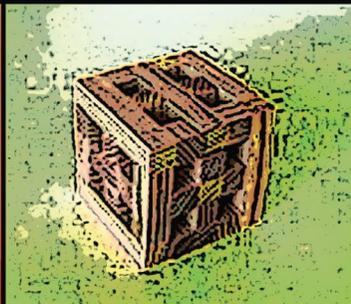
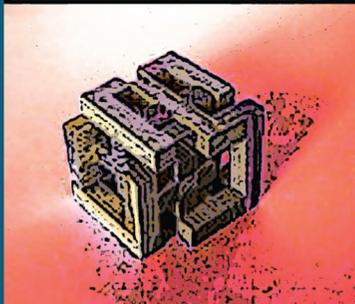
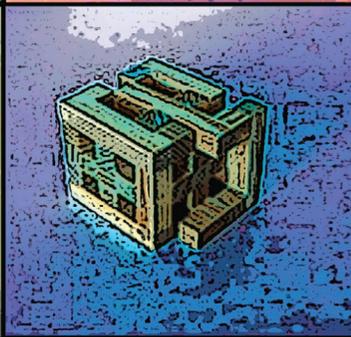
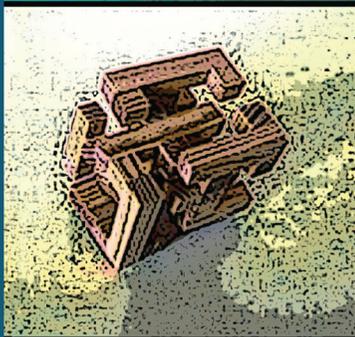
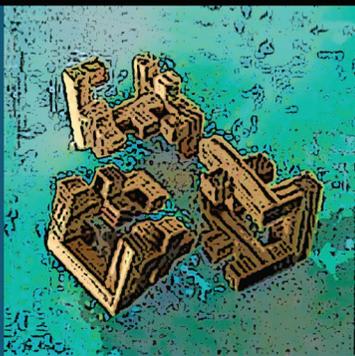


Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
LOUISE LAFORTUNE
SYLVIE FRÉCHETTE
NOËLLE SORIN
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN
OTTAVIA ALBANESE



Presses
de l'Université
du Québec



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

Approches affectives,
métacognitives
et cognitives
de la compréhension

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa
Maârif 20100 Casablanca
Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension

Sous la direction de
LOUISE LAFORTUNE
SYLVIE FRÉCHETTE
NOËLLE SORIN
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN
OTTAVIA ALBANESE

2010



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension
(Collection Éducation intervention; 28)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2551-1

1. Compréhension chez l'enfant. 2. Cognition. 3. Métacognition. 4. Affectivité.
I. Lafortune, Louise, 1951- . II. Collection : Éducation intervention; 28.

BF723.C64A33 2010 155.4'134 C2010-940516-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Intérieur

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture

Conception : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



Table des matières

Introduction	Pour développer une approche affective, métacognitive et cognitive de la compréhension	1
	<i>Louise Lafortune, Sylvie Fréchette, Noëlle Sorin, Pierre-André Doudin et Ottavia Albanese</i>	
	Compréhension, métacognition et cognition	4
	Compréhension, métacognition et affectivité	5
	Compréhension et affectivité	6
Partie 1		
	Compréhension, métacognition et cognition	9
Chapitre 1	La compréhension dans une perspective métacognitive: un cadre conceptuel	11
	<i>Daniel Martin, Louise Lafortune et Noëlle Sorin</i>	
	1. Les problèmes de compréhension et l'apprentissage	13

2.	De la logique de la restitution à la logique de la compréhension.	15
3.	La compréhension, un concept protéiforme	17
4.	Une perspective métacognitive.	22
5.	Vers un enseignement favorisant la compréhension : quelques considérations.	25
	Conclusion	27
	Bibliographie	27
Chapitre 2	Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves : expérience d'une recherche collaborative . . .	33
	<i>Lucie Mottier Lopez, Sandra Borloz, Katja Grimm, Bernadette Gros, Catherine Herbert, Jacqueline Methenitis, Christine Payot, Marina Pot, Jean-Luc Schneuwly et Stéphane Zbinden</i>	
1.	Présentation de la recherche collaborative : une approche réflexive mais pas seulement.	35
1.1.	Premier temps : objectivation de ses pratiques	36
1.2.	Deuxième temps : coélaboration de la problématique et du dispositif de recherche.	37
1.3.	Troisième temps : analyse et interprétation des données recueillies	38
2.	Le point de vue des enseignants	40
2.1.	Avant même de commencer la recherche collaborative.	40
2.2.	Un engagement sur tous les plans !	41
2.3.	La relation « pratique-théorie-pratique », au cœur des démarches d'analyse et de compréhension	43
2.4.	Je doute, tu doutes, nous doutons ensemble, nous progressons ensemble	45
	Pour ne pas conclure.	47
Annexe	Exemple d'une grille d'analyse de la nature de la régulation interactive	49

	Bibliographie	50
Chapitre 3	Le rôle essentiel de la compréhension dans la construction des savoirs disciplinaires	51
	<i>Noëlle Sorin</i>	
	1. La compétence professionnelle dite culturelle	53
	2. La compréhension en formation à l'enseignement	55
	3. Des cours de fondements disciplinaires en formation à l'enseignement	57
	3.1. La nature des savoirs et les conditions de leur constitution	58
	3.2. Les enjeux, la nature et les fonctions des diverses disciplines	59
	3.3. Une nécessaire mise à jour des savoirs disciplinaires	60
	3.4. Les dispositifs de formation et les tâches évaluatives	60
	Conclusion	61
	Bibliographie	63
Chapitre 4	Représentations de la compréhension dans l'enseignement des mathématiques au Maroc	65
	<i>Oussama Bendefa et Louise Lafortune</i>	
	1. Concept de représentation en mathématiques	67
	2. La compréhension en mathématiques	69
	2.1. Le modèle de Bergeron et Herscovics	70
	2.2. Le modèle de Lamrabet	72
	3. Représentations de la compréhension : méthode de recherche	72
	4. Représentations de la compréhension en mathématiques : résultats et discussion	75
	4.1. Analyse des réponses à la question portant sur le sens donné à la compréhension	75

4.2. Analyse des réponses à la question portant sur ce qui assure une compréhension	78
Discussion et conclusion	79
Bibliographie	81

Partie 2

Compréhension, métacognition et affectivité.

85

Chapitre 5	Processus autorégulateurs et compréhension du soutien à la motivation	87
	<i>Sylvie Fréchette, Frédéric Legault et Monique Brodeur</i>	
1.	Autorégulation de l'apprentissage	90
1.1.	Phase de planification	91
1.2.	Phase du contrôle d'exécution	92
1.3.	Phase d'autoréflexion	92
2.	Étude des processus et croyances de stagiaires en enseignement.	93
3.	Contrôle d'exécution	93
3.1.	Centration de l'attention	94
3.2.	Auto-instruction	95
3.3.	Monitoring de soi	96
3.4.	Présence de motivation	97
3.5.	Absence de motivation	98
4.	Compréhension de l'exercice du soutien à la motivation.	98
	Conclusion	101
	Bibliographie	102
Chapitre 6	La compréhension de l'influence de la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement: une perspective métacognitive.	105
	<i>Louise Lafortune</i>	

1. Compréhension des émotions.....	108
2. Compréhension de l'influence de la dimension affective.....	111
2.1. Dimension affective: sens et composantes... ..	111
2.2. Compréhension de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle.....	113
2.3. Compétence affective dans une perspective cognitive et professionnelle.....	115
3. Perspective métacognitive.....	117
Conclusion.....	120
Bibliographie.....	122

Partie 3

Compréhension et affectivité..... 125

Chapitre 7 **La compréhension des émotions
comme facteur de protection
de la violence à l'école.....** 127
Pierre-André Doudin et Denise Curchod-Ruedi

1. Les abus.....	129
2. Les violences institutionnelles.....	131
3. Métaémotion.....	134
4. Une recherche sur la compréhension des émotions des enseignants.....	136
4.1. Un questionnaire sur la compétence émotionnelle.....	136
4.2. Émotions ressenties et intensité émotionnelle: des résultats.....	138
Discussion et conclusion.....	140
Bibliographie.....	142

Chapitre 8 **La compréhension des émotions à l'école:
émotions impensables et empathie.....** 147
Denise Curchod-Ruedi, Pierre-André Doudin et Jean Moreau

1. Compétences relationnelles et émotionnelles.....	149
---	-----

2. Liens entre troubles de l'humeur, conduites violentes, régulation et compréhension des émotions	151
3. Empathie, aspects émotionnels et cognitifs.	154
4. Les émotions impensables en milieu scolaire.	155
5. Régulation et compréhension des émotions: notre recherche	157
6. Des résistances à penser certaines émotions: des résultats	159
6.1. Résistance à penser certaines émotions.	159
6.2. Résistance à penser certaines émotions et risque de <i>burnout</i>	159
6.3. Résistance à penser certaines émotions et genre des enseignants et enseignantes	160
6.4. Résistance à penser certaines émotions et années d'expérience.	160
7. Discussion	160
Conclusion	164
Bibliographie	164

Chapitre 9 **La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration: quels risques pour la relation éducative?** 169

Ottavia Albanese, Caterina Fiorilli et Pierre-André Doudin

1. Compétences émotionnelles des enseignants et enseignantes dans la relation éducative	171
2. Stress émotionnel des professionnels de soutien à l'intégration	174
3. Statut professionnel et compétences émotionnelles: une recherche	175
4. Intensité émotionnelle: des résultats	177
5. Quelle formation pour les enseignants et enseignantes à risque d'épuisement professionnel?	177
Conclusion	180

Bibliographie	180
Chapitre 10 Comprendre le processus de construction identitaire : une démarche essentielle chez les enseignants	183
<i>Avril Aitken</i>	
1. Identité professionnelle et émotion : une étude de cas	185
1.1. L'identité professionnelle des enseignants ...	186
1.2. Émotion et identité	187
1.3. Les cas de Nicole et de Julie	188
2. Analyse des cas, sur le plan de la construction identitaire	191
2.1. Positionnement des deux enseignantes	192
2.2. Qu'est-ce qu'on peut faire ?	194
3. Une pratique axée sur la compréhension de la construction identitaire	194
4. Accompagnement et identité	196
Conclusion	197
Bibliographie	198
Notices biographiques	201

Pour développer une approche affective, métacognitive et cognitive de la compréhension¹

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Sylvie Fréchette

*Université du Québec à Trois-Rivières
sylvie.frechette@uqtr.ca*

Noëlle Sorin

*Université du Québec à Trois-Rivières
noelle.sorin@uqtr.ca*

Pierre-André Doudin

*Université de Lausanne
et Haute école pédagogique
Lausanne (Suisse)
pierre-andre.doudin@
hepl.ch*

Ottavia Albanese

*Università degli Studi
Milano Bicocca, Italie
ottavia.albanese@
unimib.it*

1. Nous remercions Pauline Provencher pour sa précieuse collaboration dans le travail de préparation du manuscrit à déposer aux Presses de l'Université du Québec.

La compréhension se situe au cœur de l'agir humain. En effet, l'être humain cherche à comprendre son environnement pour mieux s'y développer et grandir. Il n'est donc pas étonnant que le concept de compréhension ait été et soit encore utilisé dans toutes sortes de situations. Dans le milieu de l'enseignement, la compréhension par les élèves des connaissances a été de tout temps un objectif poursuivi par les enseignants et enseignantes. Bien que la compréhension soit souvent associée au contenu disciplinaire, elle peut également porter sur les réactions affectives ou sur les émotions liées à l'apprentissage. Il convient donc d'examiner le concept de la compréhension afin de le clarifier.

Dans le présent ouvrage collectif, la compréhension est examinée sous l'angle de la cognition, de la métacognition et de l'affectivité; elle porte sur la compréhension disciplinaire de soi et de l'autre. La perspective adoptée s'inscrit dans le mouvement des réformes axées sur le développement de compétences dans plusieurs systèmes d'éducation en Occident. Si l'on considère que le développement de compétences inclut la construction des connaissances, alors la compréhension telle qu'elle a été entendue précédemment prend tout son sens. Elle devient un processus de mise en relation non seulement de connaissances, mais aussi de ressources tant de la personne elle-même que de son environnement. C'est en considérant ce contexte que l'ouvrage *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* rassemble des écrits variés qui examinent le concept de compréhension à la fois dans une perspective théorique, pratique et de recherche. Des pistes de réflexion y sont proposées qui portent sur l'enseignement, la formation à l'enseignement ou l'accompagnement d'un changement. Différents contextes sont examinés: les représentations des élèves ou des enseignants et enseignantes, la violence à l'école, l'épuisement professionnel, l'autorégulation de l'apprentissage, l'intégration scolaire, les interactions de régulation en classe, le sens critique en formation à l'enseignement et la culture, et, enfin, l'identité professionnelle.

Les chapitres de cet ouvrage sont regroupés en trois parties: 1) compréhension, métacognition et cognition; 2) compréhension, métacognition et affectivité; 3) compréhension et affectivité.

■ Compréhension, métacognition et cognition

La première partie débute par un chapitre rédigé par Daniel Martin, Louise Lafortune et Noëlle Sorin, qui le présentent comme un cadre conceptuel pour aborder la compréhension. Ce cadre guide ainsi plusieurs textes de cet ouvrage. Bien que la compréhension ait toujours été recherchée dans les interventions éducatives, les réformes scolaires invitent à y jeter un regard nouveau dans la perspective du développement de compétences. Ce chapitre, qui s'inscrit dans une perspective métacognitive, intègre différents sens à la compréhension. En particulier, il décrit deux logiques sous-jacentes aux pratiques pédagogiques : la logique de la restitution et la logique de la compréhension. L'avenue privilégiée pour favoriser la compréhension est associée à la métacognition malgré les multiples orientations données à la compréhension et les diverses façons de l'aborder.

Le deuxième chapitre rapporte une expérience de recherche collaborative pour mieux comprendre les interactions de régulation entre l'enseignant ou l'enseignante et ses élèves. La chercheuse de l'équipe, Lucie Mottier Lopez, s'associe à une vaste équipe enseignante composée de Sandra Borloz, Katja Grimm, Bernadette Gros, Catherine Herbert, Jacqueline Methenitis, Christine Payot, Marina Pot, Jean-Luc Schneuwly et Stéphane Zbinden. La recherche mentionnée porte sur les pratiques de classe et la régulation différenciée des apprentissages des élèves. Tout en abordant d'autres volets, le chapitre présenté ici insiste sur les modalités des pratiques propices au développement d'une compréhension individuelle et collective des processus de régulation. Des vignettes exposant les points de vue des enseignants et enseignantes qui participent à cette recherche sont intégrées dans le chapitre. Ces vignettes, qui ont préalablement fait l'objet de discussions en petits puis en grands groupes, témoignent de façon originale de l'apport de la recherche collaborative à la formation continue et contribuent à la compréhension de la démarche de recherche.

Le troisième chapitre, rédigé par Noëlle Sorin, aborde la construction des savoirs disciplinaires et la quête de sens qui lui est associée en considérant le rôle essentiel de la compréhension en formation à l'enseignement. L'auteure s'appuie sur la première compétence du référentiel québécois en formation à l'enseignement, qui vise un agir en tant qu'héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture. Elle soutient que le développement de cette compétence exige une solide formation disciplinaire. Cette formation, au-delà des

connaissances, suppose une compréhension épistémique et génétique (voire historique) de la discipline enseignée. Une telle compréhension induit un sens critique de sa discipline ainsi qu'une réflexion sur la culture. Pour appuyer ce point de vue, Noëlle Sorin s'attarde sur ce que sous-entend le processus de compréhension au regard de cette compétence professionnelle en formation à l'enseignement. Pour ce faire, elle présente ce qui se pratique déjà dans certains cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et propose quelques avenues pédagogiques susceptibles d'outiller les personnes enseignantes afin de favoriser la construction de connaissances disciplinaires significatives chez leurs élèves.

Le quatrième chapitre porte sur les représentations de la compréhension dans l'enseignement des mathématiques au Maroc. Oussama Bendefa et Louise Lafortune présentent les résultats d'une recherche au cours de laquelle deux questions ont été posées à des enseignants et enseignantes de mathématiques au secondaire : Qu'est-ce que la compréhension des mathématiques pour vous ? Quand avez-vous la certitude que vos élèves ont compris et que vous pouvez aborder un nouvel apprentissage ? La démarche entreprise s'inscrit dans une perspective constructiviste basée sur les concepts de représentation en mathématiques et de compréhension à partir de deux modèles explicités dans le chapitre. Les résultats montrent une conception de la compréhension où la dimension didactique prédomine avec la capacité d'application, la capacité de résolution de problèmes, la maîtrise de techniques mathématiques, la reprise des exercices par les élèves et la capacité d'utilisation de concepts. En filigrane, il ressort que le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante consiste surtout à proposer des exercices et des problèmes et à poser des questions pour guider les élèves, alors que celui des élèves, consiste à y répondre correctement. Cette représentation de la compréhension laisse penser que répondre à des questions associées au contenu du cours, à des méthodes ou à des algorithmes étudiés permettrait de savoir si les élèves ont compris.

■ Compréhension, métacognition et affectivité

La deuxième partie commence par un chapitre qui associe particulièrement la dimension métacognitive à la compréhension. Sylvie Fréchette, Frédéric Legault et Monique Brodeur soutiennent que, dans la foulée du renouveau pédagogique québécois, l'autorégulation de l'apprentissage peut aider les stagiaires à développer leurs

compétences professionnelles à l'enseignement. En effet, l'autorégulation se compose d'un ensemble complexe de processus cognitifs, métacognitifs et affectifs qui guident l'apprenant, l'aidant à comprendre et à contrôler son apprentissage en vue de réussir. Grâce à une recherche exploratoire et descriptive, des processus autorégulateurs de l'apprentissage ont été examinés, tels que mis en œuvre par des stagiaires en enseignement pour comprendre et exercer leur rôle de soutien à la motivation. Trois de ces processus sont analysés afin de faire ressortir leur apport à la compréhension du soutien à la motivation. Ce sont les processus par lesquels les stagiaires veillent à mener adéquatement leurs actions pour apprendre et les ajustent au besoin.

Dans le chapitre 6, Louise Lafortune aborde la compréhension de l'influence de la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement selon une perspective métacognitive. Dans ses expériences de recherche et d'accompagnement-formation, elle constate que, lors de l'émergence de réactions affectives dans la mise en œuvre d'un changement, les solutions utilisées se limitent souvent à laisser aller l'expression des émotions. Elle avance que, tout en visant la compréhension des fondements du changement et des moyens pour l'appliquer, la prise en compte des réactions affectives est essentielle et se réalise grâce à une mise à distance critique. Elle présente une grille d'analyse de situations pour considérer la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle qui suppose le développement d'habiletés métacognitives. C'est en passant par le sens donné à la compréhension, à la compréhension des émotions, mais aussi à la compréhension de la dimension affective qu'elle en arrive à expliciter les composantes de cette grille d'analyse.

Compréhension et affectivité

La troisième partie allie la compréhension à différentes composantes de l'affectivité, plus particulièrement aux émotions. C'est en ce sens que Pierre-André Doudin et Denise Curchod-Ruedi abordent la compréhension des émotions comme facteurs de protection contre la violence à l'école. Ces auteurs soutiennent que la capacité des enseignants et enseignantes à comprendre leurs émotions (et plus particulièrement à les réguler) est essentielle dans la relation. La qualité des interactions peut, selon eux, représenter un facteur de protection, par exemple dans le cas d'enfants abusés dans leur milieu familial et qui ont tendance à reproduire des interactions violentes à l'école. Les résultats

de la recherche présentée dans ce chapitre montrent que généralement, dans une situation fictive mais réaliste de violence à l'école, les enseignants et enseignantes régulent leurs émotions et maintiennent une éthique de la relation. Toutefois, l'épuisement professionnel constitue un risque de déshumanisation de la relation et peut contrecarrer ce facteur de protection. Les résultats illustrent l'importance de promouvoir le développement de compétences relatives à la compréhension des émotions et à leur régulation dans la formation à l'enseignement.

Dans le huitième chapitre, Denise Curchod-Ruedi, Pierre-André Doudin et Jean Moreau abordent les émotions et l'empathie dans une perspective de compréhension des émotions à l'école. Ils examinent le passage de l'empathie à la déshumanisation des rapports entre élèves et personne enseignante, mettant en relation la violence, la compréhension des émotions et les troubles de l'humeur. Ils cherchent à distinguer les émotions selon leur acceptation sociale ou selon la menace qu'elles peuvent représenter pour les élèves ou le corps enseignant. Ils soutiennent que ces distinctions devraient permettre de dégager des pistes quant à la formation à l'enseignement relativement à la compréhension et à la régulation des émotions en tentant de mettre en évidence une démarche de type cognitif favorable à l'appréhension professionnelle du domaine affectif. Parmi ces pistes, notons le développement de la capacité à interagir avec les élèves ou les collègues, l'intégration de valeurs et de règles relationnelles, la compétence à comprendre, gérer et réguler des émotions comme la colère, la peur, etc.) et à gérer les conflits interpersonnels.

Ottavia Albanese, Caterina Fiorilli et Pierre-André Doudin signent le chapitre 9, qui porte sur la compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration. Ils s'interrogent sur les risques pour la relation éducative et considèrent que, parmi les compétences professionnelles à développer pour l'enseignement, la capacité de gérer la relation éducative avec les élèves est sans aucun doute fondamentale. Les enseignants et enseignantes devraient être capables de comprendre les émotions que manifestent leurs élèves et de les gérer en adoptant des comportements qui sauvegardent la relation éducative. Dans une situation d'intégration scolaire, les émotions dans l'enseignement émergent plus que dans une classe ordinaire. Si la profession enseignante est une activité à haut risque d'épuisement professionnel et de stress émotionnel, les situations d'intégration le sont encore plus. Par exemple, les enseignants et enseignantes intervenant auprès d'élèves handicapés sont plus à risque d'être confrontés

au stress. Ils ressentiraient plus intensément que leurs collègues de classes ordinaires des émotions négatives en situation de crise avec un élève. Toutefois, d'après les recherches, la compréhension des émotions peut être un facteur de protection en situation de crise. Ces résultats sont discutés au regard de la formation à l'enseignement en Italie qui accorde pour le moment une grande place à l'acquisition de connaissances, tandis que la place réservée au développement des compétences émotionnelles reste marginale et limitée à des démarches isolées, sans grand soutien institutionnel.

Le dernier chapitre, celui d'Avril Aitken, vise à comprendre le processus de construction identitaire considéré comme une démarche essentielle chez le personnel enseignant. L'auteure souligne que l'identité professionnelle des enseignants et enseignantes attire de plus en plus l'attention du monde de la recherche. Elle présente les études réalisées dans ce domaine selon deux grandes catégories : celles qui caractérisent l'identité professionnelle des enseignants et enseignantes et celles qui explicitent la construction de cette identité professionnelle et auxquelles se rattache son chapitre. S'appuyant sur les témoignages de deux enseignantes en exercice, l'auteure présente les raisons qui fondent la réflexion sur le processus de construction de l'identité professionnelle. L'analyse de ces témoignages débouche sur la description d'une démarche d'accompagnement socioconstructiviste pour soutenir des personnes enseignantes dans la compréhension progressive de leur processus de construction identitaire. Les caractéristiques de cette démarche sont recensées.

