceptibles de revictimisation, en plus de se voir privés de l'accès aux services de santé physique et psychologique nécessaires (Walsh et al., 2010). Malgré tout, le personnel enseignant décide parfois de ne pas signaler une situation soupçonnée, même si la loi les y oblige (Walsh, Rassafiani, Mathews, Farrell et Butler, 2012).

La décision de signaler ou non une situation d'abus soupçonnée est influencée d'abord par les caractéristiques du cas, comprenant la fréquence, la gravité et l'impact perçu sur l'enfant (Walsh, Bridgstock, Farrell, Rassafiani, et Schweitzer, 2008), et par les caractéristiques de la personne signalante, comme le niveau de connaissance par rapport à l'identification et au signalement des cas d'abus sur les enfants (Kenny, 2004).

Par la suite, ce sont les attitudes, soit des tendances psychologiques en faveur ou en défaveur qu'une personne exprimera envers une idée ou un comportement, qui influenceront ses actions, comme la décision de signaler ou non (Walsh et al., 2012), ainsi que la précision et la qualité des signalements faits (Walsh et al., 2010). Ces attitudes se déclinent en 3 facteurs : l'engagement dans son rôle de responsable du signalement (par exemple : prévoir signaler ou non un cas d'agression sexuelle soupçonné), la confiance envers la réponse du système face au signalement et finalement, les préoccupations face au signalement (par exemple : penser que le signalement pourrait empirer la situation de l'enfant ou non).

L'importance d'explorer les attitudes en matière de signalement au Québec

Rappelons que le nouveau programme d'éducation à la sexualité amènera probablement plus d'occasions aux enfants victimes d'agression sexuelle de dévoiler leur vécu à leur enseignante ou leur enseignant. Or, les personnes enseignantes ne seraient pas assez préparées à faire face aux situations de violence sexuelle potentiellement rapportées par leurs élèves, même si elles sont nombreuses à y être confrontées au cours de leur carrière (Bergeron, Hébert et Gaudreau, 2017). De plus, le manque de formation dans le domaine de la victimisation sexuelle peut être associé à des attitudes négatives et néfastes et à une adhésion à certains préjugés (Bergeron et al., 2017). Heureusement, les attitudes sont malléables et peuvent changer selon le temps, le contexte, l'expérience et l'éducation (Walsh et al., 2010). Considérant que l'amélioration des connaissances et des attitudes peut venir modifier les comportements d'une personne, une formation précise et ciblée pourrait bonifier les connaissances des enseignantes et des enseignants (Rheingold, Zajac, Chapman, Patton, Arellano, Saunders et Kilpatrick, 2015). Cette formation viendrait favoriser un changement positif chez le personnel enseignant sur le plan des attitudes envers le signalement des agressions sexuelles subies par les enfants (Rheingold et al., 2015). En retour, cela améliorerait leurs comportements de signalement de ces violences (Rheingold et al., 2015).

C'est dans cette optique que s'inscrit l'étude intitulée *Les enseignantes et les enseignants face au signalement des situations d'agression sexuelle* menée par Geneviève Paquette, professeure au département de psychoéducation de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Cette étude a comme objectif de documenter les attitudes des enseignantes et des enseignants du primaire en formation initiale ou en exercice en lien avec le signalement de situations d'agression sexuelle soupçonnées chez des élèves afin de bonifier, s'il y a lieu, les programmes de formation initiale et continue offerts au personnel enseignant du primaire.

Références

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229.
- Bergeron, M., Hébert, M. et Gaudreau, L. (2017). Les effets d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle sur les connaissances, les attitudes, l'auto-efficacité et le transfert des apprentissages. *Canadian Journal of Community Mental Health, 36*(3), 15-27.
- Daignault, I. et Hébert, M. (2004). L'adaptation scolaire des enfants ayant dévoilé une agression sexuelle. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 45*(4), 293-307.
- Daigneault, I., Hébert, M. et McDuff, P. (2009). Men's and women's childhood sexual abuse and victimization in adult partner relationships: a study of risk factors. *Child Abuse & Neglect, 33*(9), 638-647.
- Gouvernement du Québec (2018). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité*. Québec: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé, Direction générale des services de soutien aux élèves.
- Gouvernement du Québec (2010). *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse*. Québec: ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Gravel, H. (2000). L'expérience d'enseignantes dans le signalement d'un abus sexuel. *Cahiers de la recherche en éducation, 7*(2), 269-292.
- Hinkelman, L. et Bruno, M. (2008). Identification and reporting of child sexual abuse: The role of elementary school professionals. *The Elementary School Journal, 108*(5), 376-391.
- Kendall-Tackett, K. A., Meyer Williams, L. M. et Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin, 113*(1), 164-180.
- Kenny, M. C. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 28*(12), 1311-1319.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1991). Patterns of relatedness in maltreated and nonmaltreated children: Connections among multiple representational models. *Development and Psychopathology, 3*(2), 207-226.
- Paquette, G., Tourigny, M., Baril, K., Joly, J. et Séguin, M. (2017). Mauvais traitements subis dans l'enfance et problèmes de santé mentale à l'âge adulte : une étude nationale conduite auprès des Québécoises. *Santé mentale au Québec, 42*(1), 43-63.
- Rheingold, A., Zajac, K., Chapman, J., Patton, M., Arellano, M., Saunders, B. et Kilpatrick, D. (2015). Child Sexual Abuse Prevention Training for Childcare Professionals: An Independent Multi-Site Randomized Controlled Trial of Stewards of Children. *Prévention Science, 16*(3), 374-385.
- Wager, N. M. (2015). Understanding children's non-disclosure of child sexual assault: implications for assisting parents and teachers to become effective guardians. *Safer Communities ; Brighton, 14*(1), 16-26.
- Walsh, K., Bridgstock, R., Farrell, A., Rassafiani, M. et Schweitzer, R. (2008). Case, teacher and school characteristics influencing teachers' detection and reporting of child physical abuse and neglect: Results from an Australian survey. *Child Abuse & Neglect, 32*(10), 983-993.
- Walsh, K., Rassafiani, M., Mathews, B., Farrell, A. et Butler, D. (2010). Teachers' attitudes toward reporting child sexual abuse: problems with existing research leading to new scale development. *Journal of Child Sexual Abuse, 19*(3), 310-336.
- Walsh, K., Rassafiani, M., Mathews, B., Farrell, A. et Butler, D. (2012). Exploratory Factor Analysis and Psychometric Evaluation of the Teacher Reporting Attitude Scale for Child Sexual Abuse. *Journal of Child Sexual Abuse, 21*(5), 489-506.

A Pedagogy of Relational Learning



JUDITH MCBRIDE, Ph.D.

Judith McBride is an independent educational psychologist and professional development consultant. She is a retired secondary special education teacher with the Riverside School Board and former lecturer in the Department of Educational and Counselling Psychology at McGill University. Her research interests include inquiry teaching and learning, and teacher professional development with a particular focus on action research/living theory and narrative ways of knowing. She supports educators in schools by facilitating the design and implementation of active, values-driven learning.

by **Judith McBride**

In an experience, interaction occurs between an individual, objects, and other people. The experience becomes what it is because of this transaction between an individual and what constitutes his or her environment. The environment consists of whatever conditions (objects or people) interact with an individual's internal personal needs, desires, capacities, and purposes that create the resulting experience.

– John Dewey, *Experience and Education*, 1938

I suspect most teachers, like myself, have at one time or another found themselves having to know what to do while not really having any idea what to do (van Manen, 2015). This may be a fleeting moment in a teacher's day, a feeling lingering until the last bell, or it may become a more deep-seated undercurrent flowing into classroom practice. I have experienced many such not-knowing moments, particularly as a special education teacher.



Figure 1. A not-knowing moment

Van Manen (2015) writes "pedagogical experiences occur in situations when and where adults stand in pedagogical relations with children or young people" (p. 18). The uncertainty experienced in not-knowing in an environment shared with students, opens the door to a pedagogy bound to change both teacher and learner, particularly if both are attentive to each other's needs, desires, capacities, and purposes (Dewey, 1938). I now understand learning-in-relation is the exciting, exacting, ethical responsibility of the teacher (McKeon, 2019), and the means to moments of knowing. However, I did not always know that.

What I knew was I wanted to become a transformational teacher, changing context, curriculum, students and my Self¹ (Firman & Gila, 2002). I knew it was possible to create an "intimate, empathic connection (wherein one is) profoundly seen, heard, and met by the other" (pp. 95-96). I felt this was a responsibility in which my core values and teacher dreams were embedded. I imagined an environment founded on safety, acceptance, trust, creativity, negotiation, where the possibility of genuine, interactive, transformative student-centered learning and my professional growth could be realized. I knew my imagination was not enough. I needed knowledge.



Figure 2. My mentor, Fran Halliday.

I found a mentor (Wexler, 2019), and with her guidance and ongoing professional conversation (Wood, 2006) the transformation of my practice began. Within this relationship I found a synergy of mentoring and values (Fletcher & Whitehead, 2003). The following is an excerpt of a pivotal conversation with Fran and her advisor Mark Aulls:

Judy: Is there anything that you find central to that relationship or something that stands out as being really necessary?

Mark: Genuine positive regard ...

Judy: Don't you think there is something more to it? There are a lot of people that I hold in high regard, but I don't see them as mentors ... There is a common denominator in a mentoring relationship. There is a belief, or a value, or a passion ...

Fran: A shared value ... (My mentor) helped me know how to provide this environment, this holistic environment that kids can operate in, build the environment, have the experience and reflect on the experience from a personal perspective.

Judy: Fran, you talked about your school and inquiry teaching and learning. That crystallized it! I knew that kids had to think differently, kids had to learn to think the way I was starting to think, but I couldn't figure out how you did that in the classroom. What you gave me Fran, was permission to use a project that you had developed which provided my students with some structure so that they could learn to think like inquirers ...

Fran: It's not a project.

Judy: No. It's a way of thinking. It's a way of being in school. It's the difference between curriculum as content and curriculum as process ... It's just the essence of what it means to be in my class. (Mark Aulls, Fran Halliday, Judy McBride, Mentoring Conversation, unpublished raw data, July 31, 1997).

I wrote a value claim (Whitehead, 2018).

In my work as a teacher, I am accountable to my students above all. I can be happy with the job I have done if my student is comfortable, safe and senses that I love and value each and every one. This doesn't always happen. Generally, there is a tension that exists in our classroom that is generated by the needs of the children and my inability to read them. My inability is a function of many things. I may be preoccupied with issues of curriculum, or bureaucracy, or the politics of the school. Sometimes I just get tired. But because I value the children, and their childhoods, there is a pull that brings me back to them. This, it seems to me is the process of accountability in my work. It is collaborative. It drives me, and it drives the real learning – theirs, mine, and ours – that takes place (McBride, 2003, p. 210).

I became a teacher-researcher with the dual responsibility to my students as inquirers, and to myself as a creator of knowledge (Fletcher & Whitehead, 2003). I enlisted my students as co-researchers, and together we interpreted, implemented and evaluated an individualized inquiry curriculum. I held my students in "genuine positive regard" (Aulls, personal communication, 1997), as they did me. Our conversations (Wood, 2006) were protracted, as cohorts of students entered my class in secondary I, and transferred to the mainstream after one, two, and sometimes, three years. Together, our learning evolved to where "conversation is a model for the pedagogic relation where teacher and student experience education together, side-by-side" (Wood, 2006, p. iv).

A Knowing Moment

I believe the following original documents offer evidence of my commitment to – and the benefits of – relational learning. The first is a reflection I wrote for a presentation at The Québec Provincial Association of Teachers (QPAT) Convention in 2014. The second is an Email I received from my former student, Ricky².

3
–
6

For many years I taught at Chambly County High School, in Room Two, which was not a classroom. Rather, it had been a small lecture hall off a science lab. Too small for a regular class, perfect for special ed. Every year my students and I made it our own, our home from 9 to 3:30, a safe place from Monday to Friday, September to June. I taught IPL classes in Room Two. IPL – Individual Pathways to Learning – a model brought in during the 80s to provide support to LD kids who had floundered in the elementary mainstream with academic lags of two or more years. It was a great model, successful, expensive, and of course, it has disappeared. But, while it existed, I taught it.

