



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 10 | n°2 | printemps 2021

Diversité et soutien à l'apprentissage

Recherche et milieu de pratique

Connaissances et réussite éducative



L'alliance université-milieus de pratique au service du bien-être *et de la réussite éducative en contexte de diversité*

Coordination de production

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.

Les photos ont été fournies par les auteurs.
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, 2021
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
Canada, 2021

En couverture

Mosaïque de photos
fournies par des auteurs



4 Mot de la rédaction

par Nadia Rousseau, Dominic Voyer et Lise-Anne St-Vincent

7 Les alliances université-milieux de pratique au service du développement professionnel

par Nathalie S. Trépanier, Josée-Anne Gouin, Nancy Gaudreau, Isabelle Maillet, André Messier et Gisèle Lalonde

12 La recherche-développement pour actualiser l'alliance universités-milieux de pratique

par Léna Bergeron, Nadia Rousseau, Amélie Bédard, Geneviève Bergeron et Catherine Mercure

16 La diversité, le bien-être et la réussite au sein du RÉVERBÈRE *Qu'en pensent les partenaires ?*

par Corina Borri-Anadon, Alain Huot, Cynthia Laforme et Angela AuCoin

20 Stratégies d'accompagnement vers le bien-être et la réussite éducative de tous en contexte de diversité

Coréfléchir et coconstruire

par Laurie Carlson Berg, Lise-Anne St-Vincent, Alain Huot, Jean Labelle, Andréanne Gélinas-proulx et Gisèle Lalonde

24 Favoriser le bien-être et la réussite éducative chez les élèves en difficulté

Autodétermination et intervention psychosociale par la nature et l'aventure
par Sébastien Rojo et Tara Flanagan

28 La pleine reconnaissance du lien entre l'apprentissage et le bien-être à l'école

Entrevue avec Gaëlle Espinosa

par Nadia Rousseau

34 What have we learned from the COVID-19 global pandemic ?

About school principals and the inclusion of students with special education needs
by Steve Sider and Nadine Trépanier-Bisson

38 Changer la culture de l'école pour favoriser la réussite en contexte de diversité

Expérience d'efforts conjoints

par Anne Lessard et Geneviève Crête

42 L'accueil des élèves autochtones dans nos écoles

Un récit d'expérience

par Pierre Rousseau

48 Viser la justice scolaire en milieu pluriethnique et plurilingue

Exemples de collaborations négociées entre les milieux scolaires et universitaires

par Sonia Robitaille, Marie-Odile Magnan, Valérie Amireault, Réginald Fleury et Simon Collin

52 Évaluer les programmes pour mieux soutenir la scolarisation des jeunes placés

par Mélissa Ziani, Martin Goyette, Josée Kassabian et Sandra Reise

56 L'implantation de l'enseignement explicite dans un collège en Suisse en pleine réforme constructiviste

Origines, résultats et pistes d'amélioration

par Thérèse Laferrière, Caroline Marion, Stéphane Allaire, Josée Beaudoin et Sophie Nadeau-Tremblay

Favoriser le bien-être et la réussite éducative chez les élèves en difficulté par l'autodétermination et l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure



SÉBASTIEN ROJO

Doctorat en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières
Directeur général
Ex Situ Expérience



TARA FLANAGAN

Doctorat en philosophie, Université McGill
Professeure agrégée
Département de psychopédagogie et de counseling
Faculté des sciences de l'éducation
Université McGill

Le passage à l'école de nombreux jeunes ne se fait pas sans difficulté et peut se révéler un véritable défi. En effet, l'expérience scolaire de bon nombre d'élèves du Québec, et surtout ceux avec des besoins particuliers, reste différente et met en exergue les disparités vécues dans notre système scolaire. Ces dernières indiquent souvent aux acteurs du milieu qu'il est nécessaire de penser une autre forme « d'agir ». Cependant, l'approche traditionnelle de l'intervention met l'accent sur la « réparation » de l'enfant qui éprouve des difficultés et désaccentue les rôles importants de l'autodétermination, de la collaboration et du partenariat dans le processus. C'est pour cela que depuis plusieurs années, les approches ayant recours à la nature et l'aventure gagnent en popularité dans les différents milieux scolaires du Québec, et particulièrement auprès des élèves vivant des défis d'apprentissage, d'adaptation et de régulation socioaffective. La nécessité de trouver des alternatives à des modèles plus traditionnels pousse les écoles à innover et à collaborer avec différents partenaires afin de réfléchir autrement l'accompagnement et le soutien à ces élèves. C'est dans ce contexte que le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) s'intéresse à l'utilisation des connaissances issues de la recherche pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité. Certains chercheurs et partenaires de ce réseau s'interrogent spécifiquement sur les questions de collaboration et de partenariat. C'est sous cet angle que nous nous questionnons sur les approches ayant recours à l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA) et favorisant l'autodétermination. Cet article poursuit trois objectifs. Le premier est de nature théorique et vise à présenter le construit « autodétermination » ainsi que deux cadres prégnants dans la littérature. Le deuxième vise à définir l'IPNA ainsi que ses liens avec l'autodétermination. Enfin, le troisième vise à réfléchir sur les leviers de changement qu'offre l'IPNA pour le développement de l'autodétermination dans une visée de bien-être et de réussite éducative.