E

I

T

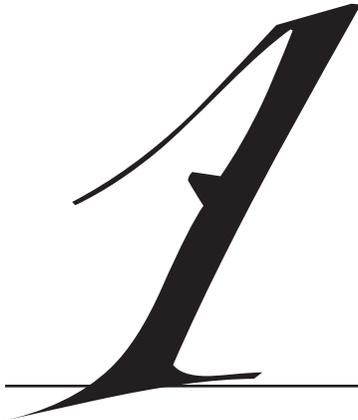
R

A

P



**COMPRÉHENSION,
MÉTACOGNITION
ET COGNITION**



La compréhension dans une perspective métacognitive

Un cadre conceptuel¹

Daniel Martin

*Haute école pédagogique Lausanne
daniel.martin@hepl.ch*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Noëlle Sorin

*Université du Québec à Trois-Rivières
noelle.sorin@uqtr.ca*

1. Le texte proposé est en grande partie inspiré du projet doctoral de Daniel Martin (en cours).

Depuis longtemps, la compréhension des élèves fait partie des préoccupations de l'école et du corps enseignant. Cette question est récurrente dans les débats accompagnant toute nouvelle réforme scolaire. Encore aujourd'hui, on considère que c'est une compétence fondamentale pour l'intégration et la participation actives de l'individu à la société du XXI^e siècle. S'intéresser à la façon de travailler cette compétence de manière optimale en classe est donc un aspect important de l'apprentissage, si l'on souhaite améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement.

Or, force est de constater que la majorité des élèves des pays occidentaux ont de graves problèmes de compréhension, que ce soit en français, en mathématiques ou dans d'autres matières. Pour pallier ces problèmes récurrents, il importe de viser un enseignement qui favorise expressément le développement de la compréhension, ce qui suppose déjà un changement de paradigme : abandonner une logique de la restitution pour investir dans une logique de compréhension. Concept protéiforme s'il en est un, la compréhension, avec ses multiples ramifications, peut inspirer diverses façons de l'aborder et de l'enseigner. Parmi ces éventualités, la perspective métacognitive semble particulièrement pertinente.

1. Les problèmes de compréhension et l'apprentissage

À l'heure actuelle, dans le monde de la francophonie occidentale, plusieurs études montrent que la compréhension des élèves est un véritable problème endémique. Ainsi, l'étude PISA (Nidegger, 2005 ; Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004 ; Zahner Rossier, 2004, 2005) a montré qu'en fin de scolarité obligatoire² une part non négligeable des élèves de Suisse romande manifeste des compétences relativement limitées, voire insuffisantes, en matière de compréhension. En effet, on constate qu'en compréhension de textes 34 % des élèves de Suisse romande ne dépassent pas un niveau de base. Ces élèves sont ainsi capables de trouver des informations dans un texte pour résoudre des exercices élémentaires comme tirer des conclusions simples, dégager

2. En Suisse, la fin de la scolarité obligatoire correspond à la neuvième année de scolarité, soit six ans d'enseignement primaire et trois ans d'enseignement secondaire. Les études PISA sont réalisées auprès d'élèves de 15 ans.

la signification d'une partie en exploitant les connaissances qu'ils ont acquises. En revanche, ils ne comprennent pas des textes de difficulté moyenne ni ne savent examiner un texte sous un angle critique. La proportion des élèves qui ne dépassent pas ce niveau varie selon les pays ou les régions francophones partout dans le monde. Au Québec, par exemple, la situation est un peu meilleure qu'en Suisse romande, dans la mesure où cette proportion tombe à 25 %, alors qu'elle est beaucoup plus élevée (48 %) dans la communauté francophone de Belgique (Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004).

La situation est également préoccupante en ce qui concerne la compréhension en mathématiques. En effet, 33 % des élèves de Suisse romande (28 % pour le Canada et 32 % pour l'ensemble de la Belgique) sont, au mieux, capables d'extraire d'une seule source les informations pertinentes et de comprendre une forme de représentation isolée. Ils appliquent également des algorithmes, des formules, des procédures ou des conventions élémentaires. Cependant, ils n'arrivent pas à exécuter des procédures clairement décrites comme celles qui requièrent des décisions successives. Ils parviennent encore moins à choisir et à intégrer différentes formes de représentations, puis à les relier à des situations réelles, à travailler en suivant une stratégie ou encore à argumenter avec souplesse (Zahner Rossier, 2004, 2005).

Par ailleurs, dès le milieu des années 1960, des travaux ont montré que l'échec scolaire des enfants de milieu populaire est largement corrélé avec des performances insuffisantes dans la maîtrise de la langue orale et écrite tant sur le plan de l'expression que de la compréhension (Chartier et Hébrard, 2000). Il semble aussi que les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage au secondaire ont également des lacunes sur le plan des stratégies de compréhension, notamment en lecture. Ainsi, ces élèves ne disposent pas de toutes les stratégies adéquates (Chan, 1994) et, quand ils en ont, ils ne les utilisent pas de manière efficace (Kozminsky et Kozminsky, 2001).

Les pratiques d'enseignement³ mises en œuvre dans les classes jouent un rôle essentiel quant à la nature et à la qualité des apprentissages réalisés par les élèves (Dumay et Dupriez, 2009 ; Good et

3. Nous retiendrons ici la définition donnée par Legendre (2005, p. 1066) des pratiques d'enseignement: « Ensemble des activités de l'enseignant orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et normes de la profession d'enseignant mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier. »

Brophy, 2008 ; Hattie, 2009 ; Mayer, 2008). Plus particulièrement, toute une série de travaux montrent l'importance des interventions portant sur la métacognition, notamment sur les habiletés de planification, de contrôle et de régulation ainsi que sur les stratégies d'apprentissage (pour une synthèse de méta-analyses sur les pratiques d'enseignement, voir Hattie, 2009). Par ailleurs, bon nombre d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et plus particulièrement de compréhension ont des lacunes importantes sur le plan métacognitif et sur le plan des stratégies d'apprentissage (Brown et Palincsar, 1987 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993 ; Slavin, 2009). Or, en ce qui concerne les pratiques d'enseignement favorisant la compréhension dans les apprentissages, on trouve des prescriptions en la matière (par exemple Wiske, 1998), mais on manque cruellement d'exemples de pratiques d'enseignement qui favorisent effectivement la compréhension des élèves (Wallace et Loudon, 2003), sauf en ce qui concerne la compréhension de textes, en particulier dans la langue d'enseignement. Enfin et malgré de nombreux travaux sur la régulation des processus de compréhension de textes, Pressley (2002) considère que la grande majorité des enseignants et enseignantes n'amènent pas leurs élèves à élaborer des stratégies de compréhension de textes. Par contre, ils les évaluent. À partir d'un tel constat, on peut faire l'hypothèse que la situation est au mieux la même pour ce qui concerne la compréhension en général.

À la lumière de ces résultats, on constate donc que la médiocrité de la compétence en matière de compréhension explique, en grande part, les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire au secondaire. L'urgence d'améliorer et de renforcer un enseignement qui favorise la compréhension dans les apprentissages devient un catalyseur de réussite pour l'école d'aujourd'hui et de demain.

2. De la logique de la restitution à la logique de la compréhension

En ce début de *xxi*^e siècle, le développement et l'amélioration de la compréhension chez les élèves semblent un des enjeux majeurs des réformes en cours dans de nombreux pays occidentaux. Une lecture rapide des programmes de formation du Québec (MELS, 2004) ou de Suisse romande (CIIP-SRTI, 2004) illustre cette tendance. En effet, l'accent est mis sur les compétences et, plus particulièrement, sur le développement de la pensée critique, de la pensée réflexive ou encore

de la métacognition ainsi que sur l'exigence faite aux élèves de justifier et d'argumenter leurs positions. Cela montre l'importance centrale accordée à une approche en profondeur des apprentissages, centrée sur l'organisation, l'articulation des connaissances en lien, notamment, avec les connaissances antérieures du sujet ainsi que sur la compréhension, l'explication des phénomènes étudiés et l'analyse critique des arguments invoqués pour les justifier. Cette optique s'oppose à une approche en surface fondée sur la mémorisation des faits et la maîtrise de procédures routinières sans se soucier fondamentalement d'amener les élèves à réfléchir sur les finalités et le sens de ce qui est appris, de même que sur les stratégies nécessaires à mettre en œuvre pour réaliser les apprentissages (Entwistle et Entwistle, 2005).

Ce constat sur l'importance de la compréhension dans l'école d'aujourd'hui rejoint les réflexions de Joshua (1999a et b) qui considère que les attentes vis-à-vis des systèmes scolaires se sont progressivement et considérablement modifiées ces dernières décennies. En effet, selon cet auteur, si l'école a été marquée par une logique de la restitution durant plusieurs siècles, depuis quelques décennies elle se trouve confrontée à de nouvelles exigences qui se caractérisent par l'émergence progressive d'une logique de la compréhension. La logique de la restitution est centrée sur la transmission de connaissances et de techniques par la personne enseignante et, du côté des élèves, sur la prédominance de la mémorisation et de l'apprentissage par cœur et la restitution des connaissances et des techniques transmises et entraînées par l'enseignement. Quant à la logique de la compréhension, elle se fonde sur la construction et la compréhension du sens ainsi que sur la prise de distance critique. Elle est caractérisée par le rôle de médiation enseignante et par la prédominance de l'activité et de l'autonomie des élèves ainsi que par leurs capacités à mobiliser diverses ressources (connaissances, habiletés, expériences, documents...) dans des situations inédites. «Il ne suffit plus de savoir reproduire une technique, de résoudre un exercice : il faut "comprendre" leur "sens", faire preuve d'imagination, innover» (Joshua, 1999a, p. 116).

Joshua relève encore l'ambiguïté engendrée par cette logique de la compréhension. En effet, qu'entend-on par compréhension ? Où s'arrête la compréhension ? Comment l'évaluer ? Comment l'enseigner ? Ce flou théorique et pratique de la logique de la compréhension est l'un des obstacles majeurs à sa mise en œuvre. Selon Joshua (1999a), les choses sont beaucoup plus claires dans la logique de la restitution. Ce qui est demandé aux élèves est assez bien défini

(restituer les connaissances, les techniques et les modèles qui ont été enseignés), tout comme les moyens pédagogiques à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs visés (répétition, mémorisation, exercices d'application, calcul mental...).

La « restitution » permettait de fournir à la fois une liste claire et limitée des « compétences » à atteindre, un mode d'évaluation fixe et performant (il s'agit de vérifier si l'élève « produit » ou non la bonne réponse, quels que soient les processus qui l'y conduisent), et, probablement, des techniques pédagogiques précises, où dominant l'exposition par le *maître* et la répétition par l'élève. C'est l'ensemble de ce bloc qui est mis à mal dès que l'on cherche une domination plus en profondeur de la part des apprenants, une « compréhension » (Joshua, 1999b, p. 120-121).

Avec la logique de la compréhension, il ne suffit pas de résoudre un problème, il est nécessaire de l'avoir compris.

Bien peu de choses sont dites, en l'occurrence en Suisse romande et au Québec, dans les programmes de formation, au sujet des moyens d'enseignement, sur ce que l'on entend par compréhension ainsi que sur les conditions, les moyens et les façons de faire pour que l'enseignement en tienne compte de manière pertinente et optimale. La question se pose donc de savoir comment mettre en œuvre, renforcer et progressivement généraliser cette logique de la compréhension dans les pratiques d'enseignement, ce que Joshua (1999b, p. 127) résume en posant la question suivante : « Comment assurer le passage pour tous les élèves de la logique de la restitution à celle de la compréhension ? »

3. La compréhension, un concept protéiforme

Force est de constater que le concept de compréhension en éducation est un concept riche, complexe, mais encore non stabilisé. Dans l'usage courant, trois sens dominants se côtoient. Ainsi, comprendre signifie « embrasser, saisir par la pensée » (Rey-Debove et Rey, 2002, p. 494). L'acte intellectuel qu'est la compréhension se réalise par l'intégration de chaque élément abordé à une catégorie, à un ensemble, à une structure auxquels il s'articule, pour former une entité et non un simple agrégat d'éléments disparates. Par ailleurs, comprendre veut dire « appréhender par la connaissance : être capable de faire correspondre à quelque chose une idée claire » ou encore « percevoir le sens d'un message, d'un système de signes » (Rey-Debove et Rey, 2002, p. 494).

Or, comprendre c'est attribuer de la signification à quelque chose par l'entremise de la connaissance et non par la seule expérience ou l'émotion. Il s'agit donc bien d'un acte, d'un processus intellectuel. Enfin, comprendre c'est «se faire une idée claire des causes, des motifs de l'enchaînement logique de quelque chose» (Rey-Debove et Rey, 2002, p. 495). Ainsi, la compréhension permet de dégager non seulement les raisons d'un phénomène, mais aussi les motifs des conduites d'une personne, de saisir le pourquoi et le comment des choses et des événements ainsi que des comportements et des pensées des personnes.

La compréhension est fondamentale en éducation, même si le concept reste flou. À l'instar de Cooper (1995), qui prétend que les philosophes ont dit beaucoup sur la connaissance, mais très peu sur la compréhension, on peut se demander s'il n'en est pas ainsi en éducation. La pléthore de travaux de recherche menés en lecture et en compréhension de textes (par exemple ceux de Collins Block et Pressley, 2002; Dougherty Stahl et McKenna, 2006; Jetton et Dole, 2004; Mandel Morrow, Gambrell et Pressley, 2003) pourrait laisser entendre le contraire. Toutefois, si l'on s'intéresse à la compréhension dans les apprentissages en général (pas uniquement ceux qui sont liés à la compréhension de textes dans le développement de la compétence langagière) réalisés dans le cadre scolaire, alors le constat est assez semblable à celui qu'évoque Cooper (1995) quand on considère le peu de recherches effectuées sur cette question en éducation.

Selon la littérature scientifique en psychologie et en sciences de l'éducation, la compréhension est une dimension transversale de la cognition (Fayol et Ganoac'h, 2003) et n'est pas réservée à un champ disciplinaire particulier. Par ailleurs, la compréhension n'est pas une affaire de tout ou rien, elle varie en degré et n'est probablement jamais complète (Lundberg, 2004; Nickerson, 1985). Ensuite, la compréhension est à distinguer de la réussite. Pour Piaget (1974c, p. 237),

réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action.

Ainsi, «comprendre consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès» (Piaget, 1974c, p. 241-242). La question se pose également de savoir comment

situer la compréhension par rapport à d'autres formes d'apprentissage. Pour un certain nombre d'auteurs et d'auteures, celle-ci se situe dans une hiérarchie des apprentissages (Cèbe, 2006 ; Piaget, 1974c ; Reboul, 1980 ; Wallace et Loudon, 2003). Par exemple, Reboul (1980, p. 16) considère qu'apprendre « c'est acquérir une information, ou un savoir-faire, ou une compréhension ». Pour lui, ces trois sens d'apprendre sont hiérarchisés. Enfin, et pour comprendre la compréhension, il est pertinent de s'intéresser à l'incompréhension ou à la compréhension partielle (Cooper, 1995). Cette proposition est analogue à un principe bien connu en psychologie qui dit que, pour comprendre le fonctionnement psychique « normal », l'analyse du fonctionnement pathologique est d'un apport essentiel. De manière analogue, l'analyse des erreurs des élèves permet de mieux saisir les processus en jeu pour mener à bien un apprentissage donné.

Si l'on s'intéresse maintenant plus particulièrement à la définition de la compréhension, Perkins (1998) distingue deux positions par rapport à ce concept. D'une part, la compréhension est considérée comme un modèle mental, une image, une représentation (Fayol, 2003 ; Richard, 2004). Pour Fayol (2003, p. 1), « comprendre un discours ou un texte c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte ». Ce processus est le fruit « d'une démarche de transformation des schémas cognitifs de l'élève pour les adapter à la solution de problèmes nouveaux » (Trudel, 2005, p. 55).

D'autre part, la compréhension est perçue comme une capacité de penser et d'agir avec flexibilité sur et avec ce que l'on sait et donc de mobiliser les ressources à la disposition du sujet dans des contextes différents de celui où ces ressources ont été acquises (Good et Brophy, 2008 ; Perkins, 1998 ; Wiske, 1998). Reboul (1980, p. 91-92) se situe également dans cette perspective, dans la mesure où il considère que :

comprendre un enseignement ne consiste pas à le répéter textuellement, mais à pouvoir l'expliquer et l'appliquer. L'expliquer, c'est-à-dire en rendre compte dans ses propres termes, à partir de sa propre expérience. L'appliquer, c'est-à-dire s'en servir pour résoudre des problèmes nouveaux, définir d'autres concepts, éclairer d'autres exemples. Enfin et surtout, l'enseignement compris est celui qui provoque l'élève à un dialogue avec lui-même, qui l'amène à réfléchir, c'est-à-dire à penser sa propre pensée.

Cette idée que la compréhension d'un enseignement implique que la personne apprenante prenne sa pensée comme objet de pensée est à mettre en relation avec le concept de métacognition considérée comme la cognition de la cognition (Doudin, Martin et Albanese, 2001 ; Veenman, Van Hout-Wolters et Afflerbach, 2006), concept qui sera présenté plus loin. Il faut relever ici que la compréhension nécessite effectivement l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies métacognitives plus ou moins conscientes qui jouent un rôle central dans la régulation de l'activité même de compréhension (Pressley, 2002).

Ces deux positions évoquées par Perkins (1998) ne sont pas incompatibles et recouvrent (au moins partiellement) la distinction faite par différents auteurs (Fayol et Ganoac'h, 2003 ; Trudel, 2005) entre le résultat de l'activité de compréhension et cette activité même. Par ailleurs, Denhière et Richard (1990, p. 70) considèrent que

comprendre c'est construire une représentation, c'est-à-dire élaborer une interprétation qui soit compatible à la fois avec les données de la situation, symboliques (énoncé, texte, dessin) ou matérielles (objets physiques), avec la tâche à réaliser et avec les connaissances qui sont en mémoire.

En considérant que la compréhension a trois composantes (la situation, les connaissances et la tâche), ces auteurs peuvent ainsi faire des liens entre différentes situations (compréhension de récit, compréhension de consignes et résolution de problèmes) en les intégrant dans un cadre conceptuel commun, ce qui les différencie dès lors par la nature de la tâche.

La finalité de la tâche peut être l'intégration de l'information dans les structures mnésiques en vue d'une récupération ultérieure : c'est la compréhension à visée épistémique. La finalité de la tâche peut être l'obtention d'un résultat par des actions appropriées : nous parlerons alors de compréhension à visée pragmatique (Denhière et Richard, 1990, p. 70).

Enfin et de manière synthétique, le concept de compréhension est caractérisé par les visées de cette dernière, par ses facettes, par ses objets et par ses manifestations. La compréhension a deux visées (Denhière et Richard, 1990) : 1) pragmatique (elle vise un résultat par l'action) ou 2) épistémique (elle vise l'intégration de connaissances et la construction de sens). Du point de vue de la visée épistémique, la compréhension dans un domaine particulier peut avoir différents buts : comprendre la substance d'une discipline (systèmes d'idées et de concepts), comprendre les façons de connaître particulières à une

discipline (investiguer les méthodes de construction des connaissances), comprendre les finalités de la connaissance dans un domaine donné (Cobb Morocco, 2001).

Toujours parmi les ressources, la mise en œuvre d'habiletés métacognitives joue également un rôle essentiel dans la régulation de l'activité même de compréhension (Presley, 2002). Par ailleurs, certaines de ces ressources préexistent chez le sujet ou dans le contexte où il agit et travaille, alors que d'autres font l'objet d'une appropriation ou d'une élaboration, construction par le sujet lui-même. La compréhension joue donc un rôle central dans l'interprétation et la construction de la signification de ce qui est lu, dit, fait ou, dans le contexte scolaire, de ce qui est enseigné (Gaonac'h et Fayol, 2003).

Les objets de la compréhension (ce sur quoi elle porte) sont très variés. Ainsi, on dira d'un sujet qu'il a plus ou moins bien compris des éléments d'ordre linguistique (un mot, une phrase, un énoncé, un texte, un discours). Mais la compréhension concerne également un concept, une image, un graphique, une situation, un événement, le fonctionnement d'une machine ou d'un être vivant, un algorithme, une heuristique, un processus de pensée... Enfin, elle peut porter sur des domaines de connaissances divers (mathématiques, histoire, sciences...). Ceux-ci ont une genèse (Simard, 2002) et apparaissent dans des « circonstances historiques, culturelles et sociales qui ont participé à leur élaboration » (Sorin, 2010, p. 56 du présent ouvrage). Ces conditions d'émergence conditionnent en partie la compréhension de ces domaines de connaissances par les élèves. Ces champs ont également des propriétés structurelles qui ne sont pas les mêmes et la compréhension se construit donc de manière différente dans chaque discipline (Cobb Morocco, 2001 ; Grossman et Stodolsky, 1995 ; Stodolsky et Grossman, 1995).

Les manifestations de la compréhension se caractérisent, notamment, par la possibilité pour le sujet d'expliquer, de donner les raisons d'un phénomène (Piaget, 1974d), mais aussi de prédire, de tirer les conséquences d'une situation de manière argumentée. Un sujet qui a compris pourra également justifier, défendre sa position et critiquer celle d'autrui (Reboul, 1980 ; Wiske, 1998). Comprendre, c'est enfin montrer sa capacité de prendre sa propre pensée comme objet de pensée (dimension métacognitive) pour réguler son fonctionnement cognitif, notamment pour une meilleure appréhension du monde et

d'autrui (Pressley, 2002 ; Reboul, 1980). C'est cette dimension métacognitive de la compréhension qui a inspiré la réflexion théorique de ce texte.

4. Une perspective métacognitive

Les premiers travaux sur la métacognition sont apparus il y a une trentaine d'années aux États-Unis. Ce courant de recherche a connu, depuis, un très grand essor et s'est imposé en sciences de l'éducation et en psychologie (Martin et Doudin, 2001). On trouvera chez Brown, Bransford, Ferrara et Campione (1983), Brown (1987), Chartier et Lautrey (1992) une tentative de cerner les sources théoriques des travaux sur la métacognition. Trois sources, dont le point commun est de mettre l'accent sur les processus à l'origine des acquisitions cognitives, ont ainsi été repérées :

- 1) les travaux de Piaget sur le développement cognitif et, plus particulièrement, ses derniers travaux (Piaget, 1974a, b, c et d, 1975, 1977a et b ; pour une présentation résumée, voir Inhelder, 1987) sur le fonctionnement du sujet et les mécanismes cognitifs nécessaires pour résoudre une tâche (en particulier la notion d'abstraction réfléchissante) ;
- 2) les travaux de la psychologie soviétique sur l'origine sociale du contrôle cognitif, surtout les travaux de Vygotski (1932/1978, 1934/1997) et de Schneuwly et Bronckart (1985) ;
- 3) les travaux issus des modèles de traitement de l'information qui étudient les mécanismes et les processus à la base du fonctionnement cognitif (Richard, 2004 ; Bonnet et Ghiglione, 1990).