I developed my own curriculum. I could because my mandate was to get these kids ready for the mainstream after one, two or three years, and keep them off the bench outside the admin office. In September, I introduced a very inflexible structure within which I expected my students to live – expectations for punctuality, preparedness, participation, success. I had only one rule. No one has the right to interfere with anyone else's learning. While imposing and reinforcing the structure, I began to teach. I taught strategies, universal strategies, cognitive strategies which could be used across the curriculum. Strategies have to have context for use, and I began by concentrating on ELA, choosing *Romeo and Juliet* as the central piece for the first year. I chose the play because I knew that the kids would be with me for a number of years and that their first year in 'regular' they would be challenged by Shakespeare. I was determined to meet him half way.

Our theme for the year was star-crossed lovers, and we began by watching *Dirty Dancing*, in 10-15 minute segments. We watched, we took notes, we discussed, we summarised, surmised and shared, then we watched some more. When I say we I mean literally we. I modeled – using think-aloud protocols

– everything I wanted them to do, I did. They could see and hear the behaviours I wanted them to learn. We became strategic. I became confident. Weeks later, when we finished watching *Dirty Dancing*, we wrote about Baby and Johnny and their story of struggle and love. Up next was *Westside Story*. Again, we watched the film, practicing the strategies learned previously, and adding to the repertoire. We read scenes from the script. We learned the dances of the Sharks and the Jets. We painted graffiti walls, made poodle skirts. We invited guests, and we put on a show. Finally, we were ready for the big deal. We were ready to meet Juliet, and Romeo, and William, of course.

Our work was not confined to English class. In math we designed and built models of theatres, sets and costumes, costed a production, scheduled rehearsals and performances, worked out ticket sales problems. In social studies, we investigated Shakespeare's life and times. We explored Verona in the 1400s. We drew maps, built more models. We began to read a parallel text – Modern English written at a third grade level on the left, Shakespeare's version on the right. We stumbled through it line-by-line, scene-by-scene. As we went more and more students took up the challenge of reading on the right. Room II was safe. It was okay to try. It was okay the struggle. It was a place to succeed, and most of my students did.

Each year, I greeted between 12 and 21 kids. All coded. Most had severe learning disabilities, also known as 02s. Sometimes kids with higher codes would be snuck in by administrators who had more faith in my abilities than I did. And one year, all of the high code kids who had been mainstreamed since kindergarten arrived. I had Downs, Dandy Walker, Tourette, and William Syndrome kids, and they comprised a full half of the biggest class I ever taught. That was the year of the paradox.

En bref

Une recherche-action réalisée par l'auteure dans sa propre classe lui a permis de se poser une série de questions portant sur les conditions d'apprentissage et la relation enseignant-élève: quelles sont les valeurs qu'un enseignant devrait posséder, à quel moment l'enseignant devient-il un mentor, quelle responsabilité peut-on déléguer aux élèves, notamment dans le cadre d'une recherche-action? Selon l'auteure, l'apprentissage ne se réalise qu'en relation; ainsi on envisage la relation enseignant-élève comme un modèle de co-création.

Ricky was confident from the start. Whatever I asked for he delivered. Try a strategy? No problem. Over again, until he understood the purpose and the process, but never without asking *Why?* He and his pal, Doug, teamed up for an assignment: *You will develop and present a skit that represents our theme of star-crossed lovers. You will write the script, stage and present it in class. You will be graded on . . . This is the day of the plays!* The energy in our classroom is beyond imagination. The kids are frenzied as they prepare to present their skits. I wait, I watch, I am not disappointed. One after another, pairs of kids demonstrate their understandings, interpretations of the theme. Last on the programme are Ricky and Doug. The double doors to our room swing open and Doug, a pauper disguised as a Prince, strides in, demanding the hand of the Princess in marriage. The princess, Ricky, in a pink tulle veil pirouettes onto the scene. The immense creative energy, and confidence of this child hit me hard. His understanding and interpretation of a theme beyond his age and experience – Wow! And, then there was his sense of humour! What I saw that morning in Ricky, the Russian Princess, were gifts and talents never anticipated in a special needs kid. My students were expected to achieve below the norm. Ricky excelled. His presentation was inventive, insightful, entertaining, and very risky. Students were being judged by peers, teachers, friends, and parents. I could not have avoided recognition of Ricky's creativity, his willingness to take chances, and ultimately, his need to question the authority of those making educational decisions on his behalf.

After that, taking my work forward was challenging. What did this mean in terms of the process of change? Ricky exhibited talent and strengths in certain areas and disabling weaknesses in others. GLD is a descriptive term that became a tool for me to understand and provide more finely tuned interventions. Opening my mind to this term as a descriptor of

a particular learning style, was instrumental in providing emotional and curricular support. I believe that Ricky has superior intellectual ability, and that, initially, he exhibited a significant discrepancy between potential and performance in my class. I learned that while each GLD student is different from others, their similarity is that their potential does not match their achievement. They are more complex and intense than their regular or special needs peers, and their level of intelligence, among other factors, may influence their emotional and behavioural responses to school. Ricky has an active imagination, an extensive vocabulary, exceptional comprehension, skill at tasks requiring abstract thinking and problem-solving, excellent visual memory, a sophisticated sense of humour, and an ability to grasp concepts all at once, rather than step-by-step. These are not characteristics that I had previously expected to see in students in my IPL class. I learned to foster trusting relationships, to use the language of encouragement, to let him talk, to provide structure with empowerment, and above all, non-judgmental help. I learned that students like Ricky cannot succeed by trying harder. I learned to demystify learning problems, minimise demands and celebrate success. And, celebrate success we did. That day, the Russian Princess received a standing ovation! Yet, in the end, this is not Ricky's story. I came to learn to recognise many beautiful paradoxes in my care, the GLDs, to look beyond the deficits and find and tap the talents, to develop enrichment opportunities. There were several such students over the years, and I have no doubt that some were missed. To those I apologise.

Figure 3. A reflection on inquiry learning.

17 January 2014 01:16

To: judy.judymcbride@gmail.com

dear judy,
this is one of your past students, I will forever remember you as a wonderful , respectable ladie.
to this day the only teacher that ever had me motivated to work to my potential! every day I use the tools that you have offered me many moons ago:) ... writing and reading are still not at all my strong points , but hey I'm doing just fine with my self none the less! I am some what of a teacher my self now, working as a chef in a kitchen , i take in many students to complete stages, some of witch have learning disadvantages similar to what I was going threw in highschool. I do a great job getting them motivated in a strict environment and teaching them kitchen competency and " way of life". i find it to be very rewarding to teach someone a career. i have had some real success with certain candidates.My best memories and lessons of high school emerge from your i.Pl. English class. You encouraged questioning what we were told , to question everything for greater understanding, reasoning , and to bring improvement if called for. I owe you a little price of ME .xxxx thank you so much !
You have helped me become the young man I am today, I listened to you, learnt from you and appreciated it from the second it entered my head till this day. I am a loving father and family man, a hard worker , and someone my parents can be proud of;) I remember you pulling me aside one day and explaining to me "don't change to much dont become what everyone wants you to be , have a spine, you can evolve and become mature , but keep that flame ", beautiful words to have said to a teen like me ;) . I hope all is going really well for you miss Judy :) feel free to give me news;) I'd love to hear from you .
Thank you so much ! you really made a difference !
xxxxxx Justin

Figure 4. An Email from Ricky.

What Did I Know in that Moment ?

Inquiry invites qualitatively different interactions between teacher and learner and amongst learners. My role transitioned from regulator of knowledge and behavior to facilitator of students taking responsibility for their learning and that of their peers (Bramwell-Rejskind, G., Halliday, F., & McBride, J., 2008). The nature of the pedagogic student/teacher relationship in an inquiry context is destabilizing. In giving up control, I offer students freedom and ownership. I must ensure learners are comfortable, yet challenged, while mastering the strategic demands of inquiry learning, and managing the freedom implicit in a negotiated curriculum.



Figure 5. Learning in relation.

The heart of student/student/teacher relational learning is the interaction permitting co-created meanings of shared experience. I do not believe this is possible within the dominant culture of mandated curricula, standardized evaluations, data-driven

policies based on economic demands. The validation of the transformation of my classroom practice from teacher-as-all-knowing to teacher-as-guide may be found in the success of students like Ricky. I consider inquiry an effective learning strategy because it enables learners to determine their needs and the means to answer those needs. It becomes a way of being in the world long after the classroom is left behind and learning relationships in novel environments are formed.

An offshoot of my experience in the high school classroom was my desire to transform learning experiences and relationships elsewhere. Looking at the professional capacities of education students with whom I was working at the university, I saw many who expected to be handed how-to tips. I believe most of them held the desire to be effective teachers, but few brought expectations of doing much beyond learning to teach in the manner they had been taught. I introduced inquiry into both my undergraduate and graduate courses. The course outline below communicates my approach.

EDPE300 Course Outline

Goal of the Course: The overall goal of the course is that the student will acquire the knowledge and skills needed to use educational psychology as a framework for reflective planning and problem solving in teaching. Emphasis will be placed on the implications of theoretically based instructional practices for the teacher-researcher.

Assignments: Group Task #1: Students will be assigned to 'schools' and will participate as staff members in staff meetings. Readings from the text and information presented in class will be discussed for the purpose of contextualizing theoretical content. Each school will maintain a record of discussions.

Group Task #2: Using the model of the QPAT Teachers' Convention, each school staff will present a topic from material covered in the first half of the term. In the presentation, theoretical material will be reviewed and links to practice made by means of vignettes (authentic or fictional) from your 'school'. Each presentation will be 45 minutes in length. A 1-2 page write-up summarizing the theory, application to practice, as well as questions and issues raised in discussion will be submitted one week following the presentation.

Individual Task #1: Midterm examination - short answer format, based on readings from the text, and material presented and discussed in class.

Individual Task #2: Thought paper – topics covered in the second half of the term will be considered in a 5-8 paged paper (APA formatted). Theory, application and implications for the teacher-researcher will be discussed.



Figure 6. Relational learning in the university classroom.

Students reacted in various ways. Most bought in, enjoying vicarious experience, transactions within our environment, and links to personal aspirations, creativity and needs.

I have revisited my value claim from time to time. In 2016 I wrote:

In my original value claim, written almost twenty years ago, I articulated values that I had lived implicitly, and more-or-less consistently since beginning to teach in 1969. There were confrontations and contradictions and times when I was overwhelmed.

Nevertheless, I wrote that I claimed to value my students above all else, without conditions. This was true in my elementary, secondary and university classrooms. Were I still there today, this would remain unchanged. When I retired, I left my classrooms behind, however, I continue to care about teachers and learners, teaching and learning, actively and vicariously through the endeavors of young colleagues with whom I engage in educational inquiry. Within this sphere, I claim to value collaborative inquiry as a reflective, emotive, relational, recursive process in which I engage for the purpose of the betterment of my/ourselves and of the learners in our care, in our ways of being in the world as we extend and augment our humanity, while asking "What does it mean to be human in relation?" I also claim to value multiple approaches to inquiry including written, visual and performance approaches to creating texts which serve the purpose of representing, sharing, blending and extending world views for the purpose of being open to exploring the possibility of creating new understandings that may inform our teaching and learning, and that of the learners in our care, asking "What does it mean to know in relation?"

Questions like this were not fleeting moments in my day, nor feelings lingering until the last bell. Such questions are the undercurrent flowing through my life, a living pedagogy of relational learning.

Taking it Forward

I have enjoyed writing this piece. I have carefully chosen and included documents I believe provide evidence that I am living my values in my practice. I shall continue to consider van Manen's question "What role does or should pedagogy play in schools, families, communities, and in our media-mediated worlds that are increasingly being rationalized and ruled by instrumentalist managerial, technocratic, and economic policies, forces and values?" (2015, p.14). For now, I would ask you to consider the validity of my claim to know. Is there a ring-of-truth to this report? What makes it believable? What parts are not credible? In your practice, how have you experienced having to know what to do while not really having any idea what to do (van Manen, 2015), and what will you do about it?

¹The word Self is capitalized within the domain of psychosynthesis, a perspective adopted by the author.