L'autodétermination, vecteur de bien-être et levier à la réussite éducative

La notion d'autodétermination provient de la « théorie de l'autodétermination » de Ryan et Deci (2000), où elle est considérée comme un besoin inné qui motive un individu à adopter des comportements autoréalisateurs. Les auteurs ont souligné l'importance de répondre aux besoins individuels d'autonomie, de compétence et de relation grâce à la connexion avec les autres. Plus précisément, ils ont constaté que lorsque ces besoins étaient satisfaits, les individus affichaient une motivation et un bien-être optimaux. Dans le modèle conceptuel d'autodétermination le plus courant, Wehmeyer (1992) définit l'autodétermination comme « les attitudes et les capacités requises pour agir en tant qu'agent causal principal dans sa vie et pour faire des choix concernant ses actions sans influence ou interférence externe induite » (p. 305). Ce même auteur a défini quatre caractéristiques essentielles de l'autodétermination : l'autonomie comportementale, l'autorégulation, l'autonomisation psychologique et la réalisation de soi. Dans ce modèle, les individus sont considérés comme autodéterminés s'ils agissent de manière autonome, présentent des comportements autorégulés, initient les événements et y réagissent d'une manière autonomisée psychologiquement, et agissent de manière autoréalisatrice. Ces caractéristiques essentielles ont conduit à la définition révisée du comportement autodéterminé par Wehmeyer comme « des actions volitives qui permettent à une personne d'agir en tant qu'agent causal principal dans sa vie et de maintenir ou d'améliorer sa qualité de vie » (Wehmeyer, 2005, p. 117). Ainsi, l'autodétermination est inextricablement liée au bien-être général d'une personne.

Deux cadres de l'autodétermination

Deux des cadres d'autodétermination les plus courants sont la « théorie fonctionnelle » de Wehmeyer (2005) et la « théorie de l'apprentissage autodéterminé » de Mithaug, Mithaug Agran, Martin et Wehmeyer (2003). Le premier cadre – la théorie fonctionnelle – considère l'autodétermination comme une caractéristique dispositionnelle des individus. Plus spécifiquement, les concepts d'agence causale et d'action volitive sont au cœur de cette perspective. Dans ce cadre, l'autodétermination émerge tout au long de la vie et s'acquiert grâce à des expériences d'apprentissage spécifiques au fur et à mesure que les individus développent des compétences et des attitudes qui leur permettent d'être des agents causals dans leur vie et d'agir volontairement (Wehmeyer, Sands, Doll et Palmer, 1997).

Le deuxième cadre – la théorie de l'apprentissage autodéterminé – se concentre sur le processus par lequel les individus deviennent des apprenants autodéterminés. Plus précisément, cette théorie tente d'expliquer comment

les individus « interagissent avec les opportunités pour améliorer leurs chances d'obtenir ce qu'ils veulent et ce dont ils ont besoin dans la vie » (Wolman, Campeau, Dubois, Mithaug et Stolarski, 1994, p. 4), et comment la détermination dépend à la fois des capacités individuelles et des opportunités offertes par les autres. La capacité fait référence aux connaissances, aux capacités et aux perceptions qui permettent aux individus de devenir autonomes ; tandis que l'opportunité se réfère aux chances offertes aux individus d'appliquer leurs connaissances et leurs capacités. Plus particulièrement, lorsque les individus recherchent les possibilités qui leur sont offertes, ils apprennent à s'adapter pour s'autoréguler et à se réaliser. Les recherches de Wehmeyer sur les personnes en difficulté ont montré que les opportunités offertes aux individus avaient un impact plus important sur l'autodétermination que sur la capacité globale (Wehmeyer et Bolding, 2001). De plus, une synthèse de recherches met en évidence l'importance de l'autodétermination chez les jeunes et particulièrement au niveau de la réussite scolaire, d'une inclusion dans la communauté ainsi que d'expériences de vie plus positives (Wehmeyer, 2015). Cela révèle la nécessité de se concentrer sur les composantes sociales et environnementales des interventions et d'impliquer les partenaires dans le processus de création d'occasions développementales pour les élèves en difficulté, qui auront un impact positif sur leur autodétermination et leur bien-être.