Dans la conception des métacognitivistes, l'intelligence serait organisée en différents niveaux hiérarchisés (Anderson, 1985 ; Campione et Brown, 1978 ; Butterfield et Belmont, 1977 ; Sternberg, 1984a et b). Ces différents modèles définissent tous un niveau qui supervise les actions du sujet. Une place prépondérante est ainsi faite à la capacité qu'a l'enfant d'évaluer ses propres activités et stratégies, ce que Brown (1974) désigne sous le terme de contrôle exécutif.

Les travaux de Flavell, Brown et Lafortune avec St-Pierre et Deaudelin recouvrent, pour l'essentiel, le champ conceptuel de la métacognition tel qu'il est défini aujourd'hui (Doudin, Martin et Albanese, 2001 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune et Saint-

Pierre, 1996; Metcalfe et Shimamura, 1996; Nelson, 1996; Veenman, Van Hout-Wolters et Afflerbach, 2006; Winne, 1996). Pour sa part, Flavell (1976, 1985, 1987) distingue les connaissances métacognitives des expériences métacognitives :

- 1) Les connaissances métacognitives (ou métaconnaissances) sont « des connaissances et des croyances accumulées avec l'expérience et stockées en mémoire à long terme qui concernent [...] l'esprit humain et ses activités » (Flavell, 1985, p. 31). Ces connaissances peuvent être déclaratives, procédurales ou les deux à la fois. Flavell (1985) considère que la métacognition comprend trois catégories : les personnes, les tâches et les stratégies. Pour ce qui est de la catégorie « personnes », elle comprend les connaissances et croyances concernant les êtres humains en tant que systèmes qui traitent des données cognitives. Elles peuvent porter sur des différences cognitives intra-individuelles, interindividuelles ou encore sur des ressemblances cognitives interindividuelles. La catégorie « tâches » comprend les connaissances ou croyances qu'un sujet peut acquérir sur un problème cognitif auquel il est confronté. Flavell (1985) distingue deux sous-catégories. La première porte sur la nature des informations qui parviennent au sujet et qui sont traitées au cours de n'importe quelle tâche cognitive. La nature de ce genre d'informations a des effets importants sur la façon dont le sujet les exploitera. La seconde sous-catégorie concerne la nature des exigences de la tâche. Ainsi, certains problèmes sont plus faciles à résoudre que d'autres, même s'ils contiennent exactement les mêmes informations. Enfin, la catégorie « stratégies » regroupe tous les moyens susceptibles de favoriser l'atteinte de buts d'ordre cognitif, par exemple les stratégies de compréhension, de mémorisation et de rappel ou encore de résolution de problèmes. Flavell (1985) distingue les stratégies cognitives des stratégies métacognitives. Les premières permettent d'atteindre le but poursuivi dans une tâche cognitive, alors que les secondes ont pour fonction de fournir des informations sur la tâche en cours de réalisation ainsi que sur sa progression.
- 2) Les expériences métacognitives « sont les expériences cognitives ou affectives liées à une activité cognitive » (Flavell, 1985, p. 35). Elles sont souvent conscientes et verbalisables. Ces expériences peuvent se produire aussi bien avant, pendant qu'après la réalisation d'une tâche cognitive. De plus, elles apparaissent plus

fréquemment dans des moments qui nécessitent un contrôle et une régulation fine et consciente de l'activité cognitive. C'est notamment le cas dans des situations nouvelles et complexes. De même, Flavell (1985, p. 35) relève que «de nombreuses expériences métacognitives sont des pensées ou des sentiments sur le point où vous en êtes dans une activité cognitive et le type de progrès que vous avez faits, que vous faites ou que vous avez des chances de faire».

Brown (1987) considère que la métacognition a deux significations. Tout d'abord, elle désigne la connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui, mais également la manière dont il peut en prendre conscience et en rendre compte. Il s'agit ici de connaissances déclaratives sur la cognition. De plus, ces connaissances sont stables, verbalisables, souvent fausses et se développent généralement assez tardivement. Ce premier sens de la métacognition recouvre, pour une bonne part, les connaissances métacognitives de Flavell (1985). La seconde signification évoquée par Brown (1987) désigne les processus de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif. Ces mécanismes font référence aux activités permettant de guider et de réguler l'apprentissage et le fonctionnement cognitif dans des situations de résolution de problèmes. On parle également à leur propos de mécanismes exécutifs ; ils servent donc à piloter la pensée. Ces processus ne sont pas nécessairement conscients. Selon Brown (1987), les principaux processus métacognitifs sont les suivants : les activités de planification (imaginer comment procéder pour résoudre un problème, élaborer des stratégies, etc.) ; les activités de prévision (estimer le résultat quantitatif d'une activité cognitive particulière, par exemple en évaluant combien de temps sera nécessaire pour accomplir une tâche donnée) ; les activités de pilotage, de guidage (tester, réviser, remanier les stratégies, etc.) ; les activités de contrôle des résultats obtenus (évaluer le résultat de chaque action en fonction de critères d'efficacité et d'effectivité). Enfin, ces mécanismes sont relativement instables, pas nécessairement verbalisables et ils se développent relativement indépendamment de l'âge. Il faut relever également que le développement des connaissances métacognitives est le produit de l'usage des processus métacognitifs.

Selon Lafortune et Deaudelin (2001, p. 37), «la métacognition réfère au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, d'évaluer, d'ajuster et de vérifier son processus d'apprentissage». Comme Lafortune et St-Pierre (1996), elles

considèrent trois composantes: les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de son processus mental. La première composante correspond à la définition de Flavell présentée ci-dessus. Quant à la deuxième, elle recouvre la seconde définition de la métacognition selon Brown. Cependant, et en cela leur définition se différencie de celle de Brown (1987), Lafortune et St-Pierre (1996) ne proposent que trois grandes catégories d'activités que sont la planification, le contrôle et la régulation. Enfin, la troisième composante (la prise de conscience de ses processus mentaux) a pour effet d'enrichir les connaissances métacognitives et elle agit en retour sur la gestion de l'activité mentale durant la résolution ultérieure d'un problème. Cette dimension de la conscience de la métacognition joue un rôle important, selon Lafortune et St-Pierre (1996) et Lafortune et Deaudelin (2001), dans la mesure où elle peut contribuer à son développement, notamment dans un contexte d'apprentissage. Les verbalisations engendrées par la prise de conscience de ses processus mentaux permettent au sujet d'améliorer non seulement ses échanges avec autrui, mais également sa propre activité cognitive et métacognitive. Ces trois composantes interagissent entre elles. Cette définition de la métacognition intègre l'essentiel des éléments évoqués par Flavell (1985) et Brown (1987) tout en y ajoutant de façon explicite la dimension de la prise de conscience des processus mentaux.

Ce détour théorique montre bien l'importance de mobiliser la métacognition, notamment dans ses aspects liés au contrôle et à la régulation, lors des pratiques d'enseignement visant la compréhension dans les apprentissages.

5. Vers un enseignement favorisant la compréhension: quelques considérations

S'appuyant sur les travaux récents étudiant les processus d'apprentissage envisagés dans une perspective métacognitive, Donovan et Bransford (2005) dégagent un certain nombre de principes d'un enseignement qui favorise la compréhension. Tout d'abord, il s'agit de faire émerger et de prendre en compte les idées, les connaissances, les conceptions, les habiletés et les attitudes préalables des élèves. Celles-ci jouent un rôle important (d'obstacles ou de leviers) dans la compréhension (Nickerson, 1985). Ensuite, les interventions de l'enseignant doivent viser la structuration des connaissances des élèves qui

facilite leur rappel et leur mobilisation en situation de résolution de problèmes. De plus, il s'agit de permettre non seulement la construction des connaissances disciplinaires, mais également l'appropriation de stratégies d'apprentissage, et donc de contribuer à la construction des processus métacognitifs des élèves. De ce point de vue, les auteurs mettent en exergue la nécessité de développer la métacognition des élèves dans des contextes disciplinaires variés pour leur permettre de planifier, contrôler et réguler leur processus d'apprentissage.

Par ailleurs, plutôt que de survoler beaucoup de sujets, il est recommandé d'en choisir un certain nombre et de les travailler en profondeur, en utilisant un même concept dans des contextes et des exemples diversifiés. Enfin, les modalités de l'évaluation des compétences des élèves ont davantage à être en accord avec les finalités d'un enseignement qui favorise la compréhension dans les apprentissages. Il s'agit donc de mettre en place une évaluation de la compréhension et non pas uniquement une évaluation de la mémorisation des élèves. Ainsi, si l'on considère que pour comprendre une personne mobilise des processus cognitifs tels que l'interprétation, l'exemplification, la classification, le résumé, l'inférence, la comparaison ou encore l'explication (Anderson et Krahtwohl, 2001), l'évaluation de la compréhension de cette même personne devrait effectivement contrôler si celle-ci peut mobiliser tout ou partie de ces processus lors de la réalisation d'une tâche. Une évaluation de la compréhension ne peut donc pas se contenter de vérifier si l'élève est capable de restituer ce qu'il aurait appris par cœur.

On le constate, ces principes articulent fortement compréhension et métacognition. Ainsi, pour comprendre, les élèves élaborent et mettent en œuvre des ressources métacognitives. Dans cette perspective métacognitive, les enseignants interviennent afin que les élèves puissent développer leurs habiletés de planification, de contrôle et de régulation de leur compréhension. Pour favoriser une telle démarche, il importe de créer, de choisir et d'utiliser des stratégies d'intervention qui permettent aux élèves de se construire et de construire leur propre compréhension.

Conclusion

Dans notre monde occidental, les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire des adolescents seraient particulièrement dus à la faiblesse de la compétence de ces derniers en compréhension. En enseignement, une logique de la restitution qui prévaut encore sur une logique de compréhension ne serait pas étrangère à ce triste bilan scolaire. L'importance de certaines habiletés métacognitives dans le processus de compréhension laisse à penser que les principes mêmes de la métacognition, tels qu'on les cerne aujourd'hui, fourniraient une base solide à des pratiques d'enseignement visant la compréhension dans les apprentissages. Ainsi, pour se comprendre, comprendre le monde et autrui, tout élève produit et met en œuvre des ressources métacognitives et, pour enseigner la compréhension, tout enseignant élabore et met en pratique des stratégies d'intervention qui permettent à l'élève de se construire et de construire sa propre compréhension du monde.

Bibliographie

- ANDERSON, J.R. (1985). *The Architecture of Cognition*, Cambridge, Harvard University Press.
- ANDERSON, L.W. et D.R. KRATHWOHL (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition*, New York, Longman.
- BONNET, C. et R. GHIGLIONE (dir.) (1990). *Traité de psychologie cognitive. Le traitement de l'information symbolique*, Paris, Dunod.
- BROWN, A.L. (1974). « The role of strategic behavior in retarded memory », dans N.R. Ellis (dir.), *International Review of Research in Mental Retardation*, VII, New York, Academic Press.
- BROWN, A.L. (1987). « Metacognition, executive control, self regulation and other more mysterious mechanisms », dans F.E. Weinert et R.H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, p. 65-116.
- BROWN, A.L., J. BRANSFORD, R. FERRARA et J.C. CAMPIONE (1983). « Learning, remembering and understanding », dans P.H. Mussen (dir.), *Handbook of Child Psychology: III, Cognitive Development*, New York, Wiley, p. 77-166.
- BROWN, A.L. et A.S. PALINCAR (1987). « Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning », dans J.D. Day et J.G. Borkowski (dir.), *Intelligence and Exceptionality: New Directions for Theory, Assessment, and Instructional Practices*, Norwood, Ablex, p. 81-132.

- BUTTERFIELD, E.C. et J.M. BELMONT (1977). « Assessing and improving the executive cognitive functions of mentally retarded people », dans I. Bialer et M. Sternlicht (dir.), *Psychological Issues in Mentally Retarded People*, Chicago, Aldine.
- CAMPIONE, J.C. et A.L. BROWN (1978). « Towards a theory of intelligence: contributions from research with retarded children », *Intelligence*, 2, p. 279-304.
- CÈBE, S. (2006). « Apprendre à comprendre : pas de métacognition sans métacognition », dans G. Toupiol (dir.), *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris, Retz, p. 185-204.
- CHAN, L.K. (1994). « Relationship of motivation, strategic learning, and reading achievement in grades 5, 7, and 9 », *Journal of Experimental Education*, 62(4), p. 319-339.
- CHARTIER, A.-M. et J. HÉBRARD (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, Fayard.
- CHARTIER, D. et J. LAUTREY (1992). « Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21(1), p. 27-46.
- CIIP-SRTI (2004). *PECARO – Plan cadre romand pour la scolarité obligatoire*, Neuchâtel, IRDP.
- COBB MOROCCO, C. (2001). « Teaching for understanding with students with disabilities: New directions for research on access to the general education curriculum », *Learning Disability Quarterly*, 24, p. 5-13.
- COLLINS BLOCK, C. et M. PRESSLEY (2002). *Comprehension Instruction*, New York, Guilford Press.
- COOPER, N. (1995). « The epistemology of understanding », *Inquiry*, 38(3), p. 205-215.
- DENHIÈRE, G. et J.-F. RICHARD (1990). « Compréhension et construction de représentations », dans C. Bonnet et R. Ghiglione (dir.), *Traité de psychologie cognitive. Le traitement de l'information symbolique*, Paris, Dunod, p. 70-92.
- DONOVAN, M.S. et J.D. BRANSFORD (2005). *How Students Learn: History, Mathematics, Science in the Classroom*, Washington, DC, The National Academic Press.
- DOUDIN, P.-A., D. MARTIN, et O. ALBANESE (dir.) (2001). *Métacognition et éducation. Aspects transversaux et disciplinaires*, 2^e éd., Berne, Peter Lang.
- DOUGHERTY STAHL, K.A. et M.C. MCKENNA (2006). *Reading Research at Work*, New York, Guilford Press.
- DUMAY, X. et V. DUPRIEZ (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck.
- ENTWISTLE, N. et A. ENTWISTLE (2005). « Revision and the experience of understanding », dans F. Marton, D. Hounsell et N. Entwistle (dir.), *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, 3^e éd. sur Internet, Edinburgh, University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, p. 145-155.
- FAYOL, M. (2003). *La compréhension: évaluation, difficultés et interventions*, Paris, PIREF.

- FAYOL, M. et D. GAONAC'H (2003). «La compréhension: une approche de psychologie cognitive», dans D. Gaonac'h et M. Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*, Paris, Hachette.
- FLAVELL, J.H. (1976). «Metacognitive aspects of problem-solving» dans L.B. Resnick (dir.), *Perspectives on The Development of Memory and Cognition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 231-235.
- FLAVELL, J.H. (1985). «Développement métacognitif», dans J. Bideaud et M. Richelle (dir.), *Psychologie développementale. Problèmes et réalités*, Bruxelles, Mardaga, p. 29-41.
- FLAVELL, J.H. (1987). «Speculations about the nature and development of metacognition», dans F.E. Weinert et R.H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, Hillsdale, NJ, LAE, p. 21-29.
- FOULIN, J.-N. et M.-C. TOCZEK (2006). *Psychologie de l'enseignement*, Paris, Armand Colin.
- GAONAC'H, D. et M. FAYOL (dir.) (2003). *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*, Paris, Hachette.
- GOOD, T.L. et J. BROPHY (2008). *Looking in Classrooms*, 10^e éd., New York, Longman.
- GROSSMAN, P.L. et S.S. STODOLSKY (1995). «Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching», *Educational Researcher*, 24(8), p. 5-11 et 23.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Londres et New York, Routledge.
- INHOLDER, B. (1987). «Des structures aux processus», dans J. Piaget, P. Mounoud et J.-P. Bronckart (dir.), *Psychologie. Encyclopédie de la Pléiade*, Paris, Gallimard, p. 654-679.
- JETTON, T.L. et J.A. DOLE (2004). *Adolescent Literacy Research and Practice*, New York, Guilford Press.
- JOSHUA, S. (1999a). *L'école entre crise et refondation*, Paris, La Dispute.
- JOSHUA, S. (1999b). «La popularité pédagogique de la notion de "compétence" peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure?», *Raisons éducatives*, 2(1/2), p. 115-128.
- KOZMINSKY, E. et L. KOZMINSKY (2001). «How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels?», *Journal of Research in Reading*, 24(2), p. 187-294.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et L. SAINT-PIERRE (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LEGENDRE, R. (dir.) (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.
- LUNDBERG, A. (2004). «Student and teacher experiences of assessing different levels of understanding», *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(3), p. 323-333.
- MANDEL MORROW, L., L.B. GAMBRELL et M. PRESSLEY (2003). *Best Practices in Literacy Instruction*, New York, Guilford Press.

- MARTIN, D. (en cours). *Étude, dans une perspective métacognitive, des pratiques enseignantes favorisant le développement de la compréhension dans les apprentissages des élèves du secondaire*, Doctorat en cours, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- MARTIN, D. et P.-A. DOUDIN (2001). « Vers une psychopédagogie métacognitive », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation. Aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang, p. 3-29.
- MAYER, R.E. (2008). *Learning and Instruction*, Upper Saddle River, NJ, Pearson.
- METCALFE, J. et A.P. SHIMAMURA (dir.). (1996). *Metacognition. Knowing about Knowing*, Cambridge, MIT Press.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- NELSON, T.O. (1996). « Consciousness and metacognition », *American Psychologist*, 51, p. 102-116.
- NICKERSON, R.S. (1985). « Understanding understanding », *American Journal of Education*, 93(2), p. 201-239.
- NIDEGGER, C. (2005). *PISA 2003 – Compétences des jeunes romands. Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9^e année*, Neuchâtel, IRDP.
- PERKINS, D. (1998). « What is understanding? », dans M.S. Wiske (dir.), *Teaching for Understanding. Linking Research with Practice*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, p. 39-57.
- PIAGET, J. (1974a). *Recherches sur la contradiction. I. Les différentes formes de la contradiction. Études d'épistémologie génétique, XXXI*, Paris, Presses universitaires de France.
- PIAGET, J. (1974b). *Recherches sur la contradiction. II. Les relations entre affirmations et négations. Études d'épistémologie génétique, XXXII*, Paris, Presses universitaires de France.
- PIAGET, J. (1974c). *La prise de conscience*, Paris, Presses universitaires de France.
- PIAGET, J. (1974d). *Réussir et comprendre*, Paris, Presses universitaires de France.
- PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Études d'épistémologie génétique, XXXIII*, Paris, Presses universitaires de France.
- PIAGET, J. (1977a). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante. 1. L'abstraction des relations logico-arithmétiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- PIAGET, J. (1977b). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante. 2. L'abstraction de l'ordre des relations spatiales*, Paris, Presses universitaires de France.
- PRESSLEY, M. (2002). « Metacognition and self-regulated comprehension », dans A.E. Farstrup et S. Samuels (dir.), *What Research Has to Say about Reading Instruction*, Newark, DE, International Reading Association, p. 291-309.
- REBOUL, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, Presses universitaires de France.
- REY-DEBOVE, J. et A. REY (2002). *Le Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert.

- RICHARD, J.-F. (2004). *Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action*, 4^e éd., Paris, Armand Colin.
- SCHNEUWLY, B. et J.-P. BRONCKART (dir.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- SIMARD, D. (2002). « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 63-82.
- SLAVIN, R. (2009). *Educational Psychology. Theory and Practice*, 9^e éd., Upper Saddle River, NJ, Pearson.
- SORIN, N. (2010). « Le rôle essentiel de la compréhension dans la construction des savoirs disciplinaires », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin et P.-A. Doudin (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 51-64.
- SOUSSI, A., A.-M. BROI, J. MOREAU et M. WIRTHNER (2004). *PISA 2000 – La littératie dans quatre pays francophones. Les résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit*, Neuchâtel, IRDP.
- STERNBERG, R.J. (1984a). « What should intelligence tests test? Implications of a triarchic theory of intelligence for intelligence testing », *Educational Research*, 113(1), p. 5-15.
- STERNBERG, R.J. (1984b). « Mechanism of cognitive development: A componential approach », dans R.J. Sternberg (dir.), *Mechanisms of Cognitive Development*, San Francisco, CA, Freeman, p. 163-186.
- STODOLSKY, S.S. et P.L. GROSSMAN (1995). « The impact of subject matter on curricular activity: An analysis of five academic subjects », *American Educational Research Journal*, 32(2), p. 227-249.
- TRUDEL, L. (2005). *Impact d'une méthode de discussion sur la compréhension de la cinématique chez les élèves de cinquième secondaire*, Document inédit, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- VEENMAN, M.V.J., B.H.A.M. VAN HOUT-WOLTERS et P. AFFLERBACH (2006). « Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations », *Metacognition and Learning*, n° 1, p. 3-14.
- VYGOTSKI, L.S. (1932/1978). « Mind in society: The development of higher psychological processes », dans M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber et E. Souberman (dir.), *L.S. Vygotsky*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*, 3^e éd., Paris, La Dispute.
- WALLACE, J. et W. LOUDEN (2003). « What we don't understand about teaching for understanding: Questions from science education », *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), p. 545-566.
- WANG, M.C., G.D. HAERTEL, et H.J. WALBERG (1993). « Toward a knowledge base for school learning », *Review of Educational Research*, 63(3), p. 249-294.
- WINNE, P.H. (1996). « A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning », *Learning and Individual Differences*, n° 8, p. 327-353.

- WISKE, M.S. (1998). «What is teaching for understanding?» dans M.S. Wiske (dir.), *Teaching for Understanding. Linking Research with Practice*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, p. 61-86.
- ZAHNER ROSSIER, C. (dir.) (2004). *PISA 2003 – Compétences pour l’avenir. Premier rapport national*, Neuchâtel/Berne, OFS et CDIP.
- ZAHNER ROSSIER, C. (dir.) (2005). *PISA 2003 – Compétences pour l’avenir. Deuxième rapport national*, Neuchâtel/Berne, OFS et CDIP.



Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves

Expérience d'une recherche collaborative

Lucie Mottier Lopez

*Université de Genève
Lucie.Mottier@unige.ch*

Sandra Borloz

*Enseignement primaire du canton de Genève
Sandra.borloz@edu.ge.ch*

Katja Grimm

*Enseignement primaire du canton de Genève
Katja.grimm@edu.ge.ch*

Bernadette Gros

*Enseignement primaire du canton de Genève
Bernadette.gros@edu.ge.ch*

Catherine Herbert

*Enseignement primaire du canton de Genève
Catherine.herbert@edu.ge.ch*

Jacqueline Methenitis

*Enseignement primaire du canton de Genève
Jacqueline.methenitis@edu.ge.ch*

Christine Payot

*Enseignement primaire du canton de Genève
Christine.payot@edu.ge.ch*

Marina Pot

*Enseignement primaire du canton de Genève
Marina.pot-bertrand@edu.ge.ch*

Jean-Luc Schneuwly

*Enseignement primaire du canton de Genève
Jean-luc.schneuwly@edu.ge.ch*

Stéphane Zbinden

*Enseignement primaire du canton de Genève
Stephane.zbinden@edu.ge.ch*

Ce chapitre fait état d'une recherche collaborative qui est à sa deuxième année de mise en œuvre sur trois. Son thème général est « les pratiques de classe et la régulation différenciée des apprentissages des élèves ». La recherche est soutenue par le Centre de formation de l'enseignement primaire (CeFEP) du canton de Genève, en Suisse. Neuf enseignants du cycle moyen (3P-6P : élèves de 8 à 12 ans) y participent. Ils ont de 7 à 33 années d'expérience professionnelle. La première partie du chapitre présente les grandes lignes de cette recherche collaborative en insistant sur les modalités perçues comme propices au développement d'une compréhension individuelle et collective des processus étudiés. L'originalité de la deuxième partie est d'exposer des « vignettes » rédigées par les enseignants engagés dans la recherche. Nous concluons sur quelques effets de la recherche. L'écriture de ce texte est révélatrice de la dynamique des échanges de recherche et de formation dont nous rendons compte ici. Ainsi, les aspects méthodologiques exposés dans la première partie ont été préalablement rédigés par la chercheuse, puis soumis à la critique des enseignants. Les vignettes, écrites soit individuellement soit par petits groupes d'enseignants « hors séance », ont été discutées en réunion. Leur organisation thématique ainsi que les commentaires qui les accompagnent sont le produit des échanges collectifs, tout comme la conclusion.

1. Présentation de la recherche collaborative : une approche réflexive mais pas seulement...

Bélaïr (2009, à paraître) rappelle le sens étymologique du terme collaboration : « s'orienter vers un *colabreur* ou un *labourage ensemble* » (souligné par l'auteure). Ce n'est pas seulement « prendre part », mais c'est être acteur à part entière dans le processus de recherche, de la délimitation de la problématique à la communication des résultats. Les démarches réflexives (voir Buysse, à paraître) sont constitutives de la recherche collaborative, dont l'une des visées est de promouvoir à la fois le développement professionnel des acteurs investis et la coproduction de savoirs sur la pratique et pour la pratique (Desgagné, 1997, 2007). Ce qui est particulier, c'est de le faire dans le cadre de recherches formelles, stipulant des démarches de codéfinition de questions de recherche, de reconnaissance d'un cadre théorique commun, d'usage d'outils d'analyse, de formalisation de résultats, notamment. Autrement dit, la recherche collaborative (au sens fort du terme) a une visée ambitieuse

du point de vue de l'engagement des acteurs de terrain, et des coordinations interpersonnelles à créer pour se comprendre et pour décider des actions de recherche communes à entreprendre. Notre recherche collaborative s'inscrit dans cette visée ambitieuse. Comment dès lors a-t-elle articulé les logiques de pratiques réflexives des acteurs, d'actions coordonnées à des fins de recherche dans les classes et de production structurée et collective de savoirs ? Dans quelle mesure ces différentes logiques nourrissent-elles les processus de compréhension à la fois des situations d'enseignement/apprentissage étudiées et de soi-même en tant que professionnel réflexif et agissant ?

1.1. Premier temps : objectivation de ses pratiques

Dans notre recherche, un premier temps a servi à des objectivations collectives et réflexives des pratiques que chacun a accepté de donner à voir et à entendre, mais d'abord sans intervention de la recherche sur les pratiques exposées. À partir d'un remue-méninges sur les aspects que les uns et les autres souhaitaient interroger à propos de leurs pratiques de régulation des apprentissages en classe, des premières « traces » ont été sollicitées : *a*) des traces d'une activité réalisée par l'enseignant (d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation) et montrant des éléments qui donnent satisfaction et que l'on veut garder, renforcer, développer ; *b*) des traces (sur la même activité ou une autre activité) qui interpellent, qui font obstacle, mais que l'on aimerait mieux comprendre, améliorer et surmonter.

Les enseignants ont accepté de mettre en discussion et d'analyser ces premières « traces » de leurs pratiques en classe. Ces analyses n'étaient pas guidées par des questions définies de recherche, mais elles avaient pour but d'engager, de façon heuristique, une problématisation collective de la régulation de l'apprentissage de l'élève dans les conditions ordinaires d'une classe. Nous considérons que ce premier temps est important pour amorcer la culture de recherche collaborative : apprendre à se connaître entre enseignants et avec le chercheur, construire une relation de confiance pour oser parler de ses pratiques, en discuter sans craindre le regard d'autrui, construire les normes¹ de participation du groupe, par exemple, manifester ses valeurs et ses représentations, exprimer des questionnements critiques, des doutes et des dilemmes et construire ensemble des problématisations.

1. Au sens anthropologique du terme et non au sens moral.

1.2. Deuxième temps : coélaboration de la problématique et du dispositif de recherche

C'est à partir de ces réflexions sur ses propres pratiques qu'un deuxième temps a été consacré à la définition commune des processus et phénomènes que les participants souhaitaient étudier. Parallèlement, une réflexion a été menée sur ce que cela impliquait du point de vue de la recherche à entreprendre. À cette fin, plusieurs activités ont été réalisées dont les principales sont les suivantes :

- Discussion et reconnaissance des valeurs partagées par le groupe à propos de la régulation des apprentissages des élèves. C'est ainsi que les enseignants se sont entendus sur l'importance de la prise de conscience et de l'autoévaluation par l'élève de son activité et des progrès à réaliser, ainsi que sur l'importance de la métacognition vue comme une compétence à développer chez les élèves pour favoriser les démarches de régulation et d'auto-régulation. Des résultats de recherche ont alimenté le débat. L'encadré suivant présente les valeurs progressivement formalisées au cours des échanges et qui orientent les démarches de recherche mises en œuvre.

Dans la régulation formative, on accorde de l'importance :

À la métacognition

- Prise de conscience par l'élève de son activité et de ses apprentissages
 - Activités d'explicitation
 - Activités d'autoévaluation (évaluation entre pairs, avec l'enseignant)
- Contrôle par l'élève de son activité d'apprentissage (auto-régulation consciente)

Aux tâches complexes

À la médiation de l'enseignant en tant que source de régulation potentielle

- À la demande des enseignants, clarification théorique sur les notions de métacognition et de régulation. À cet effet, les participants, chercheur et enseignants compris, ont partagé des textes ; des cartes conceptuelles ont été élaborées de façon interactive pendant les séminaires. Ainsi, des connaissances communes se

sont construites, nécessaires aux processus d'intercompréhension, de conceptualisation et de communication à propos des objets de recherche communs.

- Partage des questionnements des uns et des autres, mis en perspective avec des questions dites de recherche. L'enjeu était d'élaborer un questionnement qui soit en phase avec les préoccupations légitimes des enseignants (souvent liées au « comment mieux faire ») et à la fois source de nouvelles connaissances pour tous. Il s'agissait ici de construire une posture de distanciation, notamment par la conceptualisation du questionnement sur la régulation des apprentissages, tout en exploitant l'engagement fort des enseignants du fait que ce questionnement porte sur leurs propres pratiques.
- Présentation par la chercheuse des différentes étapes d'une recherche (par petites touches, en fonction de l'avancement des réflexions développées dans les activités précédentes) dans le but de sensibiliser les enseignants aux contraintes de la collecte des données et à la nécessité d'envisager un dispositif commun et « praticable » par tous.

Ainsi, au fil de ces différentes activités interreliées, le questionnement de recherche coconstruit entre les participants (enseignants et chercheur) s'est progressivement centré sur les différentes formes de guidage de l'enseignant dans les interactions sociales (enseignant et un élève, enseignant et un petit groupe d'élèves, enseignant et le groupe-classe), plus spécialement dans des résolutions de problèmes complexes en mathématiques.

1.3. Troisième temps : analyse et interprétation des données recueillies

Un premier recueil d'informations dans les classes a eu lieu à titre exploratoire au printemps de la première année de la recherche. Les enseignants ont sélectionné un extrait d'interactions qu'ils jugeaient significatif d'une régulation interactive entreprise. L'extrait a été enregistré puis transcrit par l'enseignant et soumis en séminaire. Un questionnaire métacognitif destiné aux élèves, coélaboré en séminaire, a aussi été testé à cette occasion.

Cette première collecte a été très importante pour la dynamique des échanges et pour le sens construit à la démarche de recherche. Ce sont les enseignants qui ont réclamé de pouvoir « passer à l'action », pour « essayer », pour se rendre compte de la faisabilité du projet de recherche en cours d'élaboration. Cela a permis de concrétiser vers quoi la recherche se dirigeait ainsi que d'expérimenter quelques premiers gestes d'analyse et d'interprétation des matériaux recueillis. Ce faisant, les enseignants se sont approprié quelques outils d'analyse fournis par le chercheur. Ils ont pu les critiquer, les transformer, puis tenter de formuler déjà des premiers constats tant du point de vue des contraintes de la recherche (pour un affinement du dispositif de recherche) que sur le plan de la compréhension des processus de régulation interactive en classe. De l'analyse réflexive uniquement sur sa pratique (premier temps), on passe ici à l'analyse aussi de la pratique des pairs. Les interactions entre enseignants et avec le chercheur, structurées par les outils formels de la recherche (les grilles d'analyse – voir un exemple en annexe), ont permis de construire du sens autour de l'action observée. Plusieurs questions importantes ont émergé, révélatrices de la construction d'une compréhension de plus en plus fine de l'objet étudié :

- Est-ce que toutes les interactions sont des régulations interactives ? Si non, qu'est-ce qui caractérise la régulation interactive de l'interaction ?
- Quels sont nos indicateurs de ce qu'est une régulation formative et métacognitive dans l'interaction, notamment dans la médiation sociale apportée par l'enseignant ? Quels liens peut-on observer entre le type de guidage de l'enseignant (voir annexe) et la nature et « l'efficacité » de la régulation entreprise ?
- Comment comprendre les variations des guidages des enseignants et des régulations interactives et métacognitives observées ?

La première collecte d'informations a été un moteur à la formalisation, par les enseignants, de la deuxième collecte dans les classes : choix des tâches complexes, élaboration des grandes lignes du déroulement des leçons, analyse des difficultés potentielles des tâches retenues, choix des modalités d'interactions enregistrées. La deuxième collecte de données, systématique, a eu lieu au courant de l'hiver de la deuxième année de la recherche. Les données sont en cours d'analyse au moment de l'écriture de ce chapitre.

2. Le point de vue des enseignants

Les vignettes présentées dans cette partie expriment le point de vue d'un ou de plusieurs enseignants qui ont choisi d'écrire ensemble. Ces vignettes ont été soumises au regard critique et bienveillant du groupe et ont fait l'objet de discussions nourries. Leur contenu exprime un point de vue qui reste sous la « plume » de leur(s) auteur(s), conservant une façon personnelle de témoigner de l'expérience de la recherche collaborative. Quant au contenu des textes qui introduisent les vignettes et qui les commentent, il a été décidé par l'ensemble du groupe (en direct, avec un ordinateur et une projection du texte en cours d'élaboration sous forme de mots ou de phrases clés). Des intercompréhensions ont continué de se construire entre les acteurs engagés, non seulement sur les éléments qui leur sont communs et partagés, mais également sur ce qui relève de l'expérience individuelle et singulière de chacun. L'écriture finale des parties entre les vignettes a été faite par le chercheur à partir du texte « brut » rédigé en réunion et en s'appuyant sur un enregistrement audio des échanges. Le tout a été relu par les enseignants.

2.1. Avant même de commencer la recherche collaborative...

Et dire que tout a commencé par un contact téléphonique ! Mais pourquoi nous ? Les enseignants ont en effet été personnellement contactés pour participer à la recherche collaborative, et cette façon de faire reste un élément fort pour eux. *On s'est senti choisi.* De fait, plusieurs critères ont présidé les prises de contact réalisées avec l'aide de formateurs de la formation initiale et continue² : ceux-ci savaient que les personnes portaient un intérêt pour la thématique générale de la recherche ; ces personnes devaient enseigner au cycle moyen (3P-6P), avoir des profils diversifiés de formation (universitaire ou non) ; certaines d'entre elles avaient été engagées et d'autres pas dans la réforme de l'enseignement primaire genevois de la fin des années 1990³. Dès la prise de contact,

-
2. Nous tenons ici à remercier ces formateurs. Ceux-ci font partie de deux groupes qui manifestent un intérêt particulier pour l'expérience réalisée : le groupe EReD (Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages) de l'Université de Genève et le groupe DAEES (Différenciation des apprentissages, évaluation et enseignement spécialisé) du CeFEP.
 3. En raison du nombre restreint de participants, nous n'avons pas pu contrôler la représentativité des niveaux socioculturels des établissements dans lesquels travaillent les enseignants.

la spécificité de la recherche collaborative a été annoncée en indiquant que celle-ci durerait minimalement deux ans. Alors, qu'est-ce qui a motivé les enseignants à participer ?

Un point de vue

En fin de carrière, vais-je encore me lancer dans une formation continue professionnelle ? Telle est la question qui me vient tout de suite à l'esprit en écoutant la proposition qui m'a été faite par téléphone : participer à une recherche collaborative avec l'université, sur le thème de la régulation et de la différenciation. La curiosité, l'envie de partager, le besoin peut-être de mieux cerner cette nébuleuse « métacognition »... me voilà engagée dans le groupe !

Un autre point de vue

Ce qui m'a intéressé lorsqu'on m'a parlé de ce groupe de recherche, c'est le fait qu'on ait en tant qu'enseignant la possibilité de prendre du recul, de s'interroger. C'est un aspect très important pour moi, au niveau professionnel, comme au niveau personnel. En effet dans notre pratique, il est rare d'avoir des opportunités de se poser les questions de fond. Bien sûr, je me pose les questions de l'enseignant face à sa classe : sa manière d'évaluer, sa pratique pédagogique, sa gestion de la classe, son travail socioéducatif, ses interactions, son rapport aux autres, à l'institution. Mais bien souvent, pour moi, toutes ces questions ne sont gérées que dans l'urgence ou encore avec des automatismes liés à mon expérience et à mon vécu, sans le détachement souhaité.

La plupart des enseignants soulignent que c'est l'originalité de la proposition qui les a séduits, rompant avec la forme habituelle de la formation continue qu'ils avaient connue jusqu'alors. Elle impliquait une part d'inconnu et de découverte qui était motivante, mais aussi un peu angoissante.

2.2. Un engagement sur tous les plans !

Participer à une recherche collaborative, c'est accepter de s'investir activement et d'être partie prenante pendant les réunions et entre les réunions. Pourtant, un premier élément que les enseignants annoncent comme essentiel quant à leur posture dans la recherche collaborative, c'est leur engagement actif dans la construction du groupe et de son fonctionnement social et affectif⁴. Les enseignants sont unanimes à

4. Les enseignants ne se connaissaient pas tous et aucun ne connaissait la chercheuse et réciproquement.

ce propos : pour pouvoir faire ce qui est demandé du point de vue de la recherche (analyser collectivement ses pratiques et celles des pairs⁵), il faut d'abord coconstruire une relation de confiance, un cadre sécurisant qui implique un respect mutuel entre les participants et un respect de soi-même. Cela signifie accepter les différences des uns et des autres (entre enseignants, avec la chercheure) pour être capables de coélaborer un projet de recherche commun et de le mener à bien sur plusieurs années.

Un point de vue (coécriture par deux enseignants)

Par cette recherche collaborative, on se sent dans une autre dimension, plus active, nous nous approprions des concepts, des théories. D'une part, nous prenons le temps de construire chaque étape de la démarche; d'autre part nos réflexions et nos actions sont indissociables de la qualité des échanges que nous avons, de la dynamique du groupe, de la confiance entre ses membres et son animatrice. Ces éléments et la réflexion qui en découle contribuent à faire de nous des chercheurs.

Un autre point de vue

Nous nous sommes interrogés sur notre action en tant qu'enseignants, sur nos interventions, nos relances, la régulation. Une bonne préparation a permis de se lancer sans trop d'appréhension dans l'inconnu. Lors d'une activité de maths (thème commun à tous les participants), nous avons enregistré nos interventions ainsi que les dialogues entre enfants. Puis nous avons retranscrit ces données dans le but de les analyser. La confiance qui s'est instaurée entre nous a facilité le retour au groupe de notre activité. Sachant que nous ne nous sentions pas jugés par nos pairs, chacun a osé se montrer, avec ses doutes et ses faiblesses.

La posture bienveillante de la chercheure universitaire apparaît fondamentale aux enseignants. *Ton attitude (celle de la chercheure) a insufflé l'état d'esprit de notre groupe, on se sent respectés, tu nous reconnais en tant que personne, tu reconnais aussi nos connaissances et notre expérience.* Le dispositif de la recherche collaborative (décrit dans la première partie du chapitre) est certes essentiel, mais, pour les enseignants, la façon dont le groupe reconnaît, dans une relation symétrique, les expertises et personnalités différentes des uns et des autres offre les conditions à l'intercompréhension et au développement professionnel et personnel de chacun.

5. ... et aussi pouvoir écrire ensemble, comme c'est le cas de ce chapitre, et accepter que l'autre entre dans son écriture sans se sentir en danger.

2.3. La relation « pratique-théorie-pratique », au cœur des démarches d'analyse et de compréhension

Un débat a eu lieu entre les enseignants : Est-ce une relation « théorie-pratique » ? Ou une relation « pratique-théorie-pratique », considérant que le groupe est d'abord parti de l'analyse des pratiques de chacun (premier temps de la recherche, voir partie 1 du chapitre). Mais, malgré cela, n'y a-t-il pas un modèle théorique préalable (apporté par la chercheuse et les lectures) qui structure les analyses et la compréhension des pratiques ? Ce modèle (par exemple la grille montrée en annexe) a néanmoins été ajusté en fonction des données du terrain et des questionnements des enseignants. Enfin, le groupe a décidé de parler d'une relation « pratique-théorie-pratique » dans la mesure où les questions de recherche ont été définies à partir des préoccupations du terrain. Ce débat témoigne de la dimension métacognitive que les enseignants ont sur leur propre démarche de recherche : ils ne sont pas seulement dans le « faire » de la recherche collaborative, mais dans une pratique réflexive sur cette expérience. Ces temps d'objectivation apparaissent fondamentaux (aussi pour la chercheuse) pour mieux comprendre ce qui est en train de se construire et vers quoi on s'oriente. Lorsque les enseignants décrivent leur expérience de la recherche collaborative, leur rapport au théorique en tant que praticiens de l'enseignement apparaît dans presque toutes les vignettes. Quelques extraits :

Un point de vue

Pour démarrer, deux premières séances de remue-méninges intensives sur nos pratiques : les grandes idées fusent, les petits papiers s'affichent, on rassemble, on étiquette, on commente « différenciation, métacognition, recherche, collaboration ». Je retrouve, avec un plaisir certain, les discussions sur des concepts théoriques... que l'on oublie souvent, pris par la gestion quotidienne d'une classe. Ensuite, définir des axes de recherche, commenter et modifier des grilles d'observation, enregistrer des activités en classe avec les élèves, sélectionner certains passages pour la transcription : je découvre, pas à pas, la méthodologie de prise d'informations pour une recherche universitaire. Enfin, coder, décoder tout ce matériau, faire des hypothèses, comparer les observations, s'accorder sur des définitions communes : je prends conscience de la grande variabilité des interprétations et des difficultés à décrire objectivement des comportements pédagogiques.

Un deuxième point de vue

Il nous semble important de mentionner le fait que nous n'avons pas attendu cette formation continue pour pratiquer la métacognition dans nos classes. En effet, nous avons tous déjà testé différents outils tels que les questionnaires, les grilles d'autoévaluation et les guides de production. Par ailleurs, nous incitons régulièrement les élèves à réfléchir sur leurs démarches et stratégies, notamment au travers des mises en commun et des travaux en groupe qui favorisent les interactions entre les pairs ou entre les élèves et l'enseignant.

Un troisième point de vue

Nous avons vivement apprécié de partir de nos pratiques en classe et d'analyser celles-ci à l'aide d'outils théoriques (grilles d'analyse) que nous avons pu modifier, ajuster en fonction de nos besoins. En d'autres termes, nous avons reconstruit la théorie au regard de notre pratique. C'est dans ce lien direct entre pratiques et théories que la recherche collaborative prend tout son sens, car elle enrichit aussi bien le chercheur universitaire que les praticiens que nous sommes.

Il est important de préciser que l'étude de la « métacognition » dans les processus de régulation des apprentissages n'a pas été introduite (même implicitement) par la chercheuse. Elle émane des enseignants qui partageaient une valeur commune : pour que l'élève s'autorégule, il faut qu'il ait conscience de son métier d'élève et de sa façon d'apprendre. *On ne peut pas réguler à la place de l'élève... il faut que l'élève prenne conscience... le problème c'est que les élèves qui ont de la peine, c'est justement ceux qui ne parviennent pas à expliquer leur démarche⁶ !*

Une des particularités constatées à l'occasion de l'écriture de ce chapitre est l'homologie qui existe entre ce que les enseignants souhaitent encourager chez leurs élèves (des régulations interactives et le développement de compétences métacognitives, plutôt dans des modes de collaboration entre élèves) et ce qu'ils vivent eux-mêmes dans le cadre de la recherche collaborative.

6. Constats formulés pendant les réunions (toutes enregistrées) de la première année.

Un point de vue

Être actif et partie prenante pour se former: il s'agit pour moi d'un résumé de ce qui se vit dans cette recherche collaborative. Dès lors, c'est comme une sensation de mise en abîme qui se révèle, où l'enseignant apprend, se forme comme le ferait son élève. Au cours du recueil de données, nos élèves abordent une tâche complexe en mathématique à partir de laquelle nous, enseignants, cherchons à leur apporter des notions nouvelles et à leur faire prendre conscience des processus qui les guident. De même, nous participons à cette recherche collaborative grâce à laquelle le chercheur nous aide à construire de nouveaux savoirs sur nos pratiques (en particulier, sur nos interactions avec les élèves). En classe, c'est au travers des mises en commun, des échanges entre élèves et des régulations entre l'enseignant et ses élèves que ces derniers avancent dans leurs raisonnements. Dans notre groupe de recherche, c'est la forme collaborative de notre démarche, les interactions qui s'y passent et le guidage du chercheur qui nous conduisent vers de nouvelles compréhensions. Cette comparaison est sans doute réductrice, et une différence est à relever entre la situation scolaire et notre expérience formatrice, à savoir que, contrairement à certains de nos élèves, nous avons choisi de participer et de nous investir dans cette recherche collaborative, ce qui nous donne une grande motivation personnelle et un formidable élan collectif.