² Ricky is a pseudonym.

References

- Bramwell-Rejskind, G., Halliday, F., & McBride, J. (2008). Creating change: Teachers' reflections on introducing inquiry teaching strategies. In B. M. Shore, M. W. Aulls, & M. A. B. Delcourt, (Eds.). *Inquiry in education: Overcoming barriers to successful implementation*. New York, NY: Lawrence Erlbaum, pp. 207-234.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: MacMillan.
- Firman, J., & Gila, A. (2002). *Psychosynthesis: A psychology of the spirit*. Albany, NY: SUNY Press.
- Fletcher, S. & Whitehead, J. (2003). The "look" of the teacher: Using digital video to improve the professional practice of learning. In A. Clarke & G. Erickson (Eds.). *Teacher Inquiry: Living the research in everyday practice*, pp. 231- 240. New York, NY: Routledge Falmer.
- McBride, J. (2003). Working on the underbelly of the underdog. In A. Clarke & G. Erickson (Eds.). *Teacher Inquiry: Living the research in everyday practice*, pp. 209-230. New York, NY: Routledge Falmer.
- McKeon, M. (2019). Opening into relational responsibility with poetry. In S. L. Faulkner & A. Cloud (Eds.). *Poetic inquiry as social justice and political response*. Wilmington DE: Vernon Press.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Wexler, L. J. (2019). Working together within a system: Educative mentoring and novice teacher learning. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, DOI: 10.1080/13611267.2019.1583406
- Whitehead, J. (2018). *Living theory research as a way of life*. Bath, UK: Brown Dog Books.
- Wood, K. (2006). *Conversations: Hermeneutic inquiry unearthing pedagogic relations*. Unpublished Master of Education Thesis, University of Lethbridge. Lethbridge, Alberta.

La pédagogie de la croissance

Une relation technopédagogique au collégial



RÉMI ROBERT, Ph. D.

Rémi Robert est chargé de cours en philosophie pratique à l'Université de Sherbrooke. Il a 15 ans d'expérience en enseignement aux études supérieures. Ses intérêts de recherche portent sur l'éthique et la technopédagogique, le pragmatisme pédagogique, la didactique de l'enseignement de la philosophie, la pratique réflexive et la vulnérabilité professionnelle.

par **Rémi Robert**

Une lecture actualisée de la théorie pédagogique de John Dewey¹ permet de penser qu'il avait cerné, au siècle dernier, la nature du lien devant unir le professeur et l'étudiant en définissant le professeur non plus comme un maître au savoir indépassable ou à l'autorité indiscutable, mais plutôt comme un guide qui accompagne concrètement l'étudiant aussi bien dans ses expériences d'apprentissage que dans ses processus réflexifs. Or, de quelle manière la conception historique du rôle du professeur et l'idée de la pédagogie de la croissance proposée par J. Dewey demeurent-elles pertinentes encore aujourd'hui auprès des étudiants de niveau collégial inscrits dans le profil Tremplin DEC² ?

L'étudiant inscrit dans le profil Tremplin DEC est un individu en développement qui doit apprendre un savoir moral et disciplinaire en vue de fins sociales. Il poursuit une expérience de croissance qui, selon J. Dewey, " n'est pas quelque chose de complet à un moment donné, mais un cheminement continu vers l'avenir"³, qui doit être sans cesse réinvesti. Cependant, en raison des nombreux facteurs tels que la démotivation, le désintérêt ou différents diagnostics qui altèrent la compréhension et la réussite scolaire de l'étudiant du profil Tremplin DEC, l'idée de la croissance soulève un problème du fait que l'apprenant ne perçoit pas toujours l'avenir comme une force motrice capable de l'orienter, ni même comme une force d'impulsion signifiante qui stimulerait son engagement envers ses études. Les difficultés scolaires ou les retards d'apprentissage à l'égard des études, entre autres, le rendent souvent vulnérable et le restreignent dans un temps présent. Conséquemment la réussite est difficile, la motivation est fragile et l'anticipation de l'avenir est souvent décourageante⁴. Or, comme le développement des impulsions qui assure la croissance repose sur les habitudes réinvesties, les idéaux intériorisés et les buts sociaux que se fixe l'apprenant, le professeur doit chercher à comprendre le profil des apprenants à qui il enseigne pour définir la nature de son encadrement professoral, car cette notion de croissance telle que la définit J. Dewey, " exige une reconstruction continue de l'expérience de la part de l'apprenant"⁵. Ce dernier, pour atteindre des objectifs viables et profitables, doit être adroitement soutenu et guidé par son professeur. Dans ce cas comment le professeur, qui se définit comme technopédagogue dans sa pratique, peut-il réussir à stimuler l'apprenant si, comme le mentionne J. Dewey, " le résultat de l'éducation doit être la création des pouvoirs spécifiques d'accomplissement"⁶ conjointement réalisée par l'étudiant et le pédagogue ?

Par nature, soucieuses de valoriser la créativité et l'apprentissage pratique, les technologies de l'information et de la communication respectent le processus éducatif préconisé par J. Dewey. En effet, les TIC ont pour but de diriger la croissance de l'apprenant, permettre à l'étudiant de construire la signification des expériences, exploiter l'être social (interactions) ainsi que son être moral (les valeurs). Du même coup, les TIC valorisent concrètement une approche par problème pratique dans laquelle l'étudiant travaille à construire son savoir en développant sa créativité et ses aptitudes au sein d'une équipe ou d'une communauté de partage, par exemple. Dans le cadre des cours enseignés aux étudiants du profil Tremplin DEC le technopédagogue doit assimiler, pour innover sa pratique, le concept de " pédagogie de la croissance" comme une fin future non absolutisée fondée sur l'impulsion et l'exploitation de l'immaturation de l'apprenant.

En effet, pour J. Dewey, l'éducation est un facteur de croissance où l'immaturation de l'apprenant constitue la condition de base de la croissance et représente une capacité positive chez l'étudiant. Contrairement à l'approche traditionnelle qui dénonce l'immaturation de l'apprenant pour vanter le savoir des plus vieux comme un accomplissement intellectuel admirable, la "nouvelle pédagogie"⁷ accorde aux capacités ainsi qu'aux intérêts actuels de l'apprenant un potentiel considérable. L'immaturation constitue la condition initiale de l'apprenant qui doit, par l'entremise de l'expérience, la surmonter, en s'appuyant sur ses impulsions et désirs. Ceux-ci, selon J. Dewey, promeuvent le respect du rythme, des capacités et des aptitudes de chaque individu. Ainsi toute situation d'apprentissage est fondée sur une démarche empirique qui accorde, durant l'expérience de l'apprenant qui cherche à construire son savoir, une valeur importante à l'erreur. Contrairement

à l'approche magistrale qui la reproche et la sanctionne, l'approche pragmatique la valorise en soutenant qu'elle est constructive et enrichissante. L'immaturation de l'apprenant peut progressivement se résorber lorsque ce dernier conçoit favorablement l'erreur, quand il comprend les étapes de son cheminement depuis la pose d'un problème, lorsqu'il réinvestit ses connaissances à la recherche de solutions pour résoudre les problématiques pratiques auxquelles il est confronté. En effet, l'étudiant doit fournir des efforts soutenus, chercher des réponses et accepter l'erreur dans son processus d'apprentissage puisqu'elle représente pour lui le dévoilement des efforts qu'il doit fournir pour construire son savoir et réitérer la continuité de l'expérience. À cet égard, tout comme l'a fait à sa suite le didacticien J-P. Astolfi,⁸ J. Dewey accorde une valeur nettement positive à l'erreur puisqu'elle est en soi révélatrice du besoin de l'individu de procéder par essais-erreurs pour s'approprier un savoir porteur. C'est la raison pour laquelle elle représente un facteur d'apprentissage favorable.

Selon cette conception, la pédagogie de la croissance est à la base de l'éthique collaborative prônée par les TIC, car elle permet au technopédagogue de renouveler sa pratique pédagogique, valoriser les relations expérientielles avec l'étudiant, favoriser le changement de paradigme du fait qu'il lui revient de prévoir en classe un environnement d'apprentissage propice réunissant les conditions de la croissance pour aider l'étudiant à s'approprier dans l'action le sens de ses expériences qui, éventuellement, lui procureront des connaissances vraies. Cette éthique collaborative réunit le technopédagogue et l'étudiant du profil Tremplin DEC qui partagent ensemble le contenu des expériences académiques ainsi qu'un cheminement réflexif. Ainsi, un technopédagogue compétent qui enseigne pour les étudiants du profil Tremplin DEC doit introduire des mises en situation pratiques pour lesquelles l'étudiant devra mobiliser les TIC en faisant l'expérience du travail d'équipe et celle de la recherche active. Selon cette dynamique, il n'y a pas une seule réponse à chercher et à trouver, mais plutôt une quantité de solutions possibles et applicables pour résoudre un problème concret. Élargir le contenu de l'expérience en mobilisant les technologies a donc pour but d'inciter l'étudiant à chercher des connaissances, se commettre dans l'analyse, explorer les résolutions

possibles, évaluer la crédibilité et la recevabilité de certaines propositions, suggérer des hypothèses de recherche et déployer son imagination pour solutionner le problème sur lequel il doit travailler. Ainsi, la maturité de l'étudiant s'acquiert par l'expérience pratique et ne constitue jamais une fin absolutisée. Elle est basée sur des expériences formatives, des connaissances construites et expérimentées orientées vers le renouvellement continu de la réflexion.

Le fait de ne pas considérer le concept de croissance⁹, dira J. Dewey, risque d'entraîner de sérieuses conséquences telles que la négligence des capacités instinctives des apprenants, l'omission du développement de l'initiative et la répétition stérile de contenus historiques. Ainsi, la conformité à l'éducation traditionnelle et le désir d'uniformiser les apprenants représentent une menace pour l'innovation et la relation pédagogique.

Chez J. Dewey, l'éducation est entendue comme un processus de transmission des héritages sociaux. D'ailleurs, comme il le mentionne lui-même, "l'éducation peut être définie comme une reconstruction continue de l'expérience, ayant pour but d'élargir et d'approfondir son contenu social, tandis qu'en même temps l'individu assimile les méthodes appropriées¹⁰". Conséquemment, "le processus éducatif est un processus constant de transmission de l'expérience actuelle, de manière à ce que les valeurs sociales, subsistant en elle, soient éclaircies, élargies¹¹". Ce concept d'« expérience », comme le rapporte en guise d'appui le commentateur C. Misak dans son texte "The American Pragmatists" est éloquent: "the reality must be defined in term of experience¹²". Et, un peu plus loin, "the genesis functioning in experience of various typical interests and occupations with reference to one another¹³". En effet, à partir de l'expérience, l'éducation a pour ambition l'ajustement social à travers le changement effectif d'habitudes, la disposition mentale et émotive des individus, et le développement d'une méthode de réflexion pratique ayant pour objectif d'augmenter la capacité d'agir de l'apprenant. Conséquemment, le technopédagogue doit enseigner non pas pour reproduire la démocratie, mais pour la transformer en créant pour l'étudiant un environnement d'apprentissage propice qui lui permettra de se transformer lui-même par ses expériences. Pour être authentique, la relation pédagogique doit être complémentaire.

Défini comme un guide par J. Dewey, le professeur doit accompagner l'étudiant en lui offrant sa bienveillance afin de le guider et lui permettre de développer ses capacités naturelles par une mise à l'épreuve de sa pensée dans l'action. Concrètement, l'acte de guider doit reposer sur la décentration du professeur où celui-ci ne fait plus figure de maître lorsqu'il transmet l'éducation aux valeurs et l'instruction aux savoirs savants, mais d'accompagnateur. Son but n'est plus d'inculquer le savoir disciplinaire de façon magistrale, mais plutôt de faire jaillir les impulsions de l'apprenant en l'incitant à réinsérer les sujets d'étude dans l'expérience; il s'agit, pour l'étudiant, de faire sa propre expérience d'appropriation du savoir. C'est ce qui fera dire à J. Dewey, à propos de la démarche du professeur, que "guider consiste à concentrer les impulsions agissant à un moment donné sur une fin spécifique et à introduire un ordre de continuité dans la suite des actes"¹⁴. Pour ce faire le professeur doit respecter la pédagogie de la croissance, car il est nécessaire "d'utiliser les changements des désirs et des pensées individuelles pour assurer l'évolution progressive de la société"¹⁵. En ce sens, l'intelligence est considérée comme une réorganisation délibérée par l'action des contenus de l'expérience. Ainsi, le professeur doit montrer le contenu et en déléguer l'appropriation à l'étudiant qui doit y trouver un sens utile et pratique. Or, c'est exactement cette démarche à laquelle souscrit le technopédagogue lorsqu'il exploite les technologies de l'information et de la communication.