L'IPNA comme catalyseur à l'autodétermination

Depuis une quinzaine d'années, les approches ayant recours au plein air, et plus précisément à la nature et l'aventure, se multiplient dans différents milieux au Québec. De nombreuses initiatives mobilisent plusieurs partenaires afin de collaborer pour la mise en place de projets d'intervention (éducative ou thérapeutique) tournés vers de nouvelles formes de l'expérience scolaire (Rojo, 2019). L'IPNA est l'une d'entre elles et elle s'inscrit dans les approches nord-américaines ayant recours à la nature et l'aventure. Elle vise le développement global de la personne et peut prendre des formes variées sur un continuum allant de programmes aux visées éducatives à des programmes thérapeutiques (Bergeron, Rojo, Fournier-Chouinard, Bergeron et L'heureux, 2017). Selon les auteurs, inscrite dans le paradigme d'apprentissage expérientiel, l'IPNA s'incarne dans :

[d]es expériences, individuelles et de groupe, rendues significatives par leur survenue naturelle et leur caractère global, relationnel, multisensoriel et varié. Par la mise en relation avec la nature et par le processus d'aventure, il devient possible de saisir les multiples occasions de ressentir, de bouger, d'éprouver, de réfléchir, d'expérimenter, de se mettre au défi et d'interagir, pour ainsi créer du sens (p. 201).

L'IPNA laisse une place très importante à l'aspect psychosocial et relationnel qui s'incarne dans la mise en relation à soi, à l'autre et à la nature comme levier pour l'adaptation et l'apprentissage. La singularité de l'IPNA se trouve dans le fait que la nature et l'aventure ne sont pas que des contextes, mais bel et bien des agents de médiation très forts dans le processus d'intervention. En IPNA, cette mise en relation à travers des expériences humaines et authentiques, par le biais d'activités individuelles ou groupales permet d'engager plus facilement les élèves dans leurs objectifs d'apprentissage et donc sur la voie du changement. L'IPNA offre des perspectives très intéressantes pour intervenir autrement auprès des élèves vivant des difficultés à l'école.

Offrir des défis développementaux adaptés par la nature et l'aventure nécessite cependant une expertise particulière que peu de personnes en milieu scolaire possèdent. C'est pour cela qu'une collaboration avec des organismes spécialisés est nécessaire pour permettre à ces projets d'IPNA de voir le jour dans les écoles. Il semble important de considérer ces partenariats, car ces expériences peuvent générer des retombées positives. Plusieurs sont reconnues, par exemple sur le plan de l'amélioration des relations entre pairs (Bergeron-Leclerc, Gargano, Bilodeau et Dessureault-Pelletier, 2013), de l'amélioration de la confiance en soi et de la capacité à réguler les émotions (White, 2012), ainsi que sur le plan du sentiment d'efficacité personnelle (Bowen et Neil, 2016). Plus particulièrement dans le contexte de cet article, des retombées positives sont aussi constatées sur le développement de l'autodétermination (Dumoulin, Tardif, Bergeron et Bergeron, 2017).

Un processus d'IPNA, tourné vers des cibles d'intervention axées sur le développement de l'autodétermination, offre de nombreuses occasions de favoriser l'apparition de conduites autodéterminées, et ce, dans un cadre sécuritaire au niveau psychologique, physique et affectif. Les activités d'IPNA permettent aux élèves de bénéficier d'interventions globales et multisensorielles qui peuvent les conduire sur le chemin d'une meilleure connaissance de soi, à condition que les intervenants soient en adéquation avec une posture laissant place à un développement réel et global de l'autodétermination. Comme le suggère Wehmeyer (2012), les

élèves doivent s'engager dans le processus de changement en participant activement à des activités de résolution de problème, de prise de décision et de planification. Ces dernières sont des éléments centraux dans une séquence de programmation d'aventure et d'intervention : les différents défis de l'aventure (p. ex., une descente de rivière, des conditions météorologiques changeantes, la présence d'animaux sauvages, etc.); l'évaluation et la réflexion sur les paramètres de l'aventure (p. ex., la négociation de l'itinéraire, la prise de décision face aux problèmes environnementaux, la gestion du groupe, etc.); et la gestion individuelle et de groupe (p. ex., préparer son équipement pour la journée ou l'expédition, gérer le matériel du groupe, planifier et préparer les repas, etc.). Ces activités sont inhérentes au processus IPNA et directement en adéquation avec la posture de facilitation des intervenants.

L'augmentation de l'autodétermination relative, pour peu qu'elle soit reconnue et soutenue par les pairs et les intervenants, mais aussi par l'entourage, vient alors modifier l'état d'origine des capacités, des perceptions et des croyances, voire générer de nouvelles occasions d'exercer son pouvoir d'agir ou, à tout le moins, maximiser la saisie des occasions en présence (Bergeron, L'heureux, Bergeron, Fournier-Chouinard et Rojo, 2017).

Ainsi, des situations, des activités, ou plus largement un contexte de nature et d'aventure offrent la possibilité de se développer et de mieux se connaître en sortant de sa zone de confort. C'est par ce déséquilibre bien dosé et accepté que l'on chemine sur le chemin du changement !