Cette vignette, entre autres témoignages, a fait débat sur ce qui est commun et différent entre les situations de classe et la recherche collaborative. Un point unanime est ressorti: c'est en comprenant mieux sa propre métacognition (par le moyen, notamment, de la recherche collaborative) qu'on comprend mieux les processus métacognitifs en classe (des élèves, de l'enseignant); c'est en vivant des collaborations avec des personnes ayant des expertises différentes (comme c'est le cas dans le groupe) qu'on comprend mieux aussi les dynamiques différentes de régulation interactive, dont la nature des guidages que les uns peuvent apporter aux autres.

2.4. Je doute, tu doutes, nous doutons ensemble, nous progressons ensemble

Alors, tout est « rose » et tout est facile ? Ce n'est clairement pas le cas. Participer à la recherche collaborative déstabilise, génère des doutes, interpelle tant sur le plan professionnel que personnel. Participer à une recherche collaborative, c'est accepter de se remettre en question et de se mettre en position d'apprendre, tant pour les enseignants

que pour le chercheur. Un questionnement en entraîne un autre. *On cherche des certitudes et finalement on part avec la certitude qu'on peut toujours mieux faire!*

Un point de vue

Pouvoir accompagner les élèves dans cette démarche de métacognition a été très enrichissant, mais ne m'a pas amené les certitudes que j'aurais pu attendre. En effet mon a priori de départ était bien fondé: celui qui réfléchit à son action, qui fait un travail métacognitif, celui-là progresse ou réussit mieux scolairement. Mais est-ce parce qu'il y a une métacognition que l'enfant est «performant» ou est-ce parce qu'il est «fort scolairement» qu'il est capable de métacognition? Peut-on apprendre à «devenir métacognitif»?

Pourtant, ce sont ces questionnements qui entraînent de nouvelles compréhensions. Pour les enseignants, ils prennent sens parce qu'ils sont ancrés dans la réalité de leur classe, de leurs élèves, de leurs actions professionnelles au quotidien. Ils prennent sens aussi parce que la recherche collaborative leur permet d'aménager un espace privilégié pour y réfléchir, pour coconstruire de nouveaux questionnements, pour se donner le droit de penser autrement et de se transformer. La flexibilité de la recherche collaborative, bien que fortement structurée par les gestes méthodologiques dont la chercheuse est garante, est spécialement appréciée par les enseignants, une flexibilité possible uniquement si la recherche dure sur un temps suffisamment long. La vignette suivante expose les questionnements qui ont émergé chez un enseignant à partir de l'analyse structurée des interactions transcrites et ce qu'il en retire.

Un point de vue

L'enseignant est sans cesse dans le doute. Pourquoi tel ou tel élève ne comprend-il pas? Pourquoi ne se met-il pas au travail? Où est le problème? Est-ce que je m'y prends mal? Comment puis-je m'améliorer?

N'ayant jusqu'ici pas été très au fait sur la métacognition, je me suis rendu compte que de parler avec les élèves de stratégies d'apprentissage avant une activité, de mettre en mots ce qui se passe dans la tête de l'apprenant était une manière positive de mobiliser l'élève sur ses apprentissages. [...] Sur la «régulation», beaucoup de questions subsistent, mais le fait de se réentendre après coup, de tenter d'analyser sa performance est extrêmement formateur. Malgré une bonne préparation des difficultés pressenties et des relances possibles, la réalité n'est pas si simple. J'ai souvent été emprunté face aux remarques des élèves. Mes relances ont souvent été des questions pour essayer de faire expliciter les remarques

des élèves. Les élèves ne vont pas toujours au fond de leur pensée, leurs remarques sont embrouillées. Dès lors, il n'est pas évident de comprendre où ils veulent en venir.

L'expérience et une bonne connaissance des élèves me semblent essentielles pour sentir leur degré de compréhension face à la tâche. Les non-dits, les expressions corporelles, les étincelles dans les yeux sont de précieuses indications. Ai-je trop dirigé? Ou pas assez rapidement lorsque les élèves se dispersaient? Combien de temps faut-il les laisser patauger?

Si l'élève en difficulté semble profiter des régulations, qu'en est-il de l'élève en grande difficulté?

À la lecture de cette vignette, le groupe s'est demandé : tout comme cet enseignant qui s'interroge à des fins d'autorégulation de son enseignement, l'élève « métacognitif » n'est-il pas aussi celui qui se pose constamment des questions l'incitant à se réguler, contrairement à l'élève en déficit d'autoquestionnements (et d'interquestionnements)? On observe à nouveau la relation établie entre les expériences réalisées dans les contextes formatifs de la recherche collaborative et de la classe.

■ Pour ne pas conclure

Il reste encore une année à la recherche collaborative, mais peut-on déjà affirmer quelques effets sur les apprentissages professionnels des uns et des autres? *L'intérêt de cette recherche réside surtout dans le fait qu'elle nous a permis d'accéder à notre propre métacognition, notamment grâce aux différents moments de partage avec le groupe et le chercheur universitaire. Cette prise de conscience et ces nombreux échanges nous ont apporté une réelle formation. La nature de la démarche de recherche collaborative nous grandit, nous enrichit intellectuellement. Nous devenons plus intelligents dans notre profession. De fait, la réponse du groupe reste modeste : les apports cités portent essentiellement sur la prise de conscience de son propre fonctionnement, l'impression de mieux se connaître soi-même sur les plans professionnel et personnel, l'ouverture à des questionnements nouveaux, à un regard un peu différent sur ses élèves et ses pratiques. Les enseignants n'affirment pas (encore) qu'il y a eu des transformations profondes de leurs pratiques.*

La rédaction du chapitre a été jugée comme étant une occasion de prendre du recul sur l'expérience vécue et d'y réfléchir pour accéder à des compréhensions nouvelles, en particulier sur le potentiel formateur et mobilisateur d'une recherche comme la nôtre. L'activité d'écrire et de coécrire devient un moyen d'accéder à une nouvelle compréhension, de se *cocomprendre*. Un prochain projet de communication est en cours de gestation, dans le cadre d'un colloque qui permettra de partager l'expérience avec d'autres acteurs de terrain qui ont également participé à des recherches collaboratives⁷.

Et la chercheuse dans tout cela? Elle également est interpellé par la démarche, dans son identité, dans sa capacité à gérer une part d'inconnu parce que la recherche collaborative se construit à flux tendu dans une relation d'interdépendance et de coresponsabilité forte. Sa compréhension des processus de régulation interactive en classe s'en trouve accrue, notamment parce que le principe même de la recherche collaborative demande d'intégrer les significations et points de vue des acteurs de terrain dans l'analyse et la coconstruction des savoirs sur les pratiques en classe. Cela demande d'appréhender à la fois le point de vue subjectif de l'enseignant concerné par l'analyse (à laquelle elle participe) et l'observable objectivé par l'usage d'outils scientifiques formalisés et par les regards externes (le sien en tant que chercheuse, celui des autres enseignants en tant que pairs de celui dont la pratique est étudiée). Cette triangulation complexe ouvre un champ de recherche dont elle sent toute la potentialité, mais dont elle sait pourtant qu'elle devra argumenter la nature des savoirs produits.

Nous terminons par un point de vue que le groupe affirme être partagé par tous, chercheuse comprise :

Voilà où nous en sommes. Les réponses ne sont pas encore si claires, mais elles se dessinent petit à petit de manière positive. [...] La force est dans le groupe! Puisque nous croyons à la force du travail en groupe des élèves, nous croyons d'autant plus à la force d'un groupe d'enseignants et chercheuse d'horizons différents tirant tous à la même corde.

7. Dans le cadre du réseau thématique de l'ADMÉE-Europe: Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE).

ANNEXE Exemple d'une grille d'analyse de la nature de la régulation interactive

	Enseignant	Élèves
A	L'enseignant (E) explique, présente, incite, donne des consignes.	Les élèves écoutent.
B	E fait lire, sollicite des <i>éléments présents</i> (tableau, documents, consignes...) en tant que référence extérieure à l'élève, une référence « culturelle », construite ou non par la classe.	Les élèves lisent ou citent les éléments présents.
C	E pose des questions ouvertes ou ciblées sur des éléments <i>qu'il attend</i> (mais qui ne sont pas directement présents).	Les élèves apportent des réponses essentiellement de reproduction (souvent une seule réponse possible).
D (ou D-ciblé)	E pose des questions ouvertes (dont le contenu <i>n'est pas de la reproduction</i>), il fait expliciter des réponses. Si nécessaire, E fournit des étayages ciblés (D-ciblé).	Les élèves donnent des réponses variées (souvent plusieurs réponses et raisonnements possibles). Ils explicitent leur raisonnement, démarche...
E	En plus, l'enseignant sollicite des échanges entre élèves.	En plus, les élèves prennent des initiatives. Par exemple, l'élève pose une question à un pair, le contredit, interpelle l'enseignant, formule des hypothèses...

Source: Grille élaborée par Allal, Mottier Lopez, Lehraus et Forget (2005) et par Mottier Lopez (2008), puis ajustée à partir de l'analyse des données de la recherche collaborative.

Qui a la responsabilité de l'évaluation des réponses des élèves ?

Uniquement l'enseignant ? Aussi les élèves ?

Construction d'une culture de responsabilité et de validation partagée dans la classe, vue comme favorable à la régulation de l'apprentissage.

Bibliographie

- ALLAL, L., L. MOTTIER LOPEZ, K. LEHRAUS et A. FORGET (2005). « Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision », dans T. Kostouli (dir.), *Writing in Context(s): Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*, New York, Springer, p. 69-91.
- BÉLAIR, L. (2009, à paraître). « Réflexions autour de la recherche collaborative en développement professionnel », *Actes du 21^e colloque de l'ADMÉE-Europe*, Louvain, Université de Louvain-la-Neuve.
- BUYSSE, A. (à paraître). « Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants », dans S. Martineau et P. Maubant (dir.), *Pour une lecture compréhensive des fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DESGAGNÉ, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), p. 371-393.
- DESGAGNÉ, S. (2007). « Le défi de coproduction de "savoir" en recherche collaborative », dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative : multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 89-121.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2008). *L'apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*, Berne, Peter Lang.

3

Le rôle essentiel de la compréhension dans la construction des savoirs disciplinaires

Noëlle Sorin

Université du Québec à Trois-Rivières

noelle.sorin@uqtr.ca

Pour être en mesure d'agir en tant qu'héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture, selon la visée de la première compétence du référentiel des compétences professionnelles en enseignement au Québec, l'enseignant doit posséder une solide formation disciplinaire. Cette formation doit pour autant s'inscrire dans une connaissance plus vaste qui s'appuie non seulement sur les contenus propres à la discipline, mais aussi sur une compréhension épistémique et génétique (voire historique) de cette discipline, ce qui induira chez l'enseignant une mise à distance critique de sa discipline accompagnée d'une réflexion sur la culture.

Après avoir présenté cette compétence du référentiel, qui s'inscrit dans les fondements de l'enseignement, nous cernerons ce que sous-entend le processus de compréhension au regard de cette compétence professionnelle liée aux savoirs disciplinaires dans une démarche de formation à l'enseignement. Puis nous explorerons ce qui est proposé pour favoriser cette compréhension dans les cours de fondements offerts à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ainsi que les voies pédagogiques susceptibles d'outiller les enseignants à construire des savoirs disciplinaires chez leurs élèves afin que ces savoirs fassent sens pour eux.

1. La compétence professionnelle dite culturelle

La compétence à « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001, p. 61) – la compétence dite culturelle – relève d'une des deux orientations du document ministériel en matière de formation à l'enseignement, soit l'approche culturelle – l'autre orientation étant la professionnalisation. Favoriser une approche culturelle de l'enseignement exige de renforcer les liens entre éducation et culture, en réhabilitant notamment le rôle des savoirs disciplinaires. Cette approche qui tient compte à la fois des contenus à enseigner et du rapport de l'élève à la culture n'a de véritable signification que si elle s'intègre à une pratique éducative envisagée comme pratique culturelle.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la compétence « culturelle », telle que proposée en formation à l'enseignement, et qu'elle se décline selon les composantes suivantes, comme autant de capacités à développer (MEQ, 2001) :

- situer les points de repère fondamentaux et les axes d’intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves (p. 63);
- prendre une distance critique à l’égard de la discipline enseignée (p. 64);
- établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves (p. 65);
- transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace commun (p. 66);
- porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social (p. 67).

Pour qu’il y ait véritablement intégration de l’approche culturelle aux pratiques enseignantes par rapport aux savoirs disciplinaires, quatre continuités seraient à respecter : celle entre les savoirs et la vie, celle entre les savoirs, celle entre les hommes et celle entre le passé et le présent (Simard, 2004). En effet, pour donner sens à l’apprentissage, les savoirs ne peuvent être déconnectés ni des grandes questions universelles, ni des questions collectives ancrées culturellement, ni des questions plus individuelles. Ils ne sont pas non plus immuables, mais représentent des réalisations humaines en évolution constante afin de répondre aux interrogations que pose la vie. C’est pourquoi « les disciplines scientifiques, littéraires et artistiques peuvent être comprises comme autant de réponses à des questions que les hommes se posent sur le monde afin de le comprendre et de se comprendre eux-mêmes » (Simard, 2004, p. 16).

Par ailleurs, devant la prolifération et le fractionnement de l’information, devant la haute spécialisation des savoirs qui les enferme souvent dans leurs domaines de connaissances respectifs, devant la diversité, voire la disparité des savoirs, il y a nécessité d’une meilleure intégration de ces savoirs et de l’instauration de liens entre les connaissances elles-mêmes et entre les connaissances et les différentes sphères de l’activité humaine, pour qu’il y ait davantage de cohérence dans les apprentissages. L’intégration des savoirs signifie (Simard, 2004, p. 16) :

- 1) greffer des savoirs sur des savoirs antérieurs;
- 2) structurer ou restructurer des savoirs;
- 3) replacer des savoirs dans un contexte historique d’émergence;
- 4) établir des relations entre les savoirs;

- 5) transférer les savoirs, c'est-à-dire les appliquer à bon escient dans des contextes autres que ceux où on les a acquis ;
- 6) les mettre continuellement à jour pour relever des défis du présent.

De plus, dans notre monde de pluralité sociale et culturelle, où l'individu sensible à l'éclatement des valeurs et à la perte de sens a tendance à se replier sur lui-même, une approche culturelle à l'enseignement vise la continuité entre les humains en instaurant, notamment, le dialogue dans cet espace pluriel que représente l'école où les élèves apprennent à vivre ensemble.

Enfin, la continuité entre le passé et le présent exige un travail de mémoire collective. Ainsi, intégrer une perspective historique à l'enseignement des disciplines permet au futur enseignant d'abord, puis à l'élève, d'asseoir sa culture sur des bases solides et de rendre le passé significatif tout en éclairant le présent.

2. La compréhension en formation à l'enseignement

La compréhension est un processus central en formation à l'enseignement. Elle est essentielle à la construction des savoirs disciplinaires chez les futurs enseignants et à la capacité qu'ont ceux-ci de donner sens à leur apprentissage, au monde qui les entoure, à la vie en société, mais aussi à leur futur enseignement.

La compréhension en formation à l'enseignement en lien avec la construction des savoirs disciplinaires chez les élèves intègre deux aspects complémentaires. Le premier aspect est directement lié aux savoirs eux-mêmes en tant que contenu. L'enseignant doit être en mesure d'amener ses élèves à les construire, à les expliquer et à les justifier. Cela nécessite de sa part une compréhension disciplinaire large, ce qui signifie qu'il doit posséder une connaissance des savoirs savants qui dépasse les seuls savoirs à enseigner tels que prescrits dans les programmes de formation. L'enseignant qui maîtrise sa discipline possède un savoir constitué d'un ensemble cohérent et structuré de connaissances éprouvées, de concepts intégrateurs, de règles et de procédures propres à cette discipline (Simard, 2002).

Par ailleurs, pour être en mesure de transposer ces savoirs à enseigner, tels qu'ils sont proposés dans les programmes de formation, en savoirs enseignés, il faut ajouter à cette connaissance de la

discipline en tant que discipline, comme l'affirme (Simard, 2002, p. 6), «une connaissance en tant que discipline d'enseignement, ce qui suppose non seulement la connaissance de la matière à enseigner, mais encore une connaissance pédagogique et didactique de cette matière». C'est notamment le propre des cours de didactique de construire cette connaissance, mais elle est déjà très présente dans les cours de fondements.

Le second aspect concerne la réinscription de ces savoirs dans le contexte où ils ont émergé, la reconstitution de leur genèse en quelque sorte, c'est-à-dire les circonstances historiques, culturelles et sociales qui ont participé à leur élaboration. Ce deuxième aspect de la compréhension lié à la genèse et à l'épistémologie de la discipline devrait permettre à l'enseignant de prendre cette distance critique à l'égard de la discipline enseignée, distance nécessaire à l'exercice de sa profession. Ses interventions seront dès lors fondées sur des bases solides lui donnant l'occasion de les justifier, d'éclairer certaines questions actuelles par des questions d'origine auxquelles les savoirs de sa discipline se voulaient une réponse. Cette connaissance de l'histoire et de l'épistémologie de la discipline d'enseignement amène l'enseignant à déborder du programme comme il a été prescrit, à la faveur de l'actualité, d'une question soulevée, d'une lecture ou d'un problème, pour l'ouvrir sur des considérations à caractère historique et culturel, sur les problèmes de notre temps et sur des réflexions portant sur la place des différentes disciplines dans notre société, que ce soit en sciences, en mathématiques, en histoire ou en français (Simard, 2002).

Dans le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001), le développement de la compétence dite culturelle repose essentiellement sur cette double compréhension des savoirs disciplinaires, leur contenu d'une part, leur histoire et leur épistémologie d'autre part, compréhension associée à une approche culturelle de l'enseignement, ou, dit autrement, un enseignement culturel des disciplines. Cette approche culturelle exige, notamment, de la part de l'enseignant qu'il établisse des relations entre la culture seconde, telle qu'elle est déterminée par l'école et prescrite dans les programmes de formation, et la culture première de ses élèves, au sens de Dumont (1968).

3. Des cours de fondements disciplinaires en formation à l'enseignement

C'est cette double compréhension des savoirs disciplinaires et de leur construction qui nous interpelle au regard de la compétence dite culturelle, dans les cours de fondements à l'enseignement des disciplines¹ offerts en formation initiale à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Pour les besoins de cette recherche de type qualitatif, nous avons procédé à une analyse du discours des principaux intervenants au baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (BEPEP). Nous parlons ici des professeurs et chargés de cours qui ont donné des cours de fondements dans les diverses disciplines à enseigner, durant l'année scolaire (2007-2008). Les personnes participant à cette recherche sont au nombre de huit et les disciplines concernées sont les mathématiques, la langue maternelle, en l'occurrence le français, les sciences humaines, la science et la technologie². Ces cours s'adressent à des étudiants inscrits en première année du baccalauréat, soit à la session d'automne, soit à la session d'hiver. Nous avons effectué notre analyse à partir de trois sources de données :

- 1) la description du cours tel qu'il a été institutionnalisé – cette description est obligatoirement incluse au plan de cours ;
- 2) le plan de cours remis aux étudiants, qui doit comprendre, entre autres informations, cette description du cours, mais aussi les compétences professionnelles visées – celles qui sont priorisées,

1. Ces cours de fondements font partie du tronc commun aux trois baccalauréats offerts au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières : baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (BEPEP), baccalauréat en enseignement au secondaire avec différents profils : univers social et développement personnel, science et technologie, français, mathématiques, univers social (BES) ; baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale : primaire et secondaire (BEASS).

2. PDG1028 *Fondements à l'enseignement des mathématiques* ; PDG1029 *Fondements à l'enseignement de la langue maternelle* ; PDG1041 *Fondements à l'enseignement des sciences humaines* ; PDG1042 *Fondements à l'enseignement de la science et de la technologie*. Cours de 2 crédits ou de 30 heures.

celles qui sont secondaires –, les objectifs du cours sous forme d'intentions, les formules pédagogiques utilisées, le contenu d'apprentissage;

3) une entrevue semi-dirigée avec les intervenants³.

3.1. La nature des savoirs et les conditions de leur constitution

Au regard de la compréhension de la discipline, la description des cours de fondements à l'enseignement d'une discipline donnée tient compte de la nature des savoirs, des conditions de leur constitution et des obstacles de leur mise en forme. Chacun des cours, à sa façon, aborde la genèse, l'historique et l'épistémologie de sa discipline. En mathématiques, on parlera d'histoire des idées et de la construction des connaissances, d'intégration des perspectives historique, épistémologique, sociale et didactique, d'évolution des connaissances. En français, il s'agira des fondements historiques, sociopolitiques et culturels de la langue parlée au Québec, de l'importance des théories constitutives telles que la linguistique, la narratologie (etc.), de l'histoire de l'enseignement de la langue et des approches pédagogiques sous-jacentes. En sciences humaines, on initiera les étudiants aux débats, enjeux et méthodes de production des savoirs. En science et technologie, on traitera de l'évolution des connaissances. Par ailleurs, toutes les descriptions témoignent d'un souci lié à l'approche culturelle soit en désignant les savoirs disciplinaires comme objets de culture, soit en s'intéressant à leur insertion dans la culture.

3. À titre indicatif, voici les questions posées lors de l'entrevue.

Dans les cours de fondements que vous donnez :

- a. Comment abordez-vous votre discipline? Sous quels angles?
- b. Jugez-vous que les étudiants ont besoin d'une mise à jour de leurs connaissances? Comment en tenez-vous compte?
- c. Quels dispositifs de formation mettez-vous en place en vue de développer cette compétence?
- d. Comment savez-vous que vos étudiants ont compris la discipline qu'ils auront à enseigner? Quels liens font-ils avec l'enseignement?
- e. Quelles sont vos questions et autres préoccupations qui accompagnent l'enseignement de cette compétence?

3.2. Les enjeux, la nature et les fonctions des diverses disciplines

Par ailleurs, les plans de cours et surtout les entrevues révèlent un souci constant d'acquérir ce type de compréhension, notamment à travers les enjeux des diverses disciplines, leur nature et leurs fonctions, afin de donner aux étudiants une certaine vision de chaque discipline et de son enseignement, qui dépasserait leurs propres idées, leurs propres conceptions, et qui parfois même, les remettrait en question. Un travail sur les conceptions, sur les représentations sociales, voire sur les attitudes des étudiants à l'égard de la discipline qu'ils auront à enseigner est en effet entrepris. Ce travail crée souvent une rupture épistémique majeure avec leur culture première et semble tout à fait bénéfique à la prise de distance critique souhaitable dans leur future pratique.

L'enseignant n'est pas un simple exécutant, un technicien. Pour être héritier, critique et interprète des objets de savoirs ou de culture, ou, en d'autres mots, pour être un pédagogue cultivé, selon l'expression de Gauthier (2001), le futur enseignant a besoin de développer une certaine culture par la connaissance de l'évolution de sa discipline, son histoire, son épistémologie. Cette connaissance, cette compréhension du passé lui est nécessaire pour s'expliquer ne serait-ce que la réforme actuelle ou le renouveau pédagogique, mais aussi des problèmes contemporains démographiques, linguistiques, politiques, scientifiques, etc. Bien au-delà des seuls savoirs disciplinaires, les cours de fondements présentent les différentes disciplines comme étant une construction de l'esprit humain afin de répondre à un problème, à une question que se posait l'humanité à un moment de son évolution, construction qui se transforme chronologiquement en fonction des problèmes rencontrés.