La tâche professorale visant à faire jaillir les impulsions de l'apprenant pour ensuite les guider, appliquer la pédagogie de la croissance et déléguer l'appropriation du savoir philosophique à l'étudiant du profil Tremplin DEC est réaliste et appropriée, si nous nous référons à l'approche préconisée par J. Dewey. L'engagement initial du professeur a lieu à l'égard de la connaissance, du savoir scientifique et de la pensée critique afin de poser aux étudiants des problèmes pratiques qu'ils devront résoudre et par l'entremise desquels ils développeront leur sentiment de compétence. Comme nous l'avons vu, l'usage des TIC que fait le technopédagogue peut modifier les paradigmes éducatifs, renouveler la nature des apprentissages de l'étudiant et celle de l'engagement du technopédagogue au sein d'une relation de proximité. Malgré ce changement de paradigmes permettant le renouvellement des pratiques et des apprentissages au collégial, une dualité pédagogique demeure vive et continue d'opposer les tenants d'un enseignement traditionnel aux innovateurs. Dans le contexte actuel où nous enseignons aux étudiants du profil Tremplin DEC, il s'avère judicieux de préférer l'usage des TIC à l'exposé magistral, car les étudiants manifestent plus de motivation en classe. En apparence irréductible, le conflit de valeurs qui oppose ces deux cultures pédagogiques condamnerait-il les professeurs et les technopédagogues à un conflit insurmontable ou, au contraire, pourrait-il encourager une approche pédagogique complémentaire ?

¹ Philosophe pragmatiste américain, 1859-1952

² Le profil Tremplin DEC constitue une étape transitoire ayant pour but de mener l'étudiant vers un programme pré-universitaire ou technique. Lors de sa première session ou première année, ce dernier est inscrit aux cours de tronc commun du cursus collégial.

³ Tsuin Chen, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, p.156

⁴ L'absence d'objectifs et de projets tangibles alourdit le futur.

⁵ Ce qui s'inscrit dans la durée et le développement progressif d'une pensée autonome.

⁶ Tsuin Chen, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, p.163

⁷ La techno pédagogie.

⁸ Professeur en sciences de l'éducation à Rouen, il interroge le statut de l'erreur dans les apprentissages. Historiquement punitive, l'erreur doit plutôt s'inscrire dans un nouveau paradigme qui est celui de la responsabilisation de l'individu. L'erreur porte en elle une vertu pédagogique qui s'inscrit dans le processus d'apprentissage de l'apprenant.

⁹ Aussi considérée comme la mise en commun des intelligences.

¹⁰ Tsuin Chen, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, p.146

¹¹ *Idem*, p.147

¹² Cheryl Misak, *The American Pragmatists*, p.07

¹³ *Idem*.

¹⁴ John Dewey, *Démocratie et éducation*, p.81

¹⁵ *Idem*, p. 403

Références

ASTOLFI, Jean-Pierre, *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, ESF.

-*L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF.

DELEDALLE, Gérard, *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, PUF, 01, Paris, 1967, 571p.

DEWEY, John *Démocratie et éducation*, p.81

-*Œuvres philosophiques/John Dewey* sous la direction de Jean-Pierre Cometti, Éditions PAU, 01, 2003, Volumes 1 et 2

JAURÉGUIBERRY, Francis, Proulx, Serge, *Usages et enjeux des technologies de communication*, Éditions Eres, 01, Toulouse, 2011, 143p.

KARSENTI, Thierry, COLLIN, Simon, *Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels*

<http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/revue/ef/2013/v41/n1/1015065ar.pdf>

LEBRUN, Marcel, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre ; quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles. De Boeck, 01, 2007

MARTIN, André, *Le concept d'expérience chez John Dewey et la problématique de l'éducation morale*, Coll. *Thèse canadiennes*, 01, Université de Sherbrooke, 1994

MISAK, Cheryl *The American Pragmatists*, p.07

TARDIF, Jacques, *L'intégration des nouvelles technologies de l'information*, Paris, ESF, 128p.

TSUIN Chen, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, p.156

Créer une bonne relation avec les enfants de la maternelle

Intervenir dès la formation initiale



MARIE-ANDRÉE PELLETIER, Ph. D.

Marie-Andrée Pelletier est enseignante au préscolaire à la Commission scolaire des Découvreurs ainsi que chargée de cours et superviseuse de stage à l'UQAR-Lévis.

par **Marie-Andrée Pelletier**

Enseigner implique, en plus de la maîtrise de la didactique et de la pédagogie, une dimension plus personnelle. La personnalité de l'enseignante¹, ainsi que sa motivation et l'importance qu'elle accorde à sa propre autonomie, aura un effet sur sa façon de concevoir la classe et sur ses interventions auprès des enfants (Morin, 2007). Lorsque j'ai interrogé de futures enseignantes, finissantes en éducation préscolaire et enseignement primaire, dans le cadre de ma thèse portant sur les besoins de formation psychologique des futures enseignantes², l'une des questions portait sur la place de la connaissance de soi dans le cadre de la formation initiale. L'une des participantes mentionnait alors que lors de son entrevue d'embauche, elle avait dû répondre à la question suivante : « *Voulez-vous enseigner au préscolaire ou au primaire ?* ». Elle avouait que cette question lui rappelait que son stage obligatoire au préscolaire l'avait amenée à s'interroger sur elle-même sachant qu'au départ, elle ne sentait pas à l'aise d'intervenir avec les enfants de cet âge et d'entrer en relation avec eux.

D'autre part, les résultats de mon étude révélèrent que l'un des besoins de formation psychologique des futures enseignantes concernait le fait de connaître et de développer les émotions, les attitudes et les qualités d'une «bonne» enseignante. Latry (2004) souligne qu'«actuellement, la formation est établie avant tout sur les compétences intellectuelles, aucunement sur des compétences relationnelles et d'écoute». Bien qu'elles se disent prêtes à intervenir, les participantes interrogées ont mentionné à plusieurs reprises vouloir connaître spécifiquement les qualités pour favoriser la relation avec les élèves. Peu importe le type d'intervention, la qualité du contact est importante et relève de l'acceptation, de la réceptivité et de l'ouverture à l'autre. C'est ce qui permet d'établir des liens de confiance, de connivence et de collaboration (Morin, 2007). Cet article propose d'illustrer comment se manifestent les préoccupations des futures enseignantes quant au développement d'une bonne relation avec leurs élèves, plus spécifiquement avec les enfants de la maternelle, mais également, de proposer une réflexion quant à la place de la formation psychologique en formation initiale pour favoriser cette relation. La formation psychologique repose entre autres sur un travail des représentations, de la motivation ainsi que de la gestion de nos propres émotions.

Connaitre le développement de l'enfant

De nos jours, l'enfant a une grande importance en tant qu'individu singulier et le bien-être de chacun, de même que son plein épanouissement sont au centre des préoccupations sociales (Morin, 2007). D'un point de vue éducationnel, et considérant que le développement de la personne n'est jamais accompli une fois pour toutes, l'œil attentif et les attitudes bienveillantes de l'adulte sont des atouts indispensables pour aider l'enfant à s'engager à petits pas dans des avenues qui lui conviennent (Morin, 2007). De ce fait, il est essentiel pour l'enseignante du préscolaire de connaître les caractéristiques des enfants âgés de quatre à six ans, mais aussi d'être en mesure d'apprécier les caractéristiques des enfants individuellement. Dès la formation initiale, un travail sur les représentations des futures enseignantes est ainsi essentiel lorsque l'on parle de la relation à établir avec les élèves. Une participante de mon étude mentionnait :

«(...) la formation psychologique c'est d'être capable d'entrer en relation d'aide avec les enfants. Comprendre leur comportement, leur fonctionnement, leur cerveau, leurs émotions, comment ça peut affecter leurs actes et leurs apprentissages. (...) ça peut être axé selon nous, comment on se sent en tant qu'enseignante, notre manière de réagir aux imprévus, notre capacité d'adaptation (...)».

Les représentations des enseignantes sont déterminées à la fois par leurs expériences vécues en tant qu'apprenantes et par celles acquises en tant que membres d'une profession enseignante qui se définit au travers de nombreux cadres de référence et normes sociales (Lamarre et Cavanagh, 2012). La formation psychologique permet de faire évoluer les représentations autant de son travail que de celui avec les élèves (Pelletier, 2013).

Travailler nos représentations

Quand vient le temps de concevoir des pratiques pour la classe du préscolaire, les perceptions individuelles relativement au développement de l'enfant de quatre à six ans et au rôle de l'éducatrice dans l'évolution de celui-ci ont leur importance. Ainsi le type de relation pédagogique valorisée est un facteur qui intervient dans l'établissement d'un climat harmonieux dans la classe. La perception qu'a l'éducatrice du développement d'un enfant se reflète dans sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Morin (2007) parle de quatre représentations qui peuvent influencer la démarche pédagogique et ainsi la relation avec l'enfant du préscolaire.

D'abord, avoir la représentation que *l'enfant est un bébé* traduit une forme de maternage par des gestes affectueux tels que prendre, caresser, chouchouter l'enfant. Toutefois, si cette attitude persiste à la maternelle sans ajustement graduel, Morin (2007) explique le risque de créer des lacunes importantes au regard de l'autonomie de l'enfant et de combler ses propres besoins. Ainsi, la relation qui mise sur le fait d'apprendre à se débrouiller est à privilégier dans la mesure où cela permet la construction de l'identité et de l'estime de soi de l'enfant.

Deuxièmement, il importe de se rappeler que l'enfant de la maternelle est avant tout un enfant. Qui dit enfant, dit besoin de bouger. En d'autres mots, l'enfant aime fureter, faire des essais, se tromper, recommencer, imiter des gestes tout en sachant que l'adulte le regarde et l'encourage dans cette liberté d'action (Morin, 2007). Reconnaître qu'il est normal que l'enfant puisse bouger en classe, est favorable à la connaissance de soi, mais surtout favorise les relations de l'enfant avec ses pairs.

Troisièmement, la représentation que l'élève est un *écolier* c'est reconnaître que l'enfant est capable d'accomplir des tâches et des responsabilités, de prendre des décisions. Empêcher l'enfant de le faire ou encore le faire pour lui revient à dire que cela nuit à la recherche de son identité personnelle et ainsi à la relation avec les autres. C'est à travers le regard de l'autre que se tramerait l'identité. Au préscolaire, il ne s'agit toutefois pas d'une préparation immédiate à la première année du primaire, mais bien d'un cheminement précédant les apprentissages formels (MEQ, 1981, 2001). Il faut ainsi faire la distinction entre l'écolier et l'élève du primaire (Morin, 2007).

Ainsi, un travail sur nos propres représentations pour favoriser la relation avec les enfants du préscolaire rappelle l'importance que les futures enseignantes réalisent un stage à tous les cycles dont celui du préscolaire. Toutefois, sont-elles toutes motivées à le faire ?

Travailler sa motivation

Dans le cadre de mon étude, les participantes ont rappelé la distinction entre le préscolaire et le primaire. Une participante mentionnait qu' « *on ne peut pas agir de la même façon avec chacun des élèves* ». Lors de ma pratique de superviseure de stage, je constate que la motivation relative au préscolaire ne fait pas toujours l'unanimité. Comme cela a été mentionné précédemment, avant même d'avoir expérimenté, elles se heurtent à des représentations construites par les années passées. Bird, Anderson, Sullivan et Swindler (1993) soulignent que les futures enseignantes peuvent arriver au début de leur formation universitaire en actrices « expérimentées » grâce à : (par exemple, expériences de monitrice de terrains de jeux, d'éducatrice dans les centres de la petite enfance, de technicienne en éducation spécialisée, etc.). De plus, dans les écoles qu'elles ont fréquentées, dans les communautés où elles ont vécu et dans la société qui les a vues grandir, elles ont élaboré des croyances à propos de l'école, de l'enseignement et de l'apprentissage qui varient selon leur histoire personnelle. Enfin, leurs différentes croyances viennent se heurter aux perspectives présentées dans les cours de formation à l'enseignement, mais surtout, à la relation qu'ils puissent avoir avec leurs futurs élèves.