Réflexions conclusives

Comment favoriser le bien-être et la réussite éducative dans le devenir des élèves ? Cette question n'est pas simple à répondre. Cependant, nous sommes convaincus que plusieurs voies s'offrent aux milieux scolaires et que l'autodétermination et l'IPNA en font partie. Par exemple, concevoir un projet autour de l'IPNA et de l'autodétermination permet à différents partenaires de se

Projet avec l'école Louis-Jobin, JeunEssor et Ex Situ Expérience



rassembler autour d'un projet commun et porteur de sens. Si le processus est axé sur la coconstruction, il favorisera l'implication et l'engagement authentique dans la mise en place de situations développementales pour les élèves autour de besoins réels identifiés par les différents acteurs. Quand il est bien facilité, ce genre de projet favorise le changement chez la population cible (les élèves), mais aussi auprès des acteurs partenaires. En somme, nous avons mis en relief que l'IPNA est un catalyseur à l'autodétermination et qu'il peut favoriser des changements notables sur le bien-être et la réussite éducative auprès d'une diversité d'élèves, mais aussi auprès des enseignants, des organisations scolaires et communautaires, et finalement auprès de la communauté qui entoure ces jeunes.

Projet Dysphasie Québec, Kéno et Ex Situ Expérience



Projet Avec l'École Chavigny, l'UQTR et Ex Situ Expérience



Projet Classe de psychopathologie Polyvalente Arvida, CSSS Jonquière et Ex Situ Expérience



Références

- Bergeron, G., L'Heureux, C., Bergeron, L., Fournier-Chouinard, E. et Rojo, S. (2017). L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : un terrain fertile pour le développement de l'autodétermination des adolescents vivant avec une dysphasie. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions* (p. 111-142). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., Rojo, S., Fournier-Chouinard, E., Bergeron, L. et L'Heureux, C. (2017). Par-delà ce Sommet : esquisse d'une définition de l'IPNA et repères d'intervention. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions* (p. 199-210). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron-Leclerc, C., Mercure, C., Gargano, V., Bilodeau, M. et Dessureault-Pelletier, M. (2013). L'éducation par l'aventure comme outil de transformation du lien social. *Intervention, 139*(2), 63-74.
- Bowen, D. J. et Neill, J. T. (2016). Effects of the PCYC catalyst outdoor adventure intervention program on youths' life skills, mental health and delinquent behavior. *International Journal of Adolescence and Youth, 21*(1), 34-55.
- Dumoulin, C., Tardif, S., Bergeron, G. et Bergeron, L. (2017). Les retombées du projet « La dysphasie, au-delà du sommet » sur le développement de l'autodétermination d'adolescents dysphasiques et sur leurs parents. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'actions* (p. 179-198). Presses de l'Université du Québec.
- Mithaug, D. E., Mithaug, D. K., Agran, M., Martin, J. E. et Wehmeyer, M. L. (2003). Self-determined learning theory : Construction, verification, and evaluation. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rojo, S. (2019). Penser autrement l'intervention. L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure comme tremplin transformationnel et développemental de la personne. Dans T. Trontin et O. Archambault (dir.), *Les séjours de rupture en questions* (p. 161-192). Éditions ÉRES.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68. doi : 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-Determination and the Education of Students with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation, 27*, 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities : Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(3), 113-120. doi : 10.2511/rpsd.30.3.113
- Wehmeyer, M. L. et Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(5), 371-383. doi : 10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x
- Wehmeyer, M. L. et Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school : The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2), 131-144.
- Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Doll, B. et Palmer, S. B. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 44*(4), 305-328. doi : 10.1080/0156655970440403
- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(1), 13-23.
- Wolman, J. M., Campeau, P. L., Dubois, P. A., Mithaug, D. E. et Stolarski, V. S. (1994). AIR self-determination Scale and user guide. *American Institute for Research, 26*.

La pleine reconnaissance du lien

entre l'apprentissage et le bien-être à l'école



Entrevue avec Gaëlle Espinosa

par **Nadia Rousseau**

C'est avec grand plaisir que j'ai discuté de bien-être à l'école avec Gaëlle Espinosa, Ph. D., maîtresse de conférences au Département des sciences de l'éducation à l'Université de Lorraine à Nancy (France) et collaboratrice internationale au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE). Membre de l'équipe de recherche Apprentissages, pratiques d'enseignement et d'éducation (AP2E) au sein du Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), la professeure Espinosa est bien connue pour ses travaux et écrits qui portent sur l'affectivité et l'apprentissage.

L'échange comprenait trois thématiques : 1) le bien-être, 2) la réussite éducative, et 3) la valeur ajoutée du travail en dyade université-milieu pour soutenir le bien-être et la réussite en contexte de diversité.

Comment définir le bien-être à l'école ?