Outre l'importance accordée aux enjeux, la nature de certaines disciplines est prise en compte en découpant celles-ci en grands domaines comme la numération, la géométrie en mathématiques, ou la linguistique, la sémantique, la morphologie en langue, mais toujours avec le souci de reconnaître l'apport théorique de chacun des domaines à chaque période de son évolution et les applications que cela entraîne dans les programmes d'études. Pour d'autres disciplines, certains thèmes porteurs seront mis en avant. Ainsi, en sciences, on traitera, par exemple, de la météorologie ou de l'environnement, alors qu'en sciences humaines il sera question de citoyenneté.

Les cours de fondements abordent également la discipline par ses fonctions. En français, la langue est traitée comme un outil de communication, comme un outil de pensée ou selon sa fonction identitaire, alors que les mathématiques seront abordées sous l'angle de la résolution de problèmes et l'histoire/géographie sous l'angle de la fonction identitaire, de la formation du citoyen, de la résolution de problèmes sociétaux.

Toute cette démarche intégrative des enjeux des disciplines, de leur nature et de leurs fonctions vise une certaine prise de conscience de la part des étudiants et nourrit la vision dont on veut les doter. Cette vision, qu'on espère éclairée, teintera leur enseignement et y donnera sens. Elle alimentera leurs pratiques didactiques et les aidera à expliquer et à justifier leurs actions.

3.3. Une nécessaire mise à jour des savoirs disciplinaires

Pour ce qui est des savoirs disciplinaires, tous les intervenants s'entendent sur la nécessité d'une certaine mise à jour. Toutefois, dans les cours de fondements, cette mise à jour n'est pas prioritaire – elle relèverait plutôt de la responsabilité individuelle de chacun. Ces cours ne sont pas le lieu de ce réapprentissage ; la redécouverte des notions, des concepts clés se réalisera plutôt à travers l'historique de la discipline, son évolution, les diverses théories qui ont participé à son développement et qui ont inspiré son enseignement d'une réforme scolaire à l'autre. Cette approche de mise à jour des savoirs disciplinaires les reliant aux théories qui les ont construits et aux approches éducatives qui les ont mis en application favorise chez l'étudiant une meilleure compréhension de la discipline et la création de liens indispensables à sa future pratique.

Il va sans dire que ce type de mise à jour prépare l'étudiant à également mieux comprendre non seulement la didactique de chaque discipline, mais aussi le programme d'études en vigueur, sa structure, les choix de contenus imposés, etc. Le souci est de multiplier les ponts entre l'histoire de la discipline, son épistémologie et les retombées possibles en classe du primaire.

3.4. Les dispositifs de formation et les tâches évaluatives

Par ailleurs, les dispositifs de formation mis en place dans les cours de fondements ainsi que les tâches évaluatives exigées tiennent également compte de cette double compréhension essentielle au développement

de la compétence professionnelle que nous explorons. Dans les dispositifs de formation, on remarque qu'une grande place est accordée au débat, à la discussion, à la réflexion, à la confrontation, voire à la déconstruction des savoirs et des idées préconçues. Il semble important de travailler sur les conceptions et les valeurs des étudiants, sur la nécessaire distanciation critique face à l'opinion publique. Ainsi, à titre d'exemple, à partir de lectures, des questionnements sur les grands enjeux du développement actuel de la science et de la technologie, leurs impacts et leurs limites sont soulevés. Une large place est également réservée à une prise de position personnelle et professionnelle justifiée, à l'opinion argumentée et fondée sur les lectures.

Au-delà de ces approches plus argumentatives, on constate un réel souci de créer des liens entre l'évolution de la discipline, son enseignement et la réalité scolaire actuelle en faisant vivre aux étudiants des situations didactiques concrètes leur permettant non seulement d'actualiser leurs connaissances, mais surtout de découvrir de nouveaux modèles d'enseignement et d'autres méthodes, transférables ensuite dans leur milieu de pratique. On parle ici des approches inductives ou par la découverte, de résolution de problèmes.

Dans les tâches évaluatives, à la façon dont les intervenants tentent de juger de la compréhension des étudiants, on constate également un certain consensus : beaucoup de questions ouvertes dans les examens où les étudiants pourront exprimer leur propre compréhension de la question, soulever d'autres questions et exprimer leurs doutes ; des mises en contexte qui placent l'étudiant en situation d'interprétation à la lumière des fondements étudiés. Un travail de recherche, souvent collectif, de type historique est aussi proposé dans plusieurs cours exigeant des étudiants qu'ils fassent des liens avec la réalité d'aujourd'hui et l'approche culturelle à l'enseignement.

Conclusion

Dans les cours de fondements, on amorce le développement de la compétence à agir en tant qu'héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture. Il faut se rappeler que les étudiants sont en première année d'un baccalauréat en enseignement. L'intention principale de ces cours semble donc consister en une sensibilisation à l'importance d'une réflexion sur l'acte d'enseigner une discipline dans un contexte culturel donné, et qui prenne en compte non seulement

leur propre culture, mais également celle des élèves et les savoirs disciplinaires, cela, afin d'assurer dans leur carrière future une pratique enseignante donnant du sens aux apprentissages souhaités chez leurs élèves.

Il importe d'élargir les horizons des étudiants et de susciter des questionnements afin de favoriser une compréhension critique des savoirs à enseigner. Cela se répercutera ensuite dans des pratiques innovantes nécessitant une transformation de leur classe en un lieu culturel ouvert à la discussion, au doute, à la découverte, en partant de ce que savent déjà les élèves, de leurs conceptions plus ou moins erronées et des influences de l'opinion publique.

Il semble évident que l'enseignant ne peut véritablement exercer sa fonction s'il ne maîtrise pas les contenus qu'il doit enseigner. En ce sens, l'enseignement ne peut être un métier purement technique qui se réduirait à un ensemble de procédures mécaniques. C'est pourquoi l'enseignant doit être formé relativement aux objets de savoirs et de culture que sont les diverses disciplines. Ces objets peuvent dès lors être considérés comme des ressources que l'enseignant mobilise dans l'exercice de ses fonctions. En outre, celui-ci doit posséder le contenu disciplinaire des programmes scolaires, tout en n'ignorant pas les questions épistémologiques et historiques qui fondent sa discipline (Gauthier, 2001). Pour reprendre les mots de Simard (2002, p. 6) :

L'enseignant cultivé possède un ensemble organisé de connaissances, mais il est aussi l'héritier d'une discipline, c'est-à-dire d'une histoire ou d'une tradition disciplinaire et interprétative dans laquelle il s'inscrit comme enseignant et qu'il poursuit en l'enseignant. [...]. Comme héritier d'une tradition disciplinaire, l'enseignant doit aussi connaître l'histoire et l'épistémologie de la discipline qu'il enseigne.

Comme professeurs, nous avons non seulement la responsabilité d'amener nos étudiants à construire des connaissances organisées, mais aussi de les soutenir dans cette démarche en allant vers l'origine des problèmes et des questions dont ces connaissances constituent des réponses, réponses qui soulèveront d'autres questions.

Idéalement, cette double compréhension de la discipline se manifesterait chez l'enseignant au primaire par une vision intégrative des éléments de contenu, en termes de progression des apprentissages, à la fois horizontale, c'est-à-dire à un niveau donné, et verticale, c'est-à-dire d'un cycle à l'autre, en amont comme en aval. Il s'agit alors

de savoirs curriculaires. Par ailleurs, pour être en mesure de prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée, l'enseignant du primaire, par essence pluridisciplinaire, mettra à profit sa compréhension de la genèse et de l'épistémologie des diverses disciplines que comporte son enseignement. Il sera en mesure de fonder ses interventions sur des bases solides qui favorisent l'interaction entre les disciplines, les disciplines s'enrichissant et s'éclairant mutuellement.

■ Bibliographie

- DUMONT, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, HMH.
- GAUTHIER, C. (2001). « Former des pédagogues cultivés », *Vie pédagogique*, n° 118, février-mars, p. 23-25.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC [MEQ] (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- SIMARD, D. (2002). « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement », *Vie pédagogique*, n° 124, septembre-octobre, p. 5-8.
- SIMARD, D. (2004). « Une approche culturelle dans l'enseignement du français, langue première », *L'Écho du R.É.S.E.A.U.*, 4(1), p. 10-20.



Représentations de la compréhension dans l'enseignement des mathématiques au Maroc

Oussama Bendefa

*Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur,
de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique
(MENESFCRS, Rabat)
oussarabi@gmail.com*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
Louise.lafortune@uqtr.ca*

L'enseignement-apprentissage des mathématiques met en relation trois composantes : les élèves, l'enseignant ou l'enseignante et un contenu mathématique issu des programmes et des orientations pédagogiques. Le contenu mathématique est en relation avec le savoir mathématique qui exige une transposition didactique (Chevallard, 1985). Qu'on le veuille ou non, les mathématiques enseignées sont influencées, notamment, par la personnalité de l'enseignant ou de l'enseignante, par ses représentations de cette discipline en général, mais aussi de chaque concept en particulier. La personne enseignante y manifeste des préférences, des interprétations, des objectifs, etc. (Lamrabet, 1992). Si cet enseignement-apprentissage est teinté d'une perspective constructiviste, l'apprentissage est conçu comme une construction personnelle des connaissances chez un individu. Selon Piaget (1975), l'élève mis en « contact » avec une information nouvelle l'interprète à partir de ses connaissances, de ses compétences, de ses expériences et de ses attitudes liées aux mathématiques. Les élèves réorganisent donc ce qu'ils connaissent en fonction de nouvelles connaissances afin de pouvoir les évoquer et les utiliser de façon appropriée (Legendre-Bergeron, 2004). Ce processus d'appropriation des connaissances conduit les élèves à comprendre les mathématiques de façon plus ou moins approfondie en relation avec leurs processus de construction développés (Lamrabet, 1992).

Dans une perspective constructiviste, nous avons entrepris une démarche afin de connaître les représentations de la compréhension des mathématiques que pouvaient avoir des enseignants et enseignantes de mathématiques. Ce travail est présenté à partir d'une explication du concept de représentation en mathématiques, mais aussi du concept de compréhension. Après avoir décrit les personnes enseignantes qui ont répondu à deux questions à propos de leur représentation de la compréhension en mathématiques, nous analysons les résultats obtenus et les discutons pour en présenter une conclusion.

1. Concept de représentation en mathématiques

En didactique des mathématiques, mais probablement dans d'autres disciplines, le concept de représentation a été utilisé sous différents vocables comme « conception », « perception », « croyance », etc. Il n'est pas toujours facile de départager les sens donnés à ces termes. Les recherches dans le domaine de la didactique des mathématiques

qui utilisent le terme « conception » examinent le plus souvent les conceptions de personnes apprenantes et enseignantes autour d'un concept mathématique donné (la continuité: El Bouazzaoui, 1988; la probabilité: Rouan, 1994). Ces recherches dans le même sens que les travaux de Giordan et De Vecchi, rapportés par Mainville (1997), où le terme « conception » ou « construct » est préféré à celui de « représentation » dans le sens où le premier véhicule une idée de construction de connaissances et le second une idée de structuration mentale permettant l'interaction entre des individus, mais aussi avec leur environnement. Pour Coquin-Viennot (1989, p. 70), « lorsqu'un groupe d'élèves met en œuvre une même représentation d'un concept dans une situation donnée et que cette représentation présente une certaine stabilité, on parle de conception ».

Robert et Robinet (1989, 1990) se sont inspirées de la définition des représentations adoptée en psychologie sociale et en ont élaboré une nouvelle, adaptée au cadre de leurs recherches associées à la didactique des mathématiques. Pour montrer la pertinence et la validité du concept de « représentations sociales » pour l'étude des représentations des enseignants et enseignantes de mathématiques et de celles des élèves, Robert et Robinet (1990, p. 141) affirment que « les conceptions professionnelles [...] en liaison avec les activités développées dans l'exercice de la profession [...] s'insèrent bien dans le champ des conduites sociales, et, en tant que telles, relèvent bien, au moins en première analyse, des représentations sociales ». De son côté, Gilbert Arzac (1990, cité par Artigue, 1990) définit les représentations comme des hypothèses implicites non théorisées.

La définition de « représentations » retenue pour le présent texte est tirée de cette dernière source et est un ensemble de connaissances personnelles, parfois implicites et non théorisées. Nous nous intéressons d'abord aux représentations en tant que caractéristiques communes à un ensemble d'individus (un groupe social), à savoir le groupe des enseignants et enseignantes de mathématiques comme communauté sociale et nous supposons l'existence d'un réel dont la représentation serait le reflet plus ou moins fidèle. Le choix de ce sujet est justifié en partie par l'importance du rôle que peuvent jouer les représentations que se font les enseignants et enseignantes dans leurs façons d'enseigner leur discipline (Gattuso, 1993; Gattuso et Bednarz, 1993; Robert et Robinet, 1989). En effet, d'après Gattuso et Bednarz (1993), des études réalisées sur la microculture de la classe et celles sur le contrat didactique ont montré que les consignes données par

les personnes enseignantes peuvent être fortement influencées par le rapport que celles-ci entretiennent avec le contenu mathématique et par les idées qu'elles se sont construites sur l'apprentissage et l'enseignement de cette discipline. Ces représentations peuvent influencer leur façon d'entrevoir ce qu'est la compréhension en mathématiques.

2. La compréhension en mathématiques

Comprendre est souvent associé à réussir et à obtenir de bons résultats aux examens ou aux tests. Nantais (1989) considère que, généralement, les tests ne mesurent que la performance et sont centrés sur l'obtention de réponses justes. S'y limiter, c'est prétendre que de telles réponses et les bonnes notes qui les sanctionnent donnent un reflet fidèle de ce qui a été enseigné, appris et compris. Selon Pépin et Dionne (1997) :

L'enseignement des mathématiques [...], doit aller au-delà des bonnes réponses, au-delà des règles et formules qui y conduisent, au-delà des problèmes stéréotypés, susceptibles d'apparaître aux examens et autres tests. Il a pour mission générale de développer chez les élèves une créativité authentique, d'engendrer chez ces personnes un esprit d'invention suffisant pour qu'elles puissent résoudre des situations inédites et faire évoluer leurs connaissances. Il doit en particulier les amener à la compréhension des notions mathématiques.

Mais que signifie comprendre en mathématiques ?

Boukhssimi (1990) souligne la complexité de la notion de compréhension et remarque qu'on a souvent confondu l'apprentissage et la compréhension. Sierpiska (1995), qui s'est intéressée à la compréhension en mathématiques, décrit, entre autres, l'acte de compréhension en faisant référence à ses composantes, acte qu'elle distingue du processus de compréhension, celui-ci faisant référence à un réseau d'actes de compréhension reliés par des raisonnements. Selon elle, un acte de compréhension implique quatre composantes : 1) le sujet qui comprend, 2) l'objet à comprendre, 3) la base de compréhension et 4) une ou des opérations mentales. Dans le cas de la première composante, l'accent est mis sur les dispositions intérieures nécessaires à la personne apprenante pour s'engager dans l'acte de compréhension par une attention volontaire et une intention manifeste de comprendre. Quant à la deuxième composante, elle renvoie à l'objet précis sur lequel le sujet porte son attention (notions, procédures, etc.). Pour ce qui est de la troisième composante, soit la base de compréhension,

Sierpinska fait référence à des représentations. Enfin, en ce qui a trait à la quatrième composante, l'auteure relève quatre opérations mentales qui interviennent dans la compréhension sans que l'on puisse établir une hiérarchie entre celles-ci : l'identification, la discrimination, la généralisation et la synthèse. L'identification est associée à la découverte ou à la reconnaissance d'un objet précis. Dans le cas de la discrimination, une distinction est effectuée par des comparaisons plus ou moins complexes. Quant à la généralisation, considérée comme importante en mathématiques selon Sierpinska (1995), elle a trait à la reconnaissance d'une situation donnée comme cas particulier d'une autre situation. Pour ce qui est de la synthèse, elle implique la recherche d'un principe unificateur permettant de saisir un tout ou un système quelconque basé sur les ressemblances. Ainsi, l'acte de compréhension permettrait à un sujet intentionné de relier un objet de compréhension à sa base de compréhension au moyen de diverses opérations mentales.

Pour Barth (2002), comprendre, c'est être capable de formuler une définition, de donner plusieurs exemples et contre-exemples dans des contextes variés et d'effectuer correctement diverses opérations. Quant à Dionne (1995, p. 196), il définit la compréhension comme « la structuration des connaissances, l'établissement de relations entre les divers éléments de cette connaissance ». Bien établi, ce réseau peut permettre l'adaptation de connaissances à des situations originales ainsi que la construction de nouvelles connaissances et le développement de compétences. Pour être significative et cohérente avec cette mission de l'enseignement des mathématiques, c'est de cette compréhension que devrait s'assurer l'évaluation (Pépin et Dionne, 1997).

Plusieurs chercheurs ont essayé de décrire la compréhension à l'aide de modèles (Brunner, 1960; Byers et Herscovics, 1977; Dionne, 1986; Bergeron et Herscovics, 1982; Lamrabet, 1992; Mawfik, 1999; Skemp, 1976) Nous reprenons dans ce qui suit, et à titre d'exemple, une description succincte de deux de ces modèles, celui de Lamrabet (1992) et celui de Byers et Herscovics (1977).

2.1. Le modèle de Bergeron et Herscovics

S'inspirant de Piaget qui utilise des résultats de recherches tant européennes que nord-américaines et prenant pour fondement les résultats de travaux associés à leurs modèles antérieurs, Bergeron et Herscovics (1982) ont créé un modèle qui décrit la compréhension

selon quatre niveaux: 1) l'intuition, 2) la compréhension procédurale, 3) l'abstraction et 4) la formalisation. La compréhension d'un concept mathématique exige une intégration des différents éléments de chacun de ces niveaux.

- La *compréhension intuitive* se manifeste par les connaissances caractérisées par les préconcepts ou par une pensée basée sur la perception visuelle ou sur des actions simples conduisant à des estimations rudimentaires. Par exemple, la reconnaissance visuelle de la forme circulaire (Pépin et Dionne, 1997) ou celle du point géométrique associé à la trace du crayon sur la feuille du papier qui a une petite forme «ronde» (Boukhssimi 1990) relèvent de la compréhension intuitive du cercle ou du point.
- La *compréhension procédurale* se manifeste par l'acquisition de procédures qui mènent à réaliser une tâche associée à des connaissances intuitives et à certains préalables. Ainsi, tracer un cercle avec une ficelle fixée à un point relève d'une compréhension procédurale (Pépin et Dionne, 1997).
- L'*abstraction* d'une notion se manifeste par sa généralisation reflétant l'invariance d'un objet mathématique dans différentes situations. Par exemple, la reconnaissance de l'invariance du rayon à l'intérieur d'un même cercle est un exemple d'abstraction (Pépin et Dionne, 1997).
- La *formalisation* se manifeste soit par l'utilisation de symboles, soit par la validation logique d'opérations, soit encore par la découverte d'axiomes. Ces démarches supposent un processus d'abstraction.

Dans ce modèle, on parle de niveaux de compréhension qui prennent la forme d'étapes se succédant à mesure que les schèmes conceptuels s'élaborent. Ce modèle ne se contente pas de présenter des manières de comprendre, mais décrit aussi la croissance et la structuration de connaissances et de compétences. Ce modèle a servi de base à un autre modèle dit modèle constructiviste élargi. Bergeron et Herscovics (1982) ont créé ce modèle dans le but d'analyser les concepts mathématiques enseignés au primaire, tels que le nombre et l'addition de petits nombres. Des tentatives de l'appliquer à des notions plus complexes ont montré qu'il est assez bien adapté à la droite et à son équation (Boukhssimi, 1990), au cercle (Pépin et Dionne, 1997), au

concept de continuité (Mawfik, 1999). En revanche, ce modèle semble inadapté aux concepts trigonométriques (Dekee, 1992, dans Mawfik, 1999) et à certains concepts en algèbre.

2.2. Le modèle de Lamrabet

Utilisant le concept de « dérivée », Lamrabet (1992), propose cinq composantes à distinguer dans la compréhension d'un concept mathématique.

- La *composante structurelle* se rapporte à la définition formelle du concept.
- La *composante descriptive* est liée aux différentes propriétés du concept, aux exemples l'illustrant, à ses interprétations, aux réseaux de liens qu'il entretient avec d'autres concepts, etc.
- La *composante sémiotique* concerne divers modes de représentation du concept, par exemple symbolique ou graphique.
- La *composante fonctionnelle* est liée aux rôles que peut jouer ce concept comme outil dans la résolution de problèmes.
- La *composante épistémologique* comporte, entre autres, la genèse historique, les obstacles épistémologiques éventuels du concept, les problèmes pour lesquels il a été initialement conçu comme outil ou solution et d'autres auxquels il a donné naissance.

Après ce survol de la notion de compréhension en mathématiques selon certains modèles associés à la didactique des mathématiques, ce sont les représentations d'enseignantes et d'enseignants de mathématiques au secondaire qui sont examinées.

3. Représentations de la compréhension : méthode de recherche

Pour connaître la façon dont des enseignants et enseignantes de mathématiques au Maroc se représentaient la compréhension, nous avons posé deux questions à 100 d'entre eux, avec un retour de 80 questionnaires. Ces personnes sont réparties selon l'âge, l'ancienneté, le genre, le cycle d'enseignement et le diplôme obtenu en formation initiale.

Le tableau suivant montre la répartition des personnes répondantes selon leur âge.

TABLEAU 4.1 Répartition selon l'âge

Âge	[20,30[	[30,40[	[40,50[	[50,60]	NC
Effectif	0	8	46	24	2
Pourcentage	0	10	57,5	30	2,5

Parmi les personnes enseignantes répondantes, 87% ont plus de 40 ans, ce qui devrait se refléter dans leur ancienneté et leur expérience d'enseignement. L'ancienneté de ces personnes est répartie comme suit.

TABLEAU 4.2 Répartition selon l'ancienneté

Ancienneté	[0,10[	[10,15[	[15,20[	[20,25[	[25,30[	[30,40]	NC
Effectif	5	7	14	28	17	7	2
Pourcentage	6,25	8,75	17,5	35	21,25	8,75	2,5

Près de 65% des personnes répondantes ont derrière elles plus de 20 années d'ancienneté en tant qu'enseignantes ou enseignants de mathématiques, ce qui correspond environ au milieu de la carrière d'une enseignante ou d'un enseignant. Le genre est considéré comme une variable importante, car il peut jouer un rôle dans les choix pédagogiques et didactiques. Cependant, il sera difficile de tenir compte ici de cette variable étant donné le peu de femmes qui ont répondu au questionnaire. Les femmes sont en effet peu nombreuses à enseigner cette discipline au secondaire au Maroc.