Dès leur formation, les futures enseignantes doivent clarifier leurs motivations pour favoriser cette relation. Ruel (1987) affirme que « meilleures sont la représentation et la connaissance de soi, plus intense est la motivation pour atteindre un but ». La motivation fait appel à des compétences qui reposent sur la connaissance de soi ainsi que sur la perception de la valeur des activités pédagogiques en formation des enseignantes (Latry, 2004). À titre d'exemple, ce peut être par amour des enfants que l'individu choisit la profession d'enseignante ou encore pour la possibilité de continuer à s'instruire, l'attrait pour une matière, les expériences positives de travail avec des jeunes. Cette motivation peut se révéler éloignée de la finalité première du travail enseignant, laquelle est de soutenir l'apprentissage

et le développement des élèves. Tous les stages sont importants, mais celui à l'éducation préscolaire met les étudiantes face à un autre défi. Selon Rondeau (2015), pour favoriser une relation positive avec les enfants du préscolaire, elles devront être authentiques, franches, équitables et constantes. Ainsi, en stage à l'éducation préscolaire, les stagiaires doivent mettre en pratique les apprentissages réalisés dans les cours, même si elles ne sont pas toujours en mesure de faire un lien avec ces apprentissages par elles-mêmes. On rappelle aussi l'importance de l'authenticité, de la franchise, mais également l'importance du dynamisme du stagiaire et de son désir sincère d'apprendre, qualités qui assurent de vivre une expérience positive avec les enfants de la maternelle (Rondeau, 2015). Le faible degré de conscience de leurs propres motivations peut être un facteur important qui explique l'échec de certaines stagiaires, mais aussi de certaines enseignantes au début de leur carrière.

Réflexion sur soi

Dès les années 60, la *jardinière d'enfants*, nom de la personne qui s'occupait des jeunes enfants de la maternelle à l'époque, devait avoir une personnalité « équilibrée » (Morin, 2007). Dans le cadre de ma thèse, les participantes interrogées souhaitent que la formation puisse non seulement leur permettre de développer les qualités d'une « bonne » enseignante, mais aussi de réaliser des analyses réflexives spécifiquement liées à la gestion des émotions, ce qui aiderait à établir le lien avec l'élève.

« *Je pense que les émotions, la façon qu'on les gère, ça peut affecter nos comportements et nos décisions. Comprendre aussi nos émotions pour pouvoir agir le mieux possible. Si je n'ai pas une belle relation avec les élèves, je pense que c'est important de chercher à comprendre (...). C'est aussi le stress qui peut être important d'apprendre à gérer* ».

« *Pendant la formation universitaire, ils auraient pu nous parler des qualités qu'une enseignante doit avoir. Dans ma tête, il y a des gens qui ne sont pas faits pour enseigner. (...) alors qu'est-ce que ça prend pour enseigner? J'ai plusieurs qualités, mais il y a sûrement des qualités que je n'ai pas et que je pourrais acquérir dans le cadre d'une formation universitaire pour pouvoir être une meilleure enseignante. (...) je pense que si on n'est pas bien avec soi-même, on ne peut pas vraiment bien interagir avec les autres* ».

Rogers (1973) rappelle l'importance des relations empathiques dans ses rapports personnels. L'éducation préscolaire a intégré ces éléments dans ses objectifs : l'enfant doit apprendre à se connaître, à entrer en relation avec les autres et à interagir avec l'environnement. Pour favoriser la relation avec l'enseignante et avec les autres élèves, l'écoute active est très importante, car elle exige une capacité d'empathie. Il faut être en mesure de mettre en parallèle ce que l'enfant dit aujourd'hui et ce qu'il a déjà dit. À cet égard, les causeries à la maternelle constituent des moments propices pour écouter ce que les enfants ont à dire et pour déceler certains problèmes chez un enfant, par exemple une faible estime de soi ou un milieu familial difficile, mais par-dessus tout, les discussions spontanées, qui surviennent à l'entrée, au cours de jeux libres ou pendant la collation, représentent des moments d'écoute par excellence.

Il n'est pas donné à toutes les stagiaires de pouvoir décoder comment soutenir les enfants dans le développement de cette compétence. Selon Boily, Brousseau, Carrier et Lavoie (2015), l'enseignante associée a un rôle à jouer afin de soutenir l'étudiante dans sa communication avec les enfants (par exemple, choisir un vocabulaire adapté aux enfants sans en abaisser le niveau, favoriser la conversation, moduler sa voix, questionner les enfants afin d'encourager les interactions). D'autre part, pour maintenir la relation entre l'adulte et un élève en crise par exemple, de même que celle de l'adulte avec sa classe, Massé, Desbiens et Lanaris (2014) rappellent l'importance des habiletés requises et des efforts de l'adulte pour y parvenir. Elles suggèrent non seulement l'empathie (ex.), mais également la chaleur humaine en démontrant que ce que dit l'élève est important ou encore l'authenticité qui se reflète par la franchise, l'honnêteté et l'évitement de fausses promesses à l'élève.

Conclusion

Considérant que les relations avec les autres font partie des objectifs généraux du *Programme d'éducation préscolaire* (1981) et du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), il s'avère important que l'enseignante elle-même puisse réfléchir à l'établissement d'une relation positive avec ses élèves. Dès la formation initiale, il importe que les futures enseignantes puissent travailler leurs propres représentations des élèves, mais également qu'elles puissent réfléchir à leurs propres émotions. Effectivement, la gestion des émotions fait référence à la capacité de l'enseignante de tenir compte des sentiments éprouvés par les élèves en tentant de les orienter dans un sens qui favorise la bonne gestion d'une situation et de modifier ses propres émotions afin de les rendre compatibles avec le travail à réaliser. D'autre part, la motivation est également à considérer dans la mesure où certaines étudiantes, futures enseignantes, se présentent avec des représentations erronées quant à l'enseignement au préscolaire ou encore, n'ont pas pris le temps de réfléchir aux qualités essentielles qui favorisent la relation avec les enfants de cet âge. Les futures enseignantes se disent préoccupées par la place de la formation psychologique dans le cadre de la formation initiale et il est alors pertinent de s'interroger sur la relation non seulement avec les élèves, mais également avec les autres partenaires. Sachant que le climat de confiance est indispensable au bon fonctionnement de l'enfant, un des enjeux majeurs à cette communication est aussi lié aux parents qui connaissent bien leur enfant.

¹ L'utilisation du féminin pour désigner les deux genres a comme seul but d'alléger le texte.

² Pelletier, M.-A. (2013). Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire, thèse de doctorat inédite, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.

Références

- Bird, T., Anderson, L.M., Sullivan, B.A. et Swindler, S.A. (1993). Pedagogical balancing acts : attempts to influence prospective teachers' beliefs. *Journal of Teacher and Teacher Education*, 9, 253-267.
- Boily, F., Brousseau, M., Carrier, G. et Lavoie, É. (2015). Les particularités de la supervision à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 53 (4), 29-31.
- Lamarre, N. & Cavanagh, M. (2012). Représentations, chez les enseignants, de la pratique du modelage dans le contexte d'une rédaction. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 135-160. <https://doi.org/10.7202/1016752ar>.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Paris : Economica.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2e éd.). Montréal, QC : Gaétan Morin éditeur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *Programme d'éducation préscolaire*, Québec, MEQ.
- Morin, J. (2007). *La maternelle. Histoire, fondements et pratiques*. Boucherville, Canada : Gaétan Morin éditeur.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*, thèse de doctorat inédite, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Rogers, C. (1973). *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- Rondeau, M. (2015). Accueillir des stagiaires à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 53 (4), 4.
- Ruel, P.-H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 13 (2), 239-259.

Diversité ethnoculturelle en milieu scolaire

Apports des enseignants issus de l'immigration



ALINE NIYUBAHWE, Ph.D.

Aline Niyubahwe est professeure adjointe à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans les domaines du développement de l'enfant et de l'adolescent et des théories de l'apprentissage. Chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), elle est spécialisée en insertion professionnelle des enseignants immigrants formés à l'étranger et des enseignants débutants. Ses travaux portent également sur le rôle des enseignants immigrants dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration et sur l'attraction et la rétention des enseignants en régions éloignées. Elle est membre fondatrice du Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants (GRAVE) en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec.

par **Aline Niyubahwe**

À la suite de l'immigration, le nombre d'élèves de cultures et de langues diverses ne cesse de croître dans les écoles au Québec. Leur intégration constitue un énorme défi puisque les recherches montrent qu'ils sont les plus vulnérables à l'abandon et à l'échec scolaire. La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse souligne que le manque d'enseignants issus de la diversité ethnoculturelle constitue un des principaux facteurs qui nuisent à la réussite et à la persévérance des élèves immigrants. Le but de cet article est de faire un état des connaissances sur les apports des enseignants d'origine immigrante dans un milieu scolaire culturellement diversifié. Les résultats montrent que ces enseignants représentent des bénéfices auprès des élèves immigrants, de leurs familles et des enseignants non immigrants. Cependant, certains obstacles nuisent à leur pleine contribution. Aucune recherche n'a été faite sur le sujet au Québec.

Mots clés : enseignants issus de l'immigration, enseignants issus de la diversité ethnoculturelle, élèves issus de l'immigration, intégration scolaire, diversité ethnoculturelle.

Problématique

À la suite de l'immigration, le nombre d'élèves de cultures, d'ethnies et de langues diverses ne cesse de croître dans les écoles au Québec. Leur intégration constitue un énorme défi puisque les recherches montrent que ces élèves sont les plus vulnérables à l'abandon et à l'échec scolaire et mettent en évidence l'écart de rendement entre ces élèves et les élèves non immigrants (Bauer et Akkari, 2016; MEESR, 2015; McAndrew et Ledent, 2008). À cet égard, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2009) considère que le manque d'enseignants issus de la diversité ethnoculturelle constitue un des principaux facteurs qui nuisent à la réussite et à la persévérance scolaire des élèves issus de l'immigration. Pourtant, dans son , le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec mentionne qu'il est " important d'exposer les élèves issus de l'immigration à des modèles d'intégration réussie auxquels ils peuvent s'identifier et à l'aide desquels ils peuvent se projeter dans l'avenir en tant que citoyens actifs de la société québécoise" (gouvernement du Québec, 2014, p.5). Dans le but de mieux saisir l'apport des enseignants issus de l'immigration (EII) dans l'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration, une recension des écrits tant du côté francophone qu'anglophone a été faite sur le sujet. Soulignons qu'aucune recherche empirique n'a été recensée au Québec. Dans ce texte, nous présentons de manière synthétique les résultats de cette recension. Les apports des EII et les obstacles à leur pleine contribution seront traités.

1. Apports des EII dans le milieu scolaire

La recension permet de ressortir trois types de bénéfiques: bénéfiques pour les élèves issus de l'immigration, bénéfiques pour les collègues non immigrants et les bénéfiques pour l'école et les familles immigrantes.

1.1 Bénéfiques pour les élèves issus de l'immigration

Il ressort des recherches effectuées au Canada (Solomon, 1997; Schmidt et Janusch, 2016), en Suisse (Bauer et Akkari, 2016; Beltron, 2013), aux États-Unis (Villegas et Irvine, 2010) en Australie (Basil et Santoro, 2011) et au Royaume-Uni (Santoro, 2016) que les EII jouent un rôle de modèle auprès élèves issus de l'immigration. Les EII auraient donc, par rapport à leurs collègues non immigrants, des apports spécifiques auprès des élèves immigrants. Premièrement, selon ces études, les EII servent de modèles d'intégration aux élèves immigrants nouvellement arrivés dans la société d'accueil. En effet, leur présence dans le milieu scolaire envoie un message implicite à ces élèves que le milieu est ouvert aux immigrants et qu'ils peuvent eux aussi y faire leur place. De plus, ayant eux-mêmes vécu l'expérience de l'immigration, ils comprennent mieux les

défis ou difficultés auxquels ces élèves peuvent faire face lors de leur intégration dans la société d'accueil. Grâce à leurs connaissances interculturelles, ils les aident à passer une transition harmonieuse et à développer un sentiment d'appartenance positif à l'école et à la société.