Pour moi, je définis la notion de bien-être de deux façons. Soit le bien-être dans l'ici et maintenant, tel le bien-être subjectif – perspective hédonique – plutôt centré sur la satisfaction à l'égard de la vie scolaire et sur ce que l'on ressent à l'école, c'est-à-dire les affects positifs et les affects négatifs. En même temps, je me dis que ce n'est pas suffisant pour comprendre le bien-être à l'école. Le bien-être, on le trouve aussi dans le fait de se projeter dans un avenir particulier, et là on est sur le bien-être psychologique – perspective eudémonique. C'est celui qui me permet de me construire en tant qu'individu, et du coup de pouvoir me projeter dans un certain nombre d'ambitions, d'orientations, etc. Ça m'est difficile de définir le bien-être en une seule perspective ; le présent. Je peux, par exemple, être un enfant « bien dans mes baskets » dans l'instant présent à l'école, mais si en même temps je n'ai pas de projet d'avenir, je pense que ce bien-être sera limité. Et de la même façon, ce n'est pas parce que j'ai de grands projets dans l'avenir en tant qu'élève que je vais me sentir bien dans l'ici et maintenant à l'école. Donc tu vois, j'entends vraiment le bien-être comme quelque chose qui relève de ces deux perspectives et aussi qui, dans mes travaux de recherche plus précisément, relève des affects, [soit] de se sentir bien quelque part à un moment donné, dans les relations sociales, dans les relations avec les enseignants. De me sentir bien parce que... les places qu'on me propose sont agréables, on me reçoit correctement, le mobilier est agréable, l'ambiance est lumineuse... Il y a un élément qui, pour moi, est prégnant dans ce bien-être, que ce soit dans les perspectives hédonique ou eudémonique : ce sont les relations. Notamment les relations à l'enseignant, les relations entre copains et copines, et ce sont aussi ce que la personne ressent dans ce bien-être, donc les affects.

Est-ce que le bien-être ici et maintenant est déterminant dans le bien-être psychologique ? Donc, est-ce qu'il me permet de me projeter dans l'avenir ?

Oui, tout à fait. Je pense qu'il y a un lien entre les deux. Je pense qu'on est bien dans l'ici et maintenant si on arrive à avoir un projet qui tient la route, et si on arrive à se projeter. Et de la même façon être bien dans l'ici et maintenant, c'est ce qui nous permet aussi de construire des relations saines, stables, agréables et sereines avec les autres, et de ressentir aussi les choses de façon agréable. Donc, tout ça construit la base pour le fameux bien-être psychologique.

Pourquoi est-ce important de se préoccuper ou de valoriser le bien-être à l'école ?

De mon point de vue, les enfants et les jeunes qui sont à l'école sont des individus en construction. En France on parle beaucoup, dans les programmes de l'Éducation nationale, de la *construction du citoyen*. Et je pense que pour faire un citoyen bien dans sa tête, bien dans ses perspectives, il faut aussi avoir un citoyen qui s'est correctement construit à l'école. Donc, dans ce bien-être, il y a le bien-être de l'individu, qu'il soit élève ou enfant, qu'il soit élève ou jeune – tout ça construit l'individu, sa construction identitaire. Veiller au bien-être de l'enfant à l'école, c'est aussi lui permettre de grandir plus sereinement. Donc pour moi, le bien-être à l'école aujourd'hui dessine, en fait, le bien-être dans la vie personnelle et la vie professionnelle de l'enfant, de l'adulte en devenir dans l'enfant. Et puis, bien sûr, un enfant bien à l'école, bien avec ses affects (à l'école notamment), est aussi un enfant plus disponible pour les apprentissages, donc susceptible de mieux ou plus apprendre.

Je comprends que cela pourrait même expliquer, ou du moins en partie, que les élèves qui ont une expérience scolaire très négative, donc avec une primauté d'affects négatifs et une surcharge émotive, souvent, comme citoyens, rapportent avoir de la difficulté à se repérer, à se trouver compétents, à prendre leur place, à avoir confiance, à se dépasser...

Oui, parce qu'effectivement, un enfant qui a été confronté à de la difficulté scolaire pendant longtemps, de façon récurrente, c'est quelqu'un qui, forcément, aura toujours été mis face à ses difficultés, face à ses incapacités et du coup, c'est difficile ensuite, je pense, d'arriver à dépasser ça. D'être confronté à de la difficulté aussi longtemps, ça marque intimement. Et ça atteint l'estime de soi, la confiance en soi. Donc, construire et permettre à des enfants aujourd'hui d'être bien à l'école, c'est pour moi un investissement dans l'avenir !

J'entends des jeunes de 18, 19, 20 ans, qui rapportent « Ah l'école ! Ça laisse des traces ! » Des jeunes qui reviennent aux études, avec des projets d'avenir, mais fortement teintés de ces « traces ».

Moi je me dis parfois que ça laisse une sorte de filtre interprétatif. Quand tu es marqué par une expérience scolaire plus négative, inévitablement, chaque fois que tu seras confronté à l'apprentissage, ça va t'affecter. On le retrouve chez des jeunes et des adultes, où dès qu'il s'agit d'un apprentissage un petit peu trop scolaire, ça réveille chez eux des anciens ennuis ou des anciennes frayeurs, et on ne comprend pas comment la personne réagit.

Je pense aux travaux de Monteil et Huguet, qui parlent justement de la construction de l'expérience scolaire, une histoire personnelle qui se crée et qui vient ensuite teinter le rapport à l'apprentissage.