TABLEAU 4.3 Répartition de nos répondants selon le genre

Genre	Féminin	Masculin
Effectif	4	76
Pourcentage	5	95

La variable «cycle d'enseignement» apparaît importante pour analyser les représentations de la compréhension en mathématiques dans l'enseignement. Voici la répartition des personnes répondantes selon cette variable.

TABLEAU 4.4 Répartition selon le cycle d'enseignement

Cycle d'enseignement	Collège (1 ^{er} cycle du secondaire)	Qualifiant (deuxième cycle du secondaire)	Supérieur (universitaire)	NC
Effectif	41	32	4	3
Pourcentage	51,25	40	5	3,75

La grande majorité des personnes répondantes enseignent aux cycles secondaires (collège et qualifiant), dans une proportion de 91,25 %. Considérant la catégorie d'enseignants et d'enseignantes qui ont répondu, nous analysons les résultats en fonction du secondaire, principalement. Dans cette démarche exploratoire, nous ne prétendons pas généraliser les résultats, mais plutôt les soumettre à la réflexion pour discussion dans les milieux de recherche, mais aussi scolaires. En ce qui a trait aux diplômes obtenus, nous avons retenu le dernier diplôme obtenu, sans établir de distinction fine entre les diplômes universitaires (DEUG¹, licence, DESA², doctorat) et les diplômes professionnels (CPR³, ENS⁴ quatre années, ENS cinq années, FSE⁵, agrégation⁶).

L'effectif total est de 93, et non pas 80, car certaines personnes ont obtenu plus d'un diplôme professionnel (CPR puis ENS) ou elles sont titulaires d'un diplôme professionnel en plus d'un diplôme supérieur (ENS), par exemple. Néanmoins, la majorité des personnes répondantes ont un diplôme de CPR (67,5 %) ou un diplôme de l'ENS de quatre années (26,25 %). Cela correspond au fait qu'un grand nombre d'entre elles enseignent au secondaire aux deux cycles, collège et qualifiant.

1. DEUG: diplôme d'études universitaires générales.
2. DESA: diplôme d'études supérieures approfondies (master).
3. CPR: centre pédagogique régional (centre de formation des enseignants au premier cycle du secondaire au Maroc, entre la 7^e et la 9^e année d'études).
4. ENS: école normale supérieure (formation des enseignants et enseignantes du qualifiant marocain – deuxième cycle du secondaire, 10^e à 12^e année d'études).
5. FSE: faculté des sciences de l'éducation.
6. Agrégation: diplôme professionnel et promotionnel pour les enseignants du qualifiant marocain – deuxième cycle du secondaire, 10^e à 12^e année d'études).

TABLEAU 4.5 Répartition selon le diplôme obtenu

Cycle d'enseignement	CPR	ENS (4)	ENS (5) ou FSE	Agrégation	NC
Effectif	54	21	13	0	5
Pourcentage	67,5	26,25	16,25	0	6,25

Connaissant cette répartition des personnes répondantes, il est maintenant possible de montrer les résultats associés aux réponses aux deux questions suivantes :

- Qu'est-ce que la compréhension des mathématiques pour vous ?
- Quand êtes-vous sûr que vos élèves ou étudiants ont compris et que vous pouvez passer à autre chose ?

4. Représentations de la compréhension en mathématiques: résultats et discussion

Les résultats et la discussion relatifs aux représentations de la compréhension en mathématiques sont fournis en fonction des deux questions posées qui permettent de discuter de ce qu'est la compréhension et du moment où la compréhension semble acquise.

4.1. Analyse des réponses à la question portant sur le sens donné à la compréhension

La question portant sur le sens donné à la compréhension est la suivante: «Qu'est-ce que la compréhension des mathématiques pour vous?» Il est ici question de la compréhension que les élèves peuvent avoir des mathématiques. Cette question comportait la consigne suivante: répondre de la manière la plus directe et la plus spontanée possible sans consulter des collègues ou des documents. Pour assurer un respect de la consigne, le questionnaire était récupéré après environ 30 minutes. Cette façon de procéder explique le taux de retour de 80%. Voici les résultats regroupés sous la forme d'un tableau.

TABLEAU 4.6 Dimensions et composantes de la compréhension

Dimensions	Composantes	Effectif
Didactique	Maîtrise de techniques mathématiques (3; 3,45%) Reprise des exercices par les apprenants (2; 2,3%) Justification et vérification de preuves (1; 1,5%) Capacité d'application (21; 24,14%) Capacité de résolution de problèmes et d'exercices (15; 17,24%) Capacité d'utilisation de concepts (3; 3,45%) Transfert de savoir: enseignant-élève (1; 1,5%)	47
Synonymique	Assimilation (16; 18,39%) Acquisition (4; 4,6%) Outil: compréhension d'autres disciplines et vie quotidienne (7; 8,05%)	27
Pédagogique	Pilier de la réussite (1; 1,15%) Réponses correctes (1; 1,15%) Mobilisation de concepts (5; 5,75%) Interaction: questionnement (4; 4,6%) Autonomie dans l'apprentissage (1; 1,5%) Objectifs à atteindre (2; 2,3%)	13

Les réponses sont regroupées selon trois dimensions (didactique, synonymique et pédagogique) desquelles découlent des composantes. La dimension « didactique » apparaît le plus souvent avec une fréquence de 47%. Cela signifie que ce sont des composantes liées à la résolution d'exercices ou de problèmes, ou à l'application de notions ou de méthodes à des fins d'apprentissage, qui sont principalement exprimées pour montrer le sens donné à la compréhension.

Dans la dimension « didactique », la compréhension en mathématiques est perçue principalement comme une capacité d'application à 24%. C'est donc dans près du quart des réponses que la compréhension est synonyme, ou presque, de capacité d'appliquer des théorèmes, des propositions, des méthodes, des algorithmes, etc., afin de résoudre des exercices et de donner des réponses à des questions posées. À 18%, la compréhension est considérée comme l'assimilation des objets de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour 17% des personnes, la compréhension est la capacité de résolution d'exercices et de problèmes, ce qui veut dire que comprendre les mathématiques reviendrait à être

capable de résoudre les exercices et les problèmes mathématiques proposés. Cela signifie que près de 60% des personnes répondantes semblent considérer que la compréhension est un phénomène fini et non pas un processus de construction de sens des concepts ou des méthodes qui sont objets de l'apprentissage.

La dimension «synonymique» est la deuxième qui émerge, avec une fréquence de 27%. Dans cette dimension, il s'agissait de réponses qui reprenaient des synonymes ou une reformulation du terme «compréhension», en l'occurrence assimilation, acquisition, etc. Cette dimension revêt son importance dans la mesure où, à travers des termes qui paraissent connexes à celui de compréhension, il est possible de reconnaître une certaine représentation de ce concept. Par exemple, en utilisant le terme «assimilation» pour désigner la compréhension, il est possible de penser que cette assimilation peut provenir de paroles extérieures à la personne, mais aussi d'une démarche interne.

La dimension pédagogique est celle qui ressort le moins, dans 13% des réponses. La compréhension ne serait donc pas vraiment associée à des actes pédagogiques non directement associés à une discipline. Dans cette recherche exploratoire, la dimension pédagogique était considérée en lien avec la mobilisation, l'interaction, l'autonomie, les objectifs à atteindre, etc. Les actes pédagogiques sont généralement vus comme des actions enseignantes provenant de l'adulte et non pas des élèves. Cela peut expliquer le peu de réponses associées à cette dimension.

Considérant les réponses sous un autre angle, les objets de la compréhension en mathématiques seraient plutôt associés à des opérations de calcul, à des définitions et à des propriétés ainsi qu'à une logique mathématique. Les notions de théorèmes, de concepts, d'algorithmes, de processus de résolution d'équations ou de problèmes n'ont pas vraiment été nommées comme objet de la compréhension. Aussi, les propos associés à la compréhension des mathématiques n'ont pas vraiment abordé les aspects suivants :

- L'expérimentation : il semble que, pour bon nombre d'enseignants et d'enseignantes de mathématiques, cette discipline ne serait pas ou serait peu expérimentale.
- Le rôle de l'outil informatique dans la compréhension des mathématiques : l'outil informatique n'est pas ressorti comme pouvant favoriser la compréhension des mathématiques ou

comme démontrant une compréhension de certains aspects de cette discipline. Au Maroc, le type de formation à l'enseignement d'une grande majorité de personnes enseignantes ne fait pas de liens avec la technologie; c'est plutôt l'aspect théorique qui est prédominant dans un environnement papier-crayon.

- La manipulation des objets mathématiques, réels ou virtuels: cette manipulation en mathématiques ne ferait pas partie de la compréhension de cette discipline. Une approche utilisant la manipulation n'a pas vraiment fait partie de la classe au moment où plusieurs de ces personnes étudiaient (les personnes interrogées ayant une moyenne d'âge de 46 ans).

4.2. Analyse des réponses à la question portant sur ce qui assure une compréhension

La deuxième question posée se lisait comme suit: «Quand êtes-vous sûr que vos élèves ou étudiants ont compris, et que vous pouvez passer à autre chose?» Le but de cette question était d'avoir une idée, aussi sommaire soit-elle, sur les critères à partir desquels les enseignants et enseignantes jugent l'atteinte d'un certain niveau de compréhension par leurs élèves. Le tableau 4.7 montre une classification des réponses.

Le critère le plus souvent cité pour évaluer le degré de compréhension chez les élèves est la capacité d'appliquer les propriétés, les théorèmes, les algorithmes et les méthodes pour résoudre des problèmes et des exercices (21,36%). Le deuxième critère est associé à l'évaluation (17,5%) plutôt considérée comme la mesure du degré de réussite lors d'examens, de travaux ou de devoirs. À ces critères, s'en ajoutent trois autres qui apparaissent souvent: la réussite lors de la résolution de problèmes ou d'exercices (16,50%); l'utilisation des connaissances même dans de nouvelles situations (14,56%) et le fait de fournir des réponses correctes (9,70%). Tous ces critères sont en relation plus ou moins étroite avec l'évaluation. Comme près de 80% des réponses font référence à un de ces critères, cela signifie que, pour les personnes interrogées, le moyen qui est perçu comme étant le plus pertinent pour s'assurer de la compréhension est associé à une évaluation sous diverses formes. Il semble donc que les représentations de la compréhension sont centrées sur les connaissances, leur transmission et leur intégration par des démarches ou procédures visant la réponse plutôt que sur le processus.

TABLEAU 4.7 Critères aidant à s'assurer de la compréhension des élèves

Critères proposés par les personnes répondantes par ordre d'importance	Effectif	Pourcentage
La capacité d'application	22	21,36
L'évaluation	18	17,48
La réussite dans la résolution de problèmes et d'exercices	17	16,50
L'utilisation des connaissances dans des situations nouvelles	15	14,56
Les réponses correctes	10	9,71
La participation en classe	7	6,80
L'interaction	4	3,88
La justification dans une preuve	2	1,94
La mobilisation de la bonne propriété à utiliser	2	1,94
La restitution	2	1,94
La motivation à apprendre	1	0,97
La connaissance des définitions, des propriétés, etc.	1	0,97
La synthèse	1	0,97
Le tissage de réseaux	1	0,97
Totaux	103	100,00

Discussion et conclusion

La recherche exploratoire réalisée a révélé par une première question que des enseignants et enseignantes de mathématiques au secondaire dans des écoles du Maroc lient la compréhension en mathématiques à trois dimensions dont l'ordre d'importance est le suivant: 1) le didactique, 2) le synonymique et 3) le pédagogique. Ces trois dimensions comportent des composantes résumées dans ce qui suit. La dimension «didactique» est celle qui émerge le plus, avec la capacité d'application, la capacité de résolution de problèmes et d'exercices, la maîtrise de techniques mathématiques, la reprise des exercices par les élèves et la capacité d'utilisation de concepts. Ce sont des dimensions qui font apparaître des aspects de l'acte enseignement-apprentissage en mathématiques. Nous pouvons lire en filigrane que le rôle de l'enseignant ou

de l'enseignante consiste à proposer des exercices et des problèmes et de poser des questions, alors que celui des élèves consiste à y répondre correctement. Cette représentation de la compréhension laisse penser que répondre à des questions associées au contenu du cours, à des méthodes ou algorithmes étudiés permettrait de savoir si les élèves ont compris. La compréhension serait alors perçue comme un résultat plutôt que comme un processus. Cela n'irait pas dans le sens des derniers travaux portant sur la compréhension. Martin (en cours) et Martin, Lafortune et Sorin (2010), après une recension des écrits, considèrent que la compréhension, comme acte intellectuel, passe par l'intégration et l'articulation et qu'elle est un processus, aussi en lien avec les dimensions cognitive et métacognitive.

Les résultats montrent également que la dimension «synonymique» est importante, étant associée aux concepts d'assimilation et d'acquisition. L'assimilation peut être considérée comme un processus interne, ce qui est différent de l'acquisition, laquelle fait plutôt référence à ce qui proviendrait de l'extérieur. Au regard de cette dimension, il devient plutôt difficile de bien cerner les représentations de la compréhension. Un travail d'approfondissement serait nécessaire à la suite de cette recherche exploratoire.

En ce qui concerne la dimension «pédagogique», liée aux objectifs à atteindre, à l'autonomie, à la mobilisation des concepts, etc., peu de réponses sont fournies. Il serait intéressant de voir, dans une seconde phase de recherche, ce qui, dans cette dimension, pourrait favoriser la compréhension.

La deuxième question fait émerger l'évaluation sous diverses formes comme un moyen de reconnaître la compréhension. Cependant, cette évaluation est plutôt centrée sur les réponses correctes rendues et sur la réussite dans la résolution d'exercices et de problèmes. La curiosité scientifique, c'est-à-dire le fait que des élèves posent des questions, est quasi absente. Pourtant, cet élément pourrait fournir des informations sur le processus de construction des connaissances et de développement des compétences.

Dans l'ensemble des réponses rendues, sans que soit nécessairement nommé le concept de compétences, celui-ci ne semble pas faire partie des considérations associées à la compréhension. Cela aurait pu être le cas en voyant la compréhension comme un processus, mais aussi en mettant en avant le fait que la mise en relation de connaissances ou de concepts et la capacité d'expliquer cette mise en rela-

tion sont un indice important de la compréhension. Considérant un programme défini en termes de compétences, il serait intéressant de mener une telle recherche au Québec afin d'en savoir davantage sur la représentation de la compréhension et sur les moyens de s'assurer de cette compréhension.

Cette recherche comporte des limites, mais, en la considérant comme une phase exploratoire, une deuxième phase pourrait être réalisée en s'appuyant sur les propositions suivantes :

- reprendre ce travail avec un échantillon plus représentatif de la population des enseignants marocains de mathématiques dans les différents cycles de formation ;
- faire une analyse qualitative, avec un nombre réduit d'enseignants et d'enseignantes, choisis selon des représentations différentes de la compréhension, afin d'étudier la relation entre la représentation de la compréhension et la façon d'enseigner les mathématiques ;
- analyser la place accordée à la compréhension en mathématiques lors des stages de formation initiale et continue des futurs enseignants et des enseignants en activité ;
- effectuer une recherche dans plusieurs pays afin de connaître un plus large éventail de représentations de la compréhension. Un questionnaire serait construit en utilisant des réponses rendues dans le présent projet, mais aussi en ajoutant des réponses possibles considérant le développement de compétences en mathématiques.

Bibliographie

- ARTIGUE, M. (1990). « Épistémologie et didactique », *Recherche en didactique des mathématiques*, 9(3), p. 281-308
- BARTH, B.M. (2002). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz.
- BERGERON, J.-C. et N. HERSCOVICS (1982). « Levels in the understanding of the function concept », dans G. Van Barnveld et H. Krabbendam (dir.), *Conference on Functions*, Enschede, The Netherlands, Foundation for Curriculum Development, Report 1, p. 39-46.

- BERGERON, J.-C. et N. HERSCOVICS (1988). «Evaluation of the mathematics background of prospective elementary school teachers», Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the North America Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PMENA), Dekalb, IL, p. 275-282.
- BOUKHSSIMI, D. (1990). *Analyse épistémologique des influences d'un logiciel et des interventions du maître sur la compréhension de la droite et de son équation*, Document inédit, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- BRUNER, J. (1960). *The Process of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BYERS, V. et N. HERSCOVICS (1977). «Understanding school mathematics», *Mathematics Teaching*, n° 81, p. 24-27.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- COQUIN-VIENNOT, D. (1989). «La notion de représentation-conception au service de l'enseignement d'un concept mathématique», *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, p. 69-75.
- DIONNE, J. (1986). *Effet de l'analyse conceptuelle sur la perception des mathématiques, de leur apprentissage et de leur enseignement chez des enseignants et enseignantes du primaire*, Document inédit, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- DIONNE, J. (1995). «Partie 5: Mathématiques», dans L. Saint-Laurent (dir.), J. Giasson, C. Simard, J. Dionne et É. Royer (collab.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 189-250.
- EL BOUAZZAOU, H. (1988). *Conceptions des élèves et des professeurs à propos de la notion de continuité*, Document inédit, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- GATTUSO, L. (1993). *Les conceptions personnelles au sujet de l'enseignement des mathématiques et leur reflet dans la pratique, un essai d'autoanalyse*, Document inédit, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- GATTUSO, L. et N. BEDNARZ (1993). «Représentations des futurs enseignants du secondaire à l'égard des mathématiques, de leur enseignement et de leur apprentissage à l'entrée dans la formation», <math.unipa.it/~grim/Articlecanada.pdf>, consulté le 6 mars 2007.
- GIORDAN, A. et G. DE VECCHI (1987). *Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- JANVIER, C. (dir.) (1987). *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- LAMRABET, D. (1992). *Printemps de la didactique des mathématiques à Fès du 4 au 8 mai*, document réalisé par la Faculté des sciences de Fès et l'ENS de Rabat en collaboration avec la Coopération éducative.
- LEGENDRE-BERGERON, M.-F. (2004). «Aider l'apprenant à s'approprier les matières de base en développant ses habiletés d'apprentissage», *Colloque de l'Association québécoise des psychologues scolaires*, <www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/04/04-01-04>, consulté le 20 avril 2008.

- MARTIN, D. (en cours). *Étude, dans une perspective métacognitive, des pratiques enseignantes favorisant le développement de la compréhension dans les apprentissages des élèves du secondaire*, Doctorat en cours, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- MARTIN, D., L. LAFORTUNE et N. SORIN (2010). «La compréhension dans une perspective métacognitive : un cadre conceptuel», dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Cognition, métacognition et affectivité pour une meilleure compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-32.
- MAWFIK, N. (1999). *Compréhension de la notion de continuité d'une fonction numérique à variable réelle chez des élèves de secondaire*, Document inédit, Thèse de doctorat, Rabat, FSE Rabat.
- NANTAIS, N. (1989). *Élaboration et expérimentation de la mini-entrevue comme outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire*, Document inédit, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- PÉPIN, R. et J. DIONNE (1997). «La compréhension de concepts mathématiques chez des élèves anglophones en immersion française au secondaire», *Revue Éducation et francophonie*, XXV(1), printemps-été, <www.acelf.ca>, consulté le 11 décembre 2009.
- PIAGET J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, Presses universitaires de France.
- PROULX, J. (2005). *Ce que « parler les mathématiques » nous révèle sur les futurs enseignants*, Montréal, Éditions Bande didactique.
- ROBERT, A. et J. ROBINET (1989). «Représentations des enseignants de mathématiques sur les mathématiques et leur enseignement», *Cahiers de DIDIREM*, n° 1, Paris, Université de Paris 7, p. 7-33.
- ROBERT, A. et J. ROBINET (1990). «La genèse de l'algèbre», Actes du XXIV^e Colloque des formateurs et professeurs de mathématiques, *Cahiers de DIDIREM*, Paris, Université de Paris 7.
- ROUAN, O. et R. PALLASCIO (1994). «Conceptions probabilistes d'élèves marocains du secondaire», *Recherche en didactique des mathématiques*, 14(3), p. 394-428.
- SIERPINSKA, A. (1995). *La compréhension en mathématiques*, Québec, Modulo éditeur.
- SKEMP, R. (1976). «Comments on relational understanding and instrumental understanding», *Mathematics Teaching*, 77, p. 20-26.

E

|

T

R

A

P



**COMPRÉHENSION,
MÉTACOGNITION
ET AFFECTIVITÉ**



Processus autorégulateurs et compréhension du soutien à la motivation

Sylvie Fréchette¹

*Université du Québec à Trois-Rivières
Sylvie.frechette@uqtr.ca*

Frédéric Legault

*Université du Québec à Montréal
Legault.frederic@uqam.ca*

Monique Brodeur

*Université du Québec à Montréal
Brodeur.monique@uqam.ca*

1. Sylvie Fréchette a bénéficié d'un soutien financier de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour écrire ce chapitre.

Dans la foulée du renouveau pédagogique en cours au Québec, la formation des enseignants et enseignantes est maintenant orientée vers le développement de compétences professionnelles. La conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage font partie de ces compétences que les enseignants et les enseignantes devraient maîtriser (MEQ, 2001). S'ils veulent créer et mettre en œuvre des situations stimulantes, ceux-ci devraient connaître les composantes de la dynamique motivationnelle de leurs élèves (Viau, 1994). Toutefois, pour exercer leur profession de façon compétente, les personnes enseignantes devraient non seulement être sensibilisées à l'importance du soutien à la motivation, mais en avoir une compréhension suffisante afin de pouvoir prévenir et de pallier les problèmes fréquents qui surviennent dans leurs classes et dans leurs écoles. En vue de développer leurs compétences professionnelles, les enseignants, de même que les futurs enseignants, auraient avantage à autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation, une fonction enseignante d'une grande complexité.

En effet, l'autorégulation de l'apprentissage, qui se définit comme un ensemble complexe de processus et de croyances, mène l'apprenant à comprendre (Schraw, Crippen et Hartley, 2006) et à contrôler tous les aspects de son apprentissage, à savoir ses processus internes, ses comportements et son environnement (Zimmerman, 1998). L'autorégulation englobe donc les pensées, les sentiments et les actions de l'apprenant au cours de sa démarche d'apprentissage (Zimmerman, 2000). Elle occupe ainsi une place importante au regard de l'apprentissage, comme en témoigne l'usage qu'en font les apprenants performants (Pintrich, 1995; Zimmerman, 2000).