Deuxièmement, il ressort de ces recherches que les EII servent de modèle d'identification à ces élèves. En effet, les EII représentent la différence par rapport à la culture majoritaire, partageant ainsi une identité commune avec les élèves issus du groupe non dominant (Solomon, 1997). Ayant des préoccupations et des réalités qu'ils partagent en tant qu'immigrants, ces enseignants font preuve, aux yeux de ces élèves, que la réussite dans la société d'accueil n'est pas incompatible avec le maintien de leur identité culturelle (Solomon, 1997). D'ailleurs, il semble que ces enseignants connectent facilement avec ces élèves, ce qui favorise leur bien-être social (Escagy, 2010).

Troisièmement, les EII servent de modèles de réussite et d'ascension sociale. Selon les études, la présence des EII témoigne aux élèves " que le fait d'être d'origine étrangère n'empêche en rien de faire des études et d'arriver où ils le désirent" (Beltron, 2013, p.60). Escagy (2010) va plus loin et soutient que les EII reflètent aux élèves issus des minorités culturelles que le succès et l'intelligence ne sont pas reliés à la race. En outre, on relève que la présence des EII contribue à élever la confiance et les aspirations académiques des élèves (Solomon, 1997). Selon Cole (1986, dans Villegas et Irvine, 2010), beaucoup d'élèves de couleur tirent profit d'avoir des enseignants de couleur, surtout quand ils proviennent de milieux socioéconomiques pauvres où les modèles de réussite sont rares. Quant à Bauer et Akkari (2016, p.13), le rôle de modèle de réussite" prend d'autant plus de valeur lorsqu'il s'agit de groupes discriminés" puisque les élèves « reconnaissent ainsi le parcours exemplaire de leur enseignant issu de la diversité ethnoculturelle. » Ces enseignants peuvent donc s'appuyer sur leur identité culturelle pour aider les élèves à modifier leurs représentations, ce qui les pousse à avoir plus d'aspirations qu'auparavant (Beltron, 2013).

1.2 Bénéfiques pour les collègues non immigrants

Certaines études (Santoro, 2016; Solomon, 1997) montrent que les EII apportent différentes perspectives culturelles aux programmes d'études et à la pédagogie qui peuvent améliorer les connaissances et les compétences interculturelles de leurs collègues. En effet, ces derniers peuvent les consulter pour la création du matériel d'apprentissage multiculturel ou l'organisation d'événements interculturels. De plus, ces EII peuvent également jouer le rôle de médiateur lors des incompréhensions réciproques entre les élèves issus de l'immigration et les enseignants non immigrants.

1.3 Bénéfices pour l'école et les familles immigrantes

L'intégration et la réussite scolaire des élèves immigrants requièrent une bonne collaboration entre l'école et leurs familles. Or, cela n'est pas toujours le cas pour certaines familles immigrantes dont les valeurs culturelles et religieuses s'éloignent de celles du pays d'accueil en raison d'une incompréhension réciproque (Liboy et Mulatris, 2016). Eu égard à cette problématique, différentes recherches (Beltron, 2013; Liboy et Mulatris, 2016; Schmidt et Janush, 2016) montrent que, grâce à leurs connaissances culturelles et linguistiques, les EII sont bien placés pour faciliter la communication et l'établissement des relations de confiance entre l'école et les parents immigrants. D'une part, ils jouent le rôle d'interprète lors des rencontres entre parents immigrants et enseignants non immigrants ou avec la direction d'école et partagent avec leurs collègues des stratégies pour bien communiquer avec les familles immigrantes. D'autre part, ils offrent des services de traduction des documents d'information pour aider les parents immigrants à comprendre le fonctionnement de l'école, en plus de sensibiliser les parents sur les attentes de l'école et les bienfaits de leur implication dans le milieu scolaire.

2 Les obstacles à une pleine contribution des EII

Malgré leur bonne volonté de s'impliquer à l'intégration des élèves issus de l'immigration, les EII peuvent faire face à des obstacles qui nuisent à leur pleine contribution.

2.1 Les attentes élevées à l'égard des EII

Certaines écoles s'attendent à ce que les EII résolvent toutes les problématiques des élèves issus de l'immigration en plus de leur tâche normale d'enseignement (Basit et Santoro, 2011; Santoro, 2015). Selon ces études, ces lourdes responsabilités leur mettent beaucoup de pression et peuvent entraîner chez certains de l'épuisement professionnel, voire l'abandon précoce de la profession. De plus, cette surcharge de travail combinée au manque de reconnaissance alimente le sentiment d'être exploités, ce qui peut freiner leur enthousiasme à s'engager dans l'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration.

2.2 La catégorisation des EII

Les différentes recherches (Basit et Santoro, 2011; Changkakoti et Broyon, 2013; Santoro, 2015) montrent que, contrairement à leurs collègues non immigrants dont l'origine ethnique importe peu, les EII sont considérés comme un groupe différent dont l'identité professionnelle est définie en fonction de l'origine ethnique ou raciale. Ainsi, ils sont catégorisés comme des enseignants ethniques et rarement identifiés comme des enseignants tout court.

C'est aussi sur base de leur origine culturelle qu'ils se voient attribuer des cours d'ordre linguistique et culturel qui sont en dehors de leur domaine de formation sans soutien ni formation préalable (Santoro, 2015). Cette catégorisation peut entraîner des connotations négatives de la part de leurs collègues du groupe majoritaire puisqu'ils peuvent douter de leur légitimité (Schneider et Schmidt, 2016). D'ailleurs, certains EII adoptent "une position nuancée par rapport aux cultures d'origine, refusant de se laisser catégoriser en tant qu'"autres"." (Changkakoti et Broyon, 2013, p.105). Ainsi, bien que les EII reconnaissent l'importance de servir de modèle aux élèves issus de l'immigration, ils "mettent en avant des nuances particulières qui tendent à limiter le rôle positif, et le rôle tout court, que peuvent jouer l'origine culturelle et son expression dans l'espace scolaire." (Bauer et Akkari, 2016, p.14)

2.3 Environnement de travail moins ouvert à la diversité ethnoculturelle

Bien que les EII manifestent leur bonne volonté de contribuer à l'intégration scolaire des élèves d'origine immigrante, ce ne sont pas toutes les écoles qui leur offrent des conditions favorables pour le faire. Il ressort des recherches faites en Suisse (Broyon, 2016; Changkakoti et Broyon, 2013) qu'un milieu scolaire moins ouvert à la diversité nuit à la contribution que peuvent apporter les EII. La diversité culturelle et linguistique n'étant pas valorisée dans ces écoles, les EII sont obligés de s'assimiler et de faire fi de leurs origines culturelles pour survivre dans la profession (Broyon, 2016). Ils seraient ainsi mal placés pour jouer notamment le rôle de modèle pour les élèves et d'agent de liaison entre les familles et l'école.

Conclusion

Cette recension permet de constater que les EII jouent un rôle social important dans l'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration. Les différentes recherches mettent en lumière la plus-value de leur rôle de modèle, notamment sur le plan de l'intégration, du développement d'une image de soi positive et de la construction d'une identité culturelle positive qui intègre leur culture d'origine et celle de la société d'accueil. Cette recension permet aussi de constater que la présence des EII est bénéfique pour le personnel scolaire et les familles immigrantes puisqu'ils peuvent jouer le rôle d'interprète lors des rencontres entre le personnel et les parents allophones, faciliter la compréhension des autres cultures et sensibiliser les parents sur les attentes de l'école et les bienfaits de leur implication.

Malgré les différents avantages que représente la présence des EII dans les milieux scolaires, il appert qu'ils font face à des obstacles, dont les attentes élevées à l'égard des EII, leur catégorisation comme des enseignants ethniques et non des enseignants tout court ainsi que le manque d'ouverture à la diversité de certains milieux scolaires, qui les empêchent d'apporter leur pleine contribution à l'intégration des élèves d'origine immigrante.

En outre, cette recension a permis de constater la rareté des recherches sur les apports des EII dans le monde francophone, particulièrement au Québec où aucune recherche n'a été faite sur le sujet. Il serait donc pertinent de mener une recherche au Québec afin de cerner le rôle et la contribution des EII à l'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration et éventuellement mettre en évidence l'importance de les attirer et de les retenir dans la formation et la profession enseignante.

À la suite des différents constats, nous aimerions formuler certaines recommandations pour que l'apport des EII puisse être valorisé et profitable. Premièrement, il faut faciliter l'embauche et l'intégration socioprofessionnelle des EII. Les recherches faites au Québec et ailleurs au Canada (Auteur;

Schmidt, 2010) montrent qu'ils sont souvent, comme les autres immigrants, confrontés à une discrimination systémique à l'embauche. Même lorsqu'ils trouvent du travail, beaucoup sont laissés à eux-mêmes sans soutien ni accompagnement, ce qui rend difficile leur intégration socioprofessionnelle. Pourtant, une "bonne" intégration [des EII] au système éducatif peut influencer, d'une part la qualité de leur enseignement et, d'autre part, la qualité du modèle de diversité qu'ils symbolisent aux yeux des élèves" (Collin et Camarais, 2013, p.50). Deuxièmement, les EII doivent être recrutés au même titre que leurs collègues non immigrants et être affectés à des cours auxquels ils sont formés. Si l'école les considère comme une ressource ayant une expertise culturelle et linguistique, elle devrait reconnaître et valoriser leur contribution. Troisièmement, au cas où l'école décide de leur attribuer des cours d'ordre culturel en dehors de leur champ de compétence, elle devra favoriser leur développement professionnel par l'acquisition de compétences appropriées. Quatrièmement, l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration doit être une affaire de tout le personnel enseignant de l'école et non l'apanage des seuls EII. Il va sans dire que le travail en synergie et la complémentarité des expériences faciliteront l'intégration et la réussite de tous les élèves.

Références

- Basit, Tehmina N. et Santoro, Ninetta, «Playing the Role of 'Cultural Expert': Teachers of Ethnic Difference in Britain and Australia.» *Oxford Review of Education*, 37 (1), 2011, p. 37-52.
- Bauer, Stéphanie et Akkari, Abdeljalil, "Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession? Résultats d'une étude menée en Suisse romande", *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 2016, p. 1-25.
- Beltron, Sabrina, *Les enseignants issus de la diversité : étude de cas suisse romande dans les cantons de Genève et du Valais*. Mémoire de Maîtrise, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2013.
- Broyon, Marie-Anne, « L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande : une insertion comme les autres ? », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 2016 p.39-58.
- Changkakoti, Nilima et Broyon, Marie-Anne, "Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle." *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, No 63, 2013, p.99-110.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2009), «Mémoire présenté au conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion.» Document téléaccessible à l'adresse : http://www.cdpdj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_consultation_Conseil_superieur.pdf
- Escagy, Kerry-Anne, «Diverse Classrooms, Diverse Teachers: Representing Cultural Diversity in the Teaching Profession and Implications for Pre-Service Admissions» *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(2), 2010, p.1-8.
- Gouvernement du Québec (2014), «*Cadre de référence-Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*.» Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitElevés.pdf
- Liboy, Malanga-Georges et Mulatris, Paulin, «Enseignants immigrants et non immigrants: convergence et divergence autour de la relation entre école et familles immigrantes.» *Alterstice*, 6(1), 2016, p.91-103.
- Mc Andrew, Marie et Ledent, Jacques, «La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire.», Rapport final, 2008, 89p. Accessible à l'adresse : http://chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20final%20Jeunes%20Noirs%2030%20octobre%202008.pdf
- MEESR, "Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme?", *Bulletin statistique de l'éducation*, numéro 43, Mai 2015, p.1-24.
- Santoro, Ninetta, «The cultural diversification of the Scottish teaching profession: How Necessary Is It?» In C. Schmidt et J. Schneider (Eds.), *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts*, (p.3-13). Rotterdam/Boston: Sense Publishers, 2016, 197p.
- Santoro, Ninetta. «The drive to diversify the teaching profession: narrow assumptions, hidden complexities», *Race Ethnicity and Education*, 18(6), 2015, p. 858-876.
- Schmidt, C. et Janusch, S. (2016). The contributions of internationally educated teachers in Canada. Reconciling what counts with what Matters. In C. Schmidt et J. Schneider (Eds.), *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts*, (p.139-152). Rotterdam/Boston: Sense Publishers.
- Schmidt, Clea, «Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers», *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 4(4), 2010, p. 235-252.
- Collin, Simon, et Camarais, Louise, "Les futurs enseignants issus de l'immigration récente: un modèle de diversité culturelle ?", *Québec français*, (168), 2013, p. 50-51.
- Solomon, Patrick, «Race, role modelling, and representation in teacher education and teaching», *Canadian Journal of Education*, 22(4),1997, p. 395-410.
- Villegas Ana Maria et Irvine, Jacqueline Jordan, «Diversifying the Teaching Force: An Examination of Major Arguments», *The Urban Review*, 42(3), 2010, p. 175-192.