Oui, tout à fait ! En France, le récent livre d'Yves Reuter¹ traite du vécu disciplinaire. Il explique qu'effectivement, les enfants, quand ils arrivent en mathématiques par exemple en 3^e année secondaire, ben ils ont un passif avec les mathématiques ! Et en fonction des enseignants qu'ils ont eus au préalable, que ce soit au primaire ou au secondaire, hé bien ce sont des enfants qui sont marqués par ça. Donc, l'enfant qui est effrayé parce qu'on lui parle de mathématiques, c'est lié à son histoire ! À son histoire avec la discipline. Donc du coup il y a l'histoire personnelle, et il y a aussi l'histoire disciplinaire en quelque sorte. Et c'est très difficile d'en sortir pour un enfant, par exemple.

On aimerait parler de réussite éducative. J'aurais le goût d'amorcer en disant, pour toi la réussite éducative c'est quoi, et est-ce qu'elle est distincte de la réussite scolaire ?

Inévitablement je reprends les propos du RÉVERBÈRE, mais pas uniquement ! C'est vrai que pour moi la réussite scolaire est incluse dans la réussite éducative. En tout cas, il y en a une qui est plus large que l'autre ; la plus étroite ce serait la scolaire et la plus large ce serait l'éducative. Et après la question à se poser, c'est : est-ce que réussir, c'est avoir un bon métier et avoir plein d'argent ? Ou est-ce que réussir c'est tout compte fait ne pas avoir énormément d'argent mais être bien dans sa peau, être bien là où on est ? Moi, je suis plutôt partisane de la deuxième option, c'est-à-dire qu'on peut être très bien avec soi-même et avec les autres avec des revenus relativement peu élevés puis avec une profession peu... enviable, mais en tout cas si on est bien avec soi et avec les autres, pour moi on a réussi ! Donc voilà, la vraie réussite éducative... il y a les notions d'épanouissement, de bonheur, de bien-être, de développement de soi. Le bonheur est peut-être au bien-être ce que l'épanouissement est au développement ! C'est-à-dire l'épanouissement et le bonheur seraient des points culminants : pour arriver au bonheur je passe par le bien-être, pour arriver à l'épanouissement je passe par le développement. Donc je me dis que tout compte fait, un être qui est en réussite éducative c'est un être qui s'est bien développé, dans le sens où il est en paix en quelque sorte et assez serein avec lui-même, et avec la vie qu'il mène.

Est-ce que tu dirais que dans une perspective de réussite éducative, on devrait viser l'épanouissement ?

Certainement qu'on devrait essayer de viser l'épanouissement ! Mais est-ce que réellement on l'atteint ? J'ai l'impression que c'est aussi une redéfinition sans cesse. On a des hauts et on a des bas, en fonction des événements, en fonction des périodes, en fonction des âges aussi. Par contre la question, c'est, il me semble, plus de se dire, comment est-ce qu'on peut atteindre le mieux-être, ou le bien-être ? Et il me semble que là, on peut peut-être l'atteindre en se connaissant soi. Peut-être qu'en passant par une meilleure connaissance de soi, apprendre aux enfants à mieux se connaître, c'est un moyen de les aider à se développer et à atteindre cette réussite éducative. Se connaître soi-même c'est par exemple être capable de se dire : ah bien moi, quand je suis en colère, j'ai besoin d'aller marcher dehors. Moi pour me calmer j'ai besoin de dessiner, qu'on me fiche la paix pendant un moment. Je trouve que si les enfants étaient capables de savoir ça sur eux, ils auraient déjà des pistes pour aller vers du mieux-être quand ils sont un petit peu... remués par ce qu'ils vivent, ce qui leur arrive, ce qu'ils ressentent. Et je trouve qu'on devrait amener les enfants vers ça. Les amener à mieux se connaître pour s'autoréguler. Là, je retourne au chapitre écrit en 2018², cette autoadaptation à la survenue d'émotions ; en étant simplement sur une recherche de soi et une meilleure connaissance de soi. Donc, peut-être qu'atteindre une réussite éducative, c'est aller vers une meilleure connaissance de soi, pour être capable de s'autoréguler, de s'autoadapter, et en toute circonstance en quelque sorte, quels que soient l'environnement et les événements.

Donc, le bien-être et la réussite éducative sont intimement liés ?

Pour moi effectivement. Après, c'est ma façon de voir les choses, il y a peut-être des chercheurs qui voient les choses différemment. Mais je pense que bien-être et réussite éducative sont, quelque part, liés. Ce n'est pas parce que tu es en réussite scolaire que tu es bien forcément ! Parce que si pour être en réussite scolaire tu dois rogner sur tes heures de sommeil, tu seras certes en réussite, mais tu ne seras peut-être pas nécessairement bien. Tu vois, autant le bien-être amènerait à la réussite éducative, la réussite éducative amènerait au bien-être, mais la réussite scolaire n'amène pas nécessairement au bien-être.