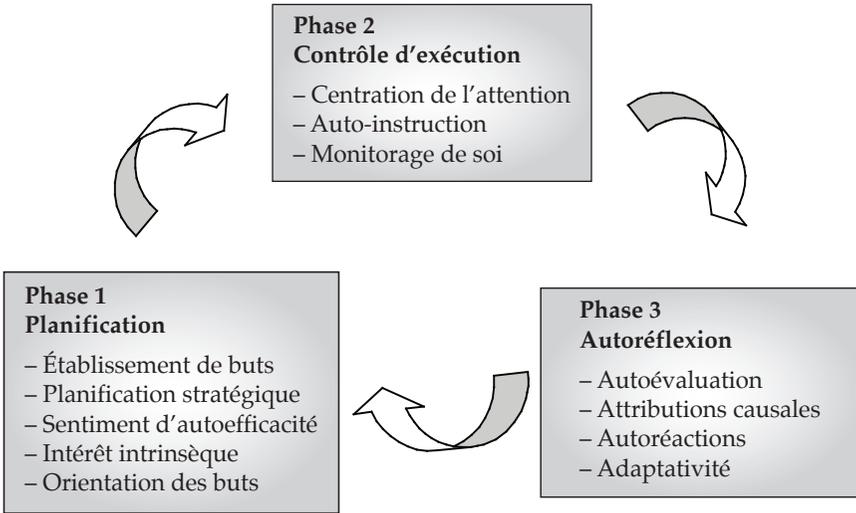
L'autorégulation de l'apprentissage peut aider l'apprenant dans de nombreux contextes (Perels, Dignath et Schmitz, 2009; Souvignier et Mokhlesgerani, 2006). Elle a également été considérée pour la formation des enseignants, car elle peut conduire à des changements durables dans la pratique enseignante. Butler, Novak, Beckingham, Jarvis et Elashuk (2001) soulignent l'apport à l'apprentissage de l'acte d'enseigner des processus autorégulateurs, comme la planification, le monitoring de soi et l'autoévaluation. Ces processus conduiraient l'enseignant à améliorer sa pratique de façon notable. Des mesures favorisant le développement de l'autorégulation sont d'ailleurs réclamées par les étudiants-maîtres et leurs formateurs, dans le cadre des formations initiale et continue, pour accroître l'autonomie des futurs enseignants (Kremer-Hayon et Tillema, 1999, 2002). Ces mesures peuvent

viser différents aspects de l'apprentissage de la profession enseignante et être mises en œuvre à des moments ciblés de la formation, tels que les stages. L'autorégulation de l'apprentissage semble donc appropriée pour aider les stagiaires à comprendre leur tâche et à s'engager de façon proactive dans une démarche d'apprentissage à un moment de leur formation où l'on attend d'eux qu'ils manifestent une grande autonomie. Mais, à ce jour, peu d'études ont porté sur l'autorégulation de l'apprentissage des enseignants en formation initiale et continue, et encore moins sur l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation en contexte de stage. Il convient donc de décrire les manifestations de l'autorégulation, telles qu'elles sont mises en œuvre par des stagiaires pour apprendre l'exercice du rôle de soutien à la motivation.

Le présent chapitre fait l'objet d'une recherche exploratoire et descriptive sur des processus autorégulateurs mis en œuvre par les stagiaires en enseignement secondaire afin de comprendre et d'exercer leur rôle de soutien à la motivation (Fréchette, 2008). Pour commencer, un cadre de référence de l'autorégulation de l'apprentissage est proposé. L'objectif de la recherche ainsi que sa méthodologie sont présentés. Par la suite, les résultats sont avancés. Étant donné l'importance cruciale du contrôle d'exécution (Zimmerman, 2000), qui permet de veiller à ce que l'action à mener pour apprendre soit effectuée adéquatement en l'ajustant au besoin, les processus qui le composent sont décrits de façon détaillée. Ces processus sont présentés, tels qu'ils sont mis en œuvre par des stagiaires en enseignement, pour en faire émerger leur apport à la compréhension du soutien à la motivation.

1. Autorégulation de l'apprentissage

Selon Zimmerman (1998), l'autorégulation de l'apprentissage englobe trois phases cycliques : la planification, le contrôle d'exécution et l'auto-réflexion. La planification réunit les processus et les croyances qui, précédant l'effort, préparent le terrain à l'apprentissage ; le contrôle d'exécution intègre les processus qui surviennent durant l'effort et nuisent à la concentration et à la performance ; enfin, le contrôle d'exécution intègre les processus qui surviennent durant l'effort et influent sur la concentration et la performance. La figure 5.1 illustre le cycle des trois phases de l'autorégulation.

FIGURE 5.1 Phases de l'autorégulation

Source : Zimmerman, 1998.

1.1. Phase de planification

La phase de planification comprend cinq processus et croyances : l'établissement des buts, la planification stratégique, le sentiment d'autoefficacité, l'intérêt intrinsèque et l'orientation des buts. Tout d'abord, c'est l'intérêt qui provoque l'activation de la phase de planification (Pintrich et Zusho, 2002). En particulier, l'intérêt intrinsèque renvoie à la perception de l'apprenant concernant la valeur d'une activité en fonction des caractéristiques propres de cette dernière. Il correspond en cela au construit de la motivation intrinsèque défini par Deci et Ryan (1985). Ensuite, les buts que l'on se fixe contribuent à l'organisation des comportements. Dans le cas de l'apprentissage, leur orientation correspond à la raison première qui pousse l'apprenant à s'engager dans une activité (Pintrich et Schunk, 2002). Celui-ci peut se fixer deux types de buts : ceux qui sont orientés vers l'apprentissage ou la maîtrise et ceux qui sont orientés vers la performance (Dweck, 2000 ; Evensen, Salisbury-Glennon et Glenn, 2001). L'établissement des buts consiste à déterminer des retombées à l'apprentissage qui serviront de normes pour évaluer l'accomplissement du travail à venir (Zimmerman, 2001). Une fois les buts établis, c'est au cours de la planification stratégique que l'apprenant choisit des stratégies d'apprentissage afin de les atteindre (Zimmerman, 1998). Grâce à ces stratégies, il

pourra accroître ses connaissances, contrôler son affect et diriger son action en fonction des situations personnelles qu'il rencontre. Enfin, le sentiment d'auto-efficacité se rapporte à la perception de la capacité personnelle de l'apprenant d'apprendre et de réussir une tâche donnée (Bandura, 1986).

1.2. Phase du contrôle d'exécution

La phase du contrôle d'exécution comprend trois processus. Il s'agit de la centration de l'attention, de l'auto-instruction et du monitoring de soi. Par la centration de l'attention, l'apprenant améliore sa concentration et élimine les distractions internes ou externes en organisant son environnement. Puis, grâce à l'auto-instruction, il se donne des directives verbales ou internes sur la manière de procéder pour accomplir une activité. Durant celle-ci, le monitoring de soi l'informe de ses progrès en cours d'action et le conduit à une compréhension plus approfondie de son apprentissage et à un meilleur contrôle de ses actes. L'apprenant examine des aspects précis de son action, les conditions qui la sous-tendent et les effets qu'elle produit de façon à suivre l'évolution de sa performance dans le temps (Zimmerman, 2000).

1.3. Phase d'autoréflexion

Au cours de cette phase, l'apprenant évalue sa performance et reconnaît les facteurs qui ont contribué à sa réussite. Quatre processus participent à cette phase : l'autoévaluation, les attributions, les autoréactions et, enfin, l'adaptativité. Au cours du processus d'autoévaluation, l'apprenant compare l'information recueillie au cours du monitoring de soi avec une norme ou un but. Il identifie la cause d'une réussite ou d'un échec par le processus d'attribution. L'apprenant autorégulé attribue généralement son échec à des causes qu'il peut contrôler et sa réussite, à sa compétence personnelle, ce qui le conduit à des autoréactions positives. Enfin, toute l'information recueillie grâce aux précédents processus pousse l'apprenant à prendre les moyens nécessaires pour modifier sa démarche au cours d'efforts subséquents. Il affine ainsi son approche d'autorégulation et choisit de nouvelles stratégies potentiellement meilleures (Zimmerman, 2002).

Après cette courte évocation théorique des processus et des croyances qui façonnent la démarche de l'apprenant autorégulé, les moyens requis pour étudier ceux-ci dans un contexte réel sont

présentés. La section suivante aborde donc les moyens mis en œuvre pour mettre au jour les processus et les croyances de stagiaires en enseignement.

2. Étude des processus et croyances de stagiaires en enseignement

Lorsque le stagiaire autorégule son apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation, il a recours à des processus cognitifs et affectifs, ou encore à des croyances qui sont souvent impossibles à déceler pour un observateur externe. Le stagiaire demeure donc la source première d'information relativement à ces processus internes ou à ces croyances. L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) est un outil approprié pour aider le stagiaire à prendre conscience de ses processus et de ses croyances, ainsi qu'à les verbaliser. Au cours de cet entretien, la personne interviewée décrit le déroulement de ses actions dans une situation réelle; elle verbalise les raisonnements adoptés en cours d'action et recense les buts véritables poursuivis; elle précise les savoirs théoriques sur lesquels elle a fondé son action et, enfin, elle circonscrit ses préconceptions qui posent problème.

Selon Weiss (1994), recourir à un groupe diversifié de personnes s'impose afin de pouvoir recueillir toute l'information nécessaire. Dans le cadre de la présente recherche, des efforts ont été entrepris pour rejoindre des hommes et des femmes en situation de stage en enseignement secondaire. Ainsi, onze étudiantes et quatre étudiants ont participé aux entretiens de recherche. Une description des douze processus cognitifs et affectifs mis en œuvre par les stagiaires, ainsi que de leurs croyances, a ainsi été obtenue. Étant donné son importance dans la démarche d'autorégulation, c'est le contrôle d'exécution qui est décrit en ces pages.

3. Contrôle d'exécution

Au cours de cette phase, le stagiaire recueille l'information qui lui sera utile pour évaluer son action et ajuster sa démarche. Comme il est mentionné précédemment, cette phase comprend trois processus, lesquels sont décrits successivement en commençant par la centration de l'attention. Il importe de préciser d'entrée de jeu que l'étudiant est

en stage ; il est donc inséré dans un milieu, qui, de son point de vue, a pour finalité de lui permettre d'apprendre à enseigner et à soutenir la motivation. En conséquence, les propos relatifs au soutien à la motivation, qui ont été recueillis au cours des entretiens d'explicitation, sont considérés à des fins d'analyse, témoignant ainsi de l'apprentissage du soutien à la motivation par l'étudiant. Ainsi, cette position qui s'inspire de l'approche de l'apprentissage dans l'action (Schön, 1983, 1987 ; St-Arnaud, 1992) entraîne la mise en relief des segments des entretiens où le stagiaire parle de son apprentissage, mais également des segments dans lesquels il aborde le soutien à la motivation².

3.1. Centration de l'attention

Le processus de centration de l'attention mène le stagiaire à réduire ou à éliminer les distractions pouvant survenir durant ses efforts à soutenir la motivation des élèves. Le stagiaire a recours à deux types de stratégies pour assurer sa concentration. D'abord, il s'appuie sur un matériel qu'il a préalablement préparé et organisé. Puis il concentre son attention sur ce que disent et font les élèves en établissant un lien visuel et auditif permanent. Ces deux types de stratégies sont maintenant abordés plus en détails.

Le stagiaire se donne des moyens concrets pour l'aider à suivre la progression de la leçon. Il classe son matériel et ordonne ses documents de façon fonctionnelle pour faciliter le repérage des élèves en classe. Le matériel est bien disposé ; *tout [est] prêt sur [son] bureau* pour éviter de chercher pendant la leçon. *[Son] livre est ouvert à la page appropriée* et, enfin, le tableau est déjà rempli. Il a pris le soin de surligner des aspects de sa planification, c'est-à-dire qu'[il a mis] *en fluo les mots clés* qui font office de points de repère.

Le stagiaire décrit la manière avec laquelle il contrôle son action et ses pensées. Durant l'exécution de sa tâche de soutien à la motivation, il se concentre totalement sur ses élèves. Il établit un lien visuel permanent avec les élèves et prête une oreille constante à ce qui se passe en classe. Il est aux aguets afin de vérifier si les élèves suivent,

2. Les segments recueillis au cours des entretiens sont reproduits fidèlement et apparaissent en italique dans le présent texte. Toutefois, des mots sont parfois modifiés pour des raisons de cohérence syntaxique et rapportés entre crochets. Ce sont généralement des noms dont le genre ou le nombre ont été modifiés, ou encore des verbes, en ce qui concerne le temps ou la personne grammaticale.

font le travail demandé et comprennent. Concentrant son attention sur un certain nombre de comportements précis de la part de ses élèves, il est attentif à *ce qu'[il] entend, écoute qui répond et regarde si les autres élèves ont compris*. Une stagiaire témoigne : *je suis attentive [...] Je ne pense à rien d'autre. Je suis vraiment concentrée.*

3.2. Auto-instruction

Le stagiaire se dit mentalement la façon de procéder pendant une tâche. Les auto-instructions du stagiaire sont de deux ordres : il s'interroge sur la manière d'agir et se donne des directives.

En cours d'action, devant une situation difficile, le stagiaire s'interroge sur la conduite à tenir ou sur le moyen approprié pour résoudre un problème. Par exemple, il se demande ce *[qu'il] peut faire pour aider [ses élèves] ou pour expliquer pour qu'ils comprennent, mais sans répéter* ce qu'il vient de dire. Pour cela, il cherche à comprendre la situation et les causes des problèmes éprouvés par les élèves. Il se donne comme démarche *de trouver ce qu'ils ou elles ne comprennent pas* en les amenant à verbaliser leurs difficultés. [II] *essaie donc de faire parler [ses] élèves* pour apporter une aide appropriée et mieux pallier leurs difficultés.

Le stagiaire se donne des directives, notamment en ce qui a trait à la progression des activités. Il *pense à vérifier ce que les élèves font* ou s'ils sont engagés dans l'activité en observant leurs comportements. Notamment, *[il] essaie de regarder si au moins ils écrivent quelque chose et, s'ils n'écrivent rien, [il] intervient*. De plus, tout en participant pleinement à l'instant présent, il anticipe constamment ce qui va venir et *se prépare pour ce qui suit*. *Ça pourrait être, par exemple, un lien à faire*. Il soigne les transitions et organise le tableau ainsi que le matériel.

De plus, le stagiaire pense à instaurer un climat propice au travail, car *[les élèves] sont là pour travailler*. Il pense à installer les élèves convenablement : *[ils vont] prendre le temps d'ouvrir [leurs] cahiers et de chercher*. Le stagiaire pense à pousser leur réflexion dans un environnement calme : *il ne faut pas que [les élèves] mènent trop de bruit*. Il pense également à appliquer des routines, notamment lorsqu'il observe ses élèves. Un stagiaire avance : *parce que je sais qu'on a tendance à oublier le grand U : les deux côtés puis en arrière, je commence par eux pour finir par mon milieu*.

3.3. Monitoring de soi

Le monitoring implique, notamment, l'observation d'actions précises afin d'évaluer des progrès dans l'apprentissage (Zimmerman, 1998). Le stagiaire observe et note des aspects précis de sa performance et des conditions qui la sous-tendent, c'est-à-dire des résultats de son action sur les élèves en général ou sur un élève en particulier. Ainsi, il observe l'effet de ses actions ou de la situation d'enseignement-apprentissage sur ses élèves. Dans le cas présent, le monitoring revêt une importance particulière, car le stagiaire déclare apprendre en observant ses élèves. Écoutons-le : *la manière avec laquelle j'ai appris, c'est ça, c'est en les observant.*

Le stagiaire examine ses élèves en faisant un balayage général de la classe. Il évalue leur participation en notant *qui répond* [aux questions], *qui a la tête en l'air, qui n'est pas là*. Il voit ses élèves de plus près lorsqu'[il se met] à *circuler dans les allées*. [II] *regarde ce que les élèves font*. Il prend note des comportements des élèves comme l'utilisation du livre et du matériel scolaire. Est-ce que *les élèves regardent leur livre et sont à la bonne page*? Est-ce que *leurs yeux bougent ou sont figés*? À cet égard, l'expression faciale et le regard des élèves sont des repères pour cibler ceux qui éprouvent des difficultés de compréhension : *il y en a qui ont des gros points d'interrogation, qui ont l'air de regarder leurs voisins en disant : Aie, je n'ai pas compris la question.*

Pour suivre la progression de leurs productions, le stagiaire s'approche de ses élèves. Il se rend compte ainsi du nombre de lignes écrites ou de problèmes résolus. [II] *regarde les réponses*. Il interroge également ses élèves pour connaître l'organisation de leur travail et les difficultés rencontrées : *Est-ce que ça va bien dans votre travail ? Est-ce que vous êtes avancés ? Avez-vous de la difficulté ? Est-ce que vous vous êtes bien séparé le travail à faire ? Est-ce que vous avez regardé dans le dictionnaire ?* Il s'informe donc des stratégies utilisées pour progresser dans le travail comme la répartition de celui-ci entre les membres d'une équipe et la consultation d'un dictionnaire.

Le stagiaire opère donc une surveillance attentive de l'ensemble de ses élèves ou de certains d'entre eux. Ce faisant, il concentre son attention sur des aspects précis de leurs comportements, tels que leur expression faciale et leur participation active. Les résultats de ces observations sont maintenant développés en lien avec la présence de motivation, puis avec son absence.

3.4. Présence de motivation

Le stagiaire détecte la motivation chez ses élèves par leur intérêt, leur participation ainsi que par les efforts investis dans leur travail, lesquels se manifestent de différentes façons. *Ils écoutent [le stagiaire]. Les élèves font leurs devoirs avec assiduité. Quand vient le temps des exercices, les élèves s'appliquent et les font sans rechigner. Ils participent aux activités et persévèrent durant tout le temps qui leur est alloué. Ils participent à la discussion. Ainsi, ils réagissent aux réponses apportées par certains d'entre eux en apportant leurs idées: il ou elle a dit ça, mais moi je pense que plutôt...*

Le stagiaire détecte également la présence de motivation par l'attention que les élèves portent à l'activité. Cette attention transparaît dans leur regard tourné vers l'enseignant ou l'élève qui donne la réponse. *Ils ont de grands yeux, ils regardent [le stagiaire]. Ils ont les yeux tournés vers [lui]. Ils sont concentrés sur le stagiaire ou sur la tâche de sorte qu'il n'y en a pas un qui regarde dehors ou qui fait autre chose. Ils ont un regard intrigué en ayant l'air de se dire: Qu'est-ce qu'on va faire avec ça?*

La participation se manifeste par les mains levées, les questions nombreuses et pertinentes que posent les élèves, leur désir d'obtenir des exemples ou des contre-exemples et, enfin, les liens qu'ils construisent entre les éléments du contenu ou avec la réponse que la personne a donnée avant. La participation est tangible par d'autres manifestations concrètes d'attention: *il y en a qui lisent en même temps. C'est ce qu'on voit parce qu'il y a leur bouche qui s'ouvre. Ils sont silencieux lorsque c'est nécessaire. Ça ne parle pas. Il y en a qui vont souligner, d'autres qui prennent des notes en même temps. Ils suivent sur leur feuille, c'est-à-dire qu'ils vont pointer [l'information] avec leur crayon ou leur doigt. Ils sont bien assis ou un petit peu plus droits sur leur chaise. Ils sont concentrés sur leur tâche sans se laisser distraire. Ils ne voient même pas [le stagiaire] passer [derrière eux].*

Le stagiaire peut voir si les élèves sont intéressés et suivre le travail fait en classe par leurs mouvements de tête: *ils se lèvent la tête, ils ne vont pas essayer de se cacher derrière leur feuille. Il note également leur aplomb à répondre à ses questions: [ils] l'ont la réponse sur le bout des lèvres, ils veulent la dire, même il y en a qui la disent, même si j'ai nommé quelqu'un, ils sont prêts. Il prend conscience de l'avancement de leur travail personnel. J'allais encore les voir, il y avait quelque chose d'écrit sur la feuille au moins. Au début, il n'y avait rien d'écrit. Je leur posais des questions sur l'activité qu'ils avaient à faire. Ils me répondaient. Donc, je pense qu'ils travaillaient.*

Le stagiaire allie la motivation à des sentiments positifs de la part des élèves : ils témoignent de leur joie ou de leur satisfaction en souriant. *Ils [sont] contents de faire cette activité-là. Ils partagent leurs sentiments positifs avec le stagiaire. En effet, il y en a qui disent : je suis content de savoir ça.*

3.5. Absence de motivation

Le stagiaire est en mesure de repérer les manifestations de l'absence de motivation chez ses élèves, et ce, dès le début du cours. Les élèves entrent sans entrain dans la salle de classe en disant : *À quoi ça sert, pourquoi on fait ça ?* Plus tard, ils expriment encore leur manque d'intérêt : *Ah ! C'est donc bien plate, je suis tanné, je ne veux plus rien faire.*

Les élèves non motivés ne suivent pas : alors que la majorité des élèves lisent, ils *ne tournent pas les pages*. Ils ont *un regard fixe* et *ne clignent même pas des yeux*. Ils *écoutent plus ou moins* et sont distraits. Ils ont la tête ailleurs, c'est-à-dire qu'ils sont bien plus *concentrés sur l'extérieur de la classe que sur l'intérieur*. Ils ne [posent] *pratiquement pas de questions* et ne répondent pas à celles du stagiaire. Ils ne se présentent pas aux périodes de récupération. Ils travaillent peu ou pas du tout, produisent un travail médiocre, sont amorphes et [font] *le moins d'efforts possible*. Ils *escamotent les réponses, ils n'écrivent pas les réponses au complet*. Bien qu'ils aient écrit des éléments de réponse sur leur feuille, ils ne veulent pas les partager. Un stagiaire mentionne : *pourtant ils savent bien que je circule dans les rangées, je le vois s'ils ont quelque chose. Ils ne veulent pas répondre.*

Le stagiaire remarque le manque de motivation *par les regards* et *par les soupirs*. Les élèves sont découragés et manifestent leur incompréhension : *je ne comprends pas, je ne comprends rien*. Lorsque le stagiaire écrit au tableau, il entend des murmures, car [les élèves] *parlent à voix basse* et *ils rient*. L'absence de motivation peut également transparaître dans les attitudes des élèves. Ceux-ci sont moroses ou *ont l'air triste*.

4. Compréhension de l'exercice du soutien à la motivation

Durant le monitoring de l'autorégulation de son apprentissage de l'exercice du soutien à la motivation, le stagiaire observe ses élèves, c'est-à-dire leurs comportements et leurs attitudes. Cette observation,

qui est d'une grande importance, le conduit à apprendre dans l'action. Grâce aux entretiens d'explicitation, nous savons que certains stagiaires ont développé une grande acuité dans l'observation de leurs élèves en décelant chez eux des signes de présence ou d'absence de motivation. Les informations qui sont relevées par les stagiaires peuvent toucher l'ensemble de la classe ou certains élèves en particulier. Les stagiaires tracent ainsi le portrait de l'élève motivé ou non, lequel correspond à celui qui a déjà été dressé par des chercheurs du domaine de la motivation scolaire (Pintrich et Schunk, 2002). Les informations colligées sont donc justes et pertinentes. Elles sont également précises, car elles évoquent clairement et de façon détaillée les attitudes et les comportements adoptés par les élèves. Clarté, justesse et pertinence sont trois qualités avancées par Zimmerman (2002) pour juger de la valeur des informations recueillies durant le monitoring. On peut donc penser que les stagiaires sont en mesure de recueillir les renseignements appropriés pour évaluer leurs actions, ce qui témoigne de leur compréhension des manifestations de la présence ou de l'absence de