The Missing Key

Contemporary Students Lack Intellectual Relationships



JON BRADLEY, Ph.D

Jon Bradley is a retired Professor from the Faculty of Education of McGill University with approximately 45-years within the Anglophone Quebec educational landscape as an elementary teacher, CEGEP lecturer, curriculum consultant, and teacher-in-training advisor/professor.



SAM ALISSON, M.A.

Sam Alisson is a retired secondary and university level history teacher. He served on Quebec's History Task Force, the Textbook Evaluation Committee, the Provincial History Examination Committee, and was Vice Chairperson of both the Provincial Association of History Teachers and the Jeanie Johnston Educational Foundation.

by **Jon Bradley, Sam Alisson**

"What contemporary Quebec students lack in school is an 'intellectual relationship'".

"Teaching involves emotions, which cannot be systematically appraised and employed, and human values... . Teaching...is much more like painting a picture or making a piece of music... . You must throw your heart into it ... or you will spoil your work, and your pupils, and yourself."

(Hightet, 1989, pages vii-viii)

What does kindness have to do with it ?

The Scottish-American academic Gilbert Hightet (1906-1978) may be familiar to Anglophone educators through his very popular and widely read 1976 volume *The Immortal Profession: The Joys of Teaching and Learning*; however, in many ways his earlier 1950 tome – *The Art of Teaching* – was a far more provocative and insightful treatise.

In *The Art of Teaching*, Hightet expounded on several important abilities that every teacher, regardless of levels taught, had to have; namely 'memory', 'will power/determination', and 'kindness'. Furthermore, notwithstanding the need for the above noted embedded abilities, Hightet articulated a trio of "essentials" that were at the heart of good teaching. These three essentials may be summarized: teachers must *know* their academic domain(s) – [encapsulating memory], teachers must *like* their subjects – [incorporating determination], and teachers must *like/know* their pupils – [emphasizing kindness].

It is this latter essential that continues to confront classroom practitioners at the elementary and secondary levels daily. As well as *liking/knowing* their students, Highet delved deeper into this ethereal notion of fondness by suggesting that knowing at an individual level was not enough. Teachers must like their students as a group because teaching, in many ways, is an overarching group activity carried out by individuals usually in a group/class setting and this physical reality frames complex interpersonal interactions.

Keeping in mind that Highet was writing over 60-years ago and basing his exaltations on his own research and personal experiences, he is nonetheless forceful to note that every teacher must “Keep the relationship impersonal” (Highet, 1950, page 44). While perhaps strident in today’s educational environment where teacher-student relationships (however defined) are under microscopic examination and often morph into areas unanticipated by Highet, how might his cautions be utilized by the modern classroom teacher?

Does really knowing matter?

In November 2016, a male teacher made an off-handed personal comment in his Grade-12 law class dealing with abortion. Within hours, he was challenged by one of his female students (18-years old?) who said, as a man, he was not entitled to comment on such a topic and that she (and apparently other class female students) now felt “unsafe” in his classroom. Forced by the administration to privately and publicly apologize and even “confessing” that he “liked her” and “she was a bright student”, he was fired a few days after the classroom interjection (Blatchford, 2016).

While this incident took place in a western Canadian province within the confines of an elite private school, it does illustrate Highet’s admonishments.

For example, notwithstanding that this teacher may have well known/understood/liked his discipline and he may have liked the students in his classes, did he really “know” his students? For example, should he have anticipated (especially four-months into the school year) possible individual student reactions and/or could he have forecast a possible parental comeback and/or what individual/group backlash did he anticipate? A good teacher on some levels he may be, but he did not keep, as Highet’s suggests, “the interactions impersonal”.

In a CBC interview in the fall of 2015 when teachers were heading back to their classrooms, Canadian Teachers’ Federation president Heather Smith noted that all teachers need to handle every element of social media (Facebook, Google+, LinkedIn, Reddit, Twitter and/or personal websites/blogs, etc.) with care and trepidation. “Whatever you put on social media, you have to make sure it’s not something you want to see on the front of a newspaper” (Bartlett, 2015).

Twenty-first century Quebec classroom teachers can no longer, as their peers of the past, fade into obscurity within communities. Teachers are no longer identifiable only within the school as both they and younger and younger pupils explore the evolving many and varied social media experiences, the crossing of electronic paths becomes inevitable. As such, teachers are unable to remain mysterious to their charges and peers as past postings are rapidly shared hither and yon; even with fellow colleagues, administrators, and parents.

Sometimes, unfortunately, these past “indiscretions” or “growing-up-moments” can have serious unanticipated consequences. For example, experienced drama teacher Jacqueline Laurent Auger, by all accounts a competent and respected teacher, was fired in 2014 from College Jean-de-Brebeuf. Her sin: 45-year old soft-porn videos that she had participated in had been re-posted from a video format to the Internet and “discovered” by wandering students. For this “sin” in violation of modern school codes, she was dismissed (Beaumont-Thomas, 2014).

Highet’s *knowing* elevated to *intellectual friendship*:

Too often teachers complain in the media that they are expected to do too much; that is, as well as teaching (and all that that entails) they are “forced to take on additional roles so as to support their students (often expressed with the satirical tone that they have to do it as no one else is). Being a “certified/licensed teacher” is in and of itself an honourable undertaking. While not yet recognized as a full-blown legal profession in Quebec with all of the attendant respect and accolades, classroom teaching is always a stressful and complex undertaking. In the view of Highet, and these authors, there is no need to attempt to “poof-up” teaching by adding tasks that are not germane to classroom interactions as well as being outside the purview of the competencies of most credentialed education practitioners.

British educational sociologist Basil Bernstein (1924-2000) cogently noted that schools cannot on their own compensate for all of society’s ills and weaknesses (1970). Public schools were never designed or thought of to be the one and only means for youth to be inculcated into society. Rather, schools were given a specific academic/instructional role and other elements (parents, family members, religious and cultural groups, as well as supportive organizations) within the overall society were expected to play key and complementary functions.

Teachers are not and must never be seen or individually attempt to be: nurse, social and/or case worker, guidance or any kind of counsellor, parental member, friend, mentor, coach, tutor, educationalist, or even guru! Teachers are idiosyncratic in and of themselves and have no need to falsify their distinctive and creative functions within Quebec’s evolving democratic society.

En bref

S'appuyant sur les essais de l'Écossais Gilbert Highet intitulés «The Art of Teaching» & «The Immortal profession: The Joys of Teaching and Learning» les auteurs font le parallèle entre ces textes et les difficultés qu'ont les enseignants à définir leur rôle dans un contexte éducatif contemporain. Les auteurs souscrivent à cette idée que la relation enseignant-élève doit s'appuyer surtout sur un environnement intellectuel riche et intègre permettant l'apprentissage au bénéfice de tous.

Every teacher must appraise, assess, brand, classify, discern, evaluate, fail, grade, judge, mark, pass, promote, rank, rate, report, score, signal, and/or sort in one way or another every student under his/her care! These many and varied forms of evaluation occur on a continuing basis over time. Importantly, such measures are permanently recorded in a legal format and determine future academic placement. Such power and responsibility!

This is an awesome duty and these serious continuing and on-going evaluation processes set teachers apart from every other community member. Other professionals may have significant impact with youngsters and adolescents medically, financially, emotionally, and socially, but none needs to academically screen and drill down scholastically – and ultimately formally judge each separate learner - as do teachers.

In a very recent report (Sparks, 2019), positive relationships between teachers and students were highlighted as fostering the learning processes. These emerging and continuing studies suggest that even the most marginalized or disadvantaged learner can benefit from a positive teacher relationship that is anchored in an honest educational framework; that is, 'intellectual'. There must be an honourable acceptable "base" for both teacher and student to "bond". The only safe place where such a co-habitation – if you wish – can occur is within the intellectual realm.

While educational research indicates that supportive relationships can aid in the learning processes, many of the elements initially identified by Highet; such as, passion of subject matter, organization of learning experiences, fairness in class activities, and the like are being revitalized as critical to modern classroom organizational success. Further, emerging research also identifies the underlying concept of an 'intellectual classroom environment' as germane to scholastic attainment.

The classroom, at base and in normal times, is a stressful academic and social landscape where there will be conflict, questioning, and conundrums. The problem is that teachers do not just face easy choices between good and bad principles but must face a conflict in choosing between equally good and equally bad principles.

Learning is hard work and new ideas may well clash with long held ones that create distress in the learner (perhaps even the teacher at times as well?). While human emotions and biases cannot be stricken from this tapestry, the on-going thrust must always be towards an intellectual outcome abiding by the customs and norms of a modern democratic community.

Hence, all teachers must strive – whatever else may be positive within their purview – to make sure that their learning environment is founded on respect for intellectual inquiry by both teacher and learner. It is the intellectual connection between learner and learned that binds the classroom environment together and it is this esoteric "intellectual friendship" that will advance the overall creative and imaginary processes.

References

- Bartlett, Geoff. *Why social media can be a minefield for teachers*, CBC News, September 9, 2015.
- Beaumont-Thomas, Ben. *73-year-old teacher dismissed after softcore porn past comes to light*, The Guardian, October 22, 2014.
- Bernstein, Basil. *Education Cannot Compensate for Society*, New Society, February 26, 1970.
- Blatchford, Christie. *B. C. teacher fired for having the wrong opinion*, The National Post, December 7, 2016.
- Highet, Gilbert. (1950/1989). *The Art of Teaching*. Vintage Books of Random House. NY: New York.
- _____. (1976). *The Immortal Profession: The Joys of Teaching and Learning*. Weybright & Talley. NY: New York.
- Sparks, Sarah D. *Why Teacher-Student Relationships Matter: New findings shed light on best approaches*. Education Week, March 12, 2019. [https://www.edweek.org]

La relation d'attachement entre l'élève et l'enseignant

Au cœur du développement de l'enfant et de l'adolescent



RICHARD ROBILLARD

Richard Robillard est psychopédagogue et chargé de cours à l'université de Sherbrooke au département d'enseignement au préscolaire et au primaire.

par **Richard Robillard**

Depuis des décennies on s'interroge constamment sur l'importance de la relation élève-enseignant ; une relation qui serait au cœur de l'expérience pédagogique et éducative.

Encore aujourd'hui, on se pose des questions sur l'état des travaux portant sur la relation élève-enseignant ; comment cette relation s'inscrit-elle dans les diverses approches pédagogiques. Ou encore quelle serait l'approche préconisée de cette relation dans la formation initiale des enseignantes et enseignants. En quoi cette relation peut-elle être considérée comme une stratégie d'apprentissage efficace.

En examinant ces questions, j'ai l'impression qu'à l'entrée de 2020 on tourne en rond sur l'importance de la relation élève enseignant. À mes débuts dans l'enseignement, il y a plus de cinquante ans, on se questionnait déjà sur les bienfaits d'une relation saine entre l'élève et son enseignant. En fait, la question d'importance de la relation élève enseignant n'est plus à débattre. C'est fondamental, voire crucial!

À mon avis, il y a deux questions qui doivent être posées et examinées actuellement en éducation. La première est de savoir de quel type de relation il est question dans la relation élève enseignant. Et la seconde question: est-ce que les enseignants possèdent les connaissances théoriques et pratiques ainsi que les capacités relationnelles suffisantes pour établir une relation d'attachement sécurisante avec les élèves?

Il ne fait plus de doute, les recherches scientifiques dans le domaine des sciences de l'éducation, de la psychopédagogie, de l'intelligence émotionnelle et relationnelle, de l'approche développementale, des neurosciences affectives et sociales et de la théorie de l'attachement préconisent un lien d'attachement sécurisant entre le jeune et l'adulte.

Neufeld et Maté (2005) mentionnent que la société et l'éducation ne valorisent plus suffisamment l'importance cruciale du lien d'attachement entre le jeune et l'adulte (parent - enseignant - éducateur - intervenant). Un lien dont l'adulte en est la première personne responsable par ses attitudes et actions. MacNamara (2017) ajoute que le lien d'attachement amène les enfants à leur plein potentiel. Pour cette dernière, les adultes doivent toujours garder à l'esprit de favoriser un lien d'attachement sécurisant avec le jeune. Sans ce lien d'attachement il est difficile pour l'adulte de transmettre au jeune toute sa richesse de connaissances humaines. À cet effet, Gueguen (2018) précise que l'attachement sécurisé procure à l'enfant les meilleures conditions d'apprentissage au plan cognitif, affectif et social.

Il faut le reconnaître: il s'avère difficile pour un enseignant d'influencer positivement un élève sans la présence d'un lien d'attachement sécurisant. C'est d'ailleurs un fondement qui guide encore ma pratique éducative et mes interventions. La recherche de ce lien d'attachement sécurisant a été présente depuis plus de cinquante ans dans le monde de l'éducation comme enseignant, conseiller pédagogique, direction d'école, formateur, superviseur de stagiaires et consultant. Bien sûr qu'il m'a fallu acquérir de nombreuses connaissances théoriques et pratiques par rapport au développement de la théorie d'attachement et des neurosciences affectives et sociales afin que ma pratique favorise adéquatement un lien d'attachement sécurisant.

C'est également ce lien d'attachement sécurisant que j'ai tant recherché inconsciemment comme étudiant durant mes années d'études au primaire, au secondaire et à l'université. Et c'est à l'aide de ces liens d'attachement créés avec des

adultes (enseignants et formateurs) attachants, inspirants, bienveillants, sécurisants, réconfortants, empathiques, leaders et solides que j'ai pu développer les potentialités d'enseignant, d'éducateur, de formateur et d'accompagnateur qui résidaient en moi. Je leur en suis très reconnaissant et je veux transmettre cet héritage qu'ils m'ont laissé par leur qualité de présence.

Le lien d'attachement sécurisant est non seulement essentiel pour l'élève, il est aussi profitable pour l'adulte. En effet, il permet à ce dernier de mettre en œuvre une approche positive constituée d'empathie, de bienveillance et de saine fermeté afin de bien orienter l'élève dans ses apprentissages de la vie et dans la réussite éducative tant mise de l'avant de nos jours dans le milieu de l'enseignement. Il serait important de mettre en pratique ce lien si essentiel en éducation au lieu d'intellectualiser sur son importance.

Il faut savoir que la réussite éducative appartient d'abord à l'adulte et non à l'élève. En effet, la réussite éducative c'est de parvenir à faire éclore le potentiel du jeune si on perçoit l'éducation dans le sens d'éduquer, c'est-à-dire faire jaillir le potentiel de l'individu. Quant à l'élève, ce qui lui appartient c'est d'établir une saine dépendance faite de confiance et de rassurance avec l'adulte afin de libérer son esprit de méfiance et d'incertitude et de vivre des émotions positives essentielles à ses apprentissages et par conséquent à sa réussite académique.

Il faut maintenant prendre en considération que le lien d'attachement sécurisant issu de l'approche positive favorise le développement du cerveau du jeune. C'est d'ailleurs ce que nous précisent les recherches en neurosciences affectives et sociales. Gueguen (2018) mentionne: «Développer une relation (d'attachement) de qualité avec les élèves, les soutenir, les encourager, favorise la neuroplasticité, stimule les circuits neuronaux et améliore l'apprentissage.» (p.187)

S'éloigner de la violence éducative ordinaire et choisir un mode de vie à l'école

Plus l'adulte investit dans la relation d'attachement sécurisant par l'approche positive, plus il s'éloigne de la violence éducative ordinaire (VEO) si répandue en éducation, entre autres à la maison et dans de nombreuses écoles depuis des siècles.

«La VEO est très fréquente et concerne toutes les cultures, tous les pays. 85 % à 95 % des adultes la pratiquent. Pour beaucoup d'adultes, il ne peut pas y avoir de «bonne éducation» sans coercition, sans punition. Pour éduquer l'enfant, il faut le dresser, le faire souffrir physiquement et psychologiquement en éveillant chez lui la crainte et la soumission. La punition est souvent utilisée pour que l'enfant «marche droit», des trésors d'imagination et de perversités sont parfois déployés au seul motif de la morale.» (Gueguen, 2014, p. 218)

Nous n'avons qu'à examiner les fameux codes de vie dans les écoles pour nous apercevoir que l'éducation prônée auprès des élèves est faite de sanctions, punitions, retenues, expulsions; un code est de recueil de lois, de règles et de punitions sans effet éducatif. À cet effet, les recherches sur l'impasse de la punition à l'école dirigées par Debarbieux (2018) démontrent à quel point ces codes de vie favorisent davantage la violence dans les écoles; une violence issue, entre autres, de la violence éducative ordinaire que l'adulte manifeste envers les élèves.

Au lieu d'un code coercitif, il serait certes davantage éducatif de mettre en place un «mode de vie» qui soutiendrait les élèves à se développer par une éducation positive. Un mode est une manière individuelle de vivre, d'agir, de penser, de se développer, d'apprendre. Un mode de vie dans lequel les adultes s'engagent à offrir un environnement sécuritaire, bienveillant, harmonieux et accueillant pour tous les élèves et les adultes qui la fréquentent. Des adultes (enseignants, parents, intervenants) qui préconisent le lien d'attachement sécurisant avec tous les élèves ainsi qu'un accompagnement pour aider ces jeunes apprenants à développer leur maturité affective si essentielle pour apprendre à vivre avec soi-même et les autres. Ce mode de vie évolutif doit permettre aux élèves de faire des expériences significatives tout au long de leur cheminement scolaire. Les membres du personnel et les parents devront donc s'engager à accompagner les élèves à mettre en pratique les composantes du mode de vie par une éducation positive et la recherche de solutions.

N'est-ce pas cette éducation positive et optimiste qui doit maintenant exister dans les écoles avec des adultes qui comprennent l'immatrité du cerveau de l'enfant et de l'adolescent (Gueguen, 2014; Lupien, 2019; Monzée, 2015; Siegel, 2018) et qui peuvent être des figures d'attachement capables d'empathie, de bienveillance et de saine fermeté?

L'IMPORTANCE D'ÉTABLIR DES FONDEMENTS SOLIDES SUR LESQUELLES PEUVENT S'APPUYER SES PRATIQUES

Pour parvenir à adopter et mettre en pratique une telle éducation positive par un lien d'attachement sécurisant, il m'apparaît essentiel d'établir des fondements sur lesquels peuvent prendre appui les interventions des adultes. Comme ériger une maison sans des fondements solides? Il est difficile d'être sécurisé dans ses interventions auprès des jeunes sans des fondements propres à l'approche développementale de l'humain. C'est d'ailleurs, à mon avis, un manquement grave en éducation: quels sont les fondements qui guident nos interventions éducatives?

En conclusion, l'accumulation d'expériences vécues au professionnel et personnel ainsi que la recherche incessante de connaissances scientifiques dans les domaines mentionnés précédemment m'ont permis d'établir des fondements qui guident ma pratique actuelle. Des fondements qui me sont indispensables pour vivre au quotidien une approche positive auprès des personnes qui me font confiance. Voici ces fondements.

- Le cerveau de l'enfant et de l'adolescent est immature et très vulnérable. Voilà un constat fondamental que nous devons absolument prendre en considération lorsqu'on intervient auprès d'un jeune.
- L'enfant possède naturellement la capacité de bonté, d'empathie, d'altruisme et l'éducation doit s'appuyer sur cette propension naturelle chez l'enfant (Lecomte, 2014).
- Chaque enfant fait de son mieux avec ce qu'il possède comme maturité affective au moment il agit. Il fait du mieux qu'il peut avec son potentiel neurologique en développement.
- Chaque comportement de l'enfant et de l'adolescent est une manière de nous communiquer ce qui se passe dans son intérieur. Les comportements inappropriés, voire involontaires et difficiles pour lui-même et son entourage, manifestent une tension, un stress, une anxiété, une souffrance et souvent un blocage de sa maturité affective.
- Chaque enfant a besoin de ressentir une sécurité affective avec des adultes ce qui lui permet de vivre une saine exploration de son environnement ainsi que la certitude qu'il sera accueilli, écouté, entendu, reçu, réconforté et soutenu, entre autres, lorsqu'il vit des situations stressantes, voire anxiogènes.
- Chaque enfant a besoin de recevoir, de la part des adultes, des interventions positives, encourageantes et optimistes pour favoriser des apprentissages significatifs conduisant à des réussites personnelles, relationnelles et sociales.
- Enfin, chaque enfant cherche à être heureux. Pour être heureux, il leur est essentiel qu'il soit en présence d'adultes attachants, matures, empathiques, bienveillants, responsables et solides. Un enfant ne peut se développer sans la présence de ces adultes et un lien d'attachement sécurisant.

Références

- Debarbieux, É. (2018). *L'impasse de la punition à l'école*. Paris : Armand Colin.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Les arènes. Robert Laffont.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*. Paris : Robert Laffont.
- Lecomte, J. (2014). *La Bonté humaine*. Paris : Odile Jacob.
- Lupien, S. (2019). *À chacun son stress*. Mont-Tremblant (Québec). Éditions Va Savoir.
- MacNamara, D. (2017). *Jouer, grandir, s'épanouir*. Montréal : Les Éditions au Carré inc.
- Monzée, J. (2015). "J'ai juste besoin d'être compris!". Québec : Le Dauphin Blancs.
- Neufeld, G., Maté, G. (2005). *Retrouver son rôle de parent*. Montréal : Les Éditions de L'Homme.
- Siegel, D. (2018). *Le cerveau de votre ado*. Paris : Les Arènes.

CONCOURS ROULER AVEC LA CAPITALE, C'EST BRANCHÉ!¹

STE-FOY
BEAUPORT
NISSAN



À GAGNER

UNE NISSAN LEAF
2019 ÉLECTRIQUE

Participez maintenant!

partenaires.lacapitale.com/cpiq
1 855 441-6016



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec



La Capitale
Assurances générales

Cabinet en assurance de dommages | 1. Détails et règlement disponibles au partenaires.lacapitale.com/cpiq. Le concours se termine le 31 décembre 2019. Le prix à tirer est une Nissan Leaf S 2019 d'une valeur de 44 798 \$, assortie, si admissible, d'un crédit d'assurance de 500 \$. La valeur totale des prix est de 45 298 \$. Toutes les valeurs indiquées incluent les taxes. Aucun achat requis. Le gagnant devra répondre à une question d'habileté mathématique. Image à titre indicatif seulement. Le prix remis peut varier.

Nos auteurs

Alisson, Sam
Bourassa, Nicole
Bouvier, Félix
Bradley, Jon
Drolet, Alain
Dumont, Michelle
Duquette, Catherine
Gélinas, Karine
Lamoureux-Duquette, Claudel
Malo, Annie
Martineau, Stéphane
McBride, Judith
Mukamurera, Joséphine
Niyubahwe, Aline
Paquette, Geneviève
Paquin, Stacey
Pelletier, Marie-Andrée
Portelance, Liliane
Robert, Rémi
Rousseau, Nadia
Usher, Kathleen