Toute la question de la connaissance de soi... tu le mets bien en évidence, que le fait de se connaître peut nous aider à mieux s'autoréguler, ou ce que tu as appelé l'autoadaptation de la venue des émotions. Et ça, inévitablement, ça peut faire en sorte qu'on préserve certaines relations enseignant-élève ou relation avec les pairs. Tu disais tout à l'heure que dans le bien-être, la place des relations et les affects sont très importants. Est-ce que je comprends, en fait, que la connaissance de soi serait une piste permettant aux élèves de mieux vivre leur expérience scolaire, et de nourrir ou préserver les relations ?

Oui, pour moi oui. C'est-à-dire que je ne pousse pas non plus les gens au nombrilisme, le but du jeu n'est pas d'être centré sur soi, mais c'est se connaître soi-même. Il faut aussi connaître ses limites. En connaissant ses limites, on sait aussi ce qu'on est capable d'accepter et ce qu'on n'est pas capable d'accepter. Je peux être capable de beaucoup de patience, mais il arrive un moment où trop c'est trop. Je ne peux plus. Donc, il faut en quelque sorte être capable de se connaître soi pour connaître ses limites, pour rester je dirais en bonne entente, notamment dans le milieu professionnel avec les autres.

Dirigeons-nous tranquillement vers notre troisième thématique, notamment cette idée de lien entre théorie et pratique. Pourquoi est-ce que l'on devrait valoriser, ou reconnaître, ou encourager cette collaboration entre université et acteurs du milieu scolaire pour soutenir le bien-être et la réussite ?

Pour moi, les enseignants-chercheurs à l'université, nous faisons des travaux de recherche, et nous aboutissons à des résultats de recherche scientifique en lien avec des composantes du bien-être ou le bien-être en général. Et je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants français qui n'en connaissent pas les teneurs. Si je suis aussi affirmative, c'est parce que j'interviens en formation initiale, mais aussi auprès d'enseignants au primaire et au secondaire. Dans les cours ou les conférences, les enseignants découvrent que les émotions interviennent, par exemple, dans la résolution de problème en mathématiques, dans la capacité des élèves à résoudre ou pas les problèmes. Je donne juste un exemple à partir des travaux d'Élise Tornare et ses collaborateurs³. En résolution de problème de mathématique, lorsqu'un enfant est confronté à la difficulté scolaire, même si à un moment donné il arrive à surmonter sa difficulté, il a été confronté au sentiment du désespoir, et ce sentiment-là il va le garder, même une fois qu'il a résolu le problème. Ça veut dire que, confronter très régulièrement l'enfant à la difficulté, c'est le confronter régulièrement au sentiment du désespoir, qui va lui rester. Et je me dis peut-être qu'il ne faut pas trop jouer non plus avec cette difficulté ; on peut mettre effectivement l'enfant en difficulté, parfois, pour savoir où est-ce qu'il en est, mais toujours avec des moments où on sait qu'il va être plutôt en réussite, pour lui redonner confiance en lui. Si un enseignant ne sait pas ça et considère que l'apprentissage se fait en surmontant ses difficultés, c'est un enseignant qui va aussi permettre à ses élèves d'apprendre le non-contentement, la frustration et le désespoir. Peut-être que parfois on peut réduire cette expérience du désespoir. Et je me dis, ça peut être intéressant pour un enseignant de savoir que ce qu'il propose comme exercices peut générer chez ses élèves autant d'émotions négatives. Je me dis que moi, en tant qu'enseignante au primaire et au secondaire, ça m'aurait intéressée. Est-ce qu'il faut mettre de l'humour par exemple lorsque j'enseigne ? Bien, visiblement pas tout le temps. Alors qu'en français, dans un exercice de dictée, si je choisis un texte rigolo pour amuser mes élèves, hé bien les élèves en fait vont se concentrer sur l'histoire que je raconte dans la dictée, et ils vont en oublier l'exercice grammatical et orthographique, donc ils vont faire plus de fautes ! C'est quand même bon à savoir⁴ !

Les élèves seront centrés sur l'émotion plutôt que sur la grammaire ?

Voilà ! Ils vont être centrés sur l'émotion, sur l'histoire, et ils vont en oublier, en fait, l'objectif de l'exercice ! Donc ça peut être intéressant je trouve ce genre de résultats issus de la recherche scientifique. Et puis il y a un autre élément que je trouve intéressant, c'est que, présenter aux enseignants ces résultats-là, ça permet aussi d'échanger avec [eux]. Ça permet aussi d'échanger sur leurs expériences, de les recevoir, de les commenter. Ça permet tout simplement ce qu'on appelle en France, les *ateliers de pratique professionnelle*, les APP, c'est-à-dire de réfléchir sur sa pratique professionnelle. Alors bien évidemment ces ateliers il faut qu'ils soient constructifs. Il ne s'agit pas de montrer du doigt quand on a mal fait, mais plutôt, autour de gens de confiance, de pouvoir discuter de ce qu'on n'arrive pas à faire en tant qu'enseignant dans sa classe, de pouvoir rebondir sur les expériences des autres, de pouvoir partager nos expériences. Et dans ce partage d'expériences en général, en tant qu'enseignant, mais en tant que n'importe quel professionnel, on en ressort je trouve beaucoup plus riche, beaucoup plus armé, et beaucoup plus décontracté, parce qu'on se le dit souvent, on n'est pas seul. C'est un peu « galère », mais on n'est pas seul. C'est une expérience que je partage, et dans ce groupe-là avec lequel je discute, hé bien je trouve du soutien aussi.

Mais ça nous ramène en quelque sorte au bien-être du moment présent !

C'est ça, oui oui, tout à fait ! Pour moi, je pense qu'on peut énormément s'améliorer, on peut bien évoluer sans que ce soit nécessairement cassant, négatif, destructeur. Quand les enseignants du primaire ou du secondaire racontent leur expérience, c'est hyper enrichissant pour un enseignant-chercheur, pour un universitaire. Ça donne des exemples concrets en situation d'enseignement, ça permet d'être sur des exemples concrets et non pas de rester dans la théorie. Les enseignants disent des choses qui sont très très intéressantes !

Ce qui m'interpelle dans ce que tu dis, c'est le fait que les connaissances issues de la recherche, concernant les jeunes, doivent être mises en relation, vraiment, avec le bien-être des enseignants.

C'est vrai que la formation initiale en France n'est pas du tout axée, par exemple, sur les tribulations émotionnelles. Par contre ce que les travaux montrent, par exemple ceux de Kristina Orlova, Jérôme Ebner et Philippe A. Genoud (2015⁵), c'est que, un enseignant qui sera le plus au fait de ses ressentis émotionnels, qui sera le plus au fait de sa régulation émotionnelle, c'est un enseignant qui sera aussi plus apte à être empathique et bienveillant à l'égard des enfants, et donc à l'égard des émotions des enfants. Donc, on a tout intérêt à travailler auprès des enseignants parce que pour moi, c'est aussi eux qui les relaient, et vivent les premiers contacts avec les enfants. Si on a des enseignants qui ne sont pas à l'aise avec leurs propres émotions et à qui on n'a pas appris à avoir plus d'aisance avec leurs propres émotions, ce sont des enseignants qui n'arriveront pas nécessairement à aider émotionnellement les enfants dont ils ont la charge. Parce qu'une personne émotionnellement en paix je dirais, ou en tout cas qui n'a pas peur de parler de ses émotions et qui n'est pas en difficulté pour les aborder, c'est une personne qui, de fait, est plus au clair avec elle-même, et sera plus au clair avec les autres. Se connaître en tant qu'enseignant, tout compte fait se connaître en tant qu'individu, ça relève de qui je suis en tant que personne. Pour moi, toute personne qui va s'occuper d'enfants devrait avoir fait un travail réflexif sur soi, sur les raisons qui le poussent vers ce métier-là. Le métier d'enseignant est un métier de l'humain. Dans un métier de l'humain, il faut se poser des questions : qu'est-ce qu'une relation, qu'est-ce que la bienveillance, qu'est-ce que l'empathie, qu'est-ce qui permet à l'enfant d'apprendre et à lui faire voir ses erreurs sans être cassant ? Quand on demande aux enfants de nous raconter un souvenir pénible ou agréable à l'école, ils ne nous parlent jamais du théorème de Thalès ou de compléments circonstanciels de lieu ! C'est plutôt des souvenirs humains dont ils parlent ! Une odeur, un regard, un geste, une attention... une humiliation. C'est plutôt ça qu'on va retenir.

Gaëlle, nous retenons de notre échange que l'enseignement est un acte profondément humain et que le bien-être de l'enseignant, comme celui de l'élève, est indissociable. Nous retenons également que le bien-être à l'école rend possibles les apprentissages, mais surtout, la préparation du citoyen de demain à travers le développement de son rapport à l'apprentissage formel, et le regard qu'il porte sur lui-même (confiance, compétence, etc.). Enfin, que ce bien-être, dans une visée de réussite éducative, gagne à se concrétiser à travers la reconnaissance de soi, la régulation émotionnelle et le dialogue avec l'autre, l'autre ayant plusieurs visages (enseignant-élève ; entre pairs, entre enseignants, entre enseignants et enseignants-universitaires, etc.).

¹ Reuter, Y. (2016) (dir.). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage scolaire*. ESF éditeur.

² Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école. L'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 47-62). Presses de l'Université du Québec.

³ Tornare, É., Czajkowski, N. O. et Pons, F. (2015). Children's in math problem solving situations : Contributions of self-concept, metacognitive experiences, and performance. *Learning and instruction*, 39, 88-96.

⁴ Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J. P. et Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? *L'année psychologique*, 110, 3-48.
Tornare, E., Cuisinier, F., Czajkowski, N. O. et Pons, F. (2017). Impact of induced joy on literacy in children : does the nature of the task make a difference ? *Cognition and emotion*, 31(3), 500-510.

⁵ Orlova, K., Ebner, J. et Genoud, P. A. (2015). Émotions et apprentissages scolaires. Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. *Recherche et formation*, 79, p. 27-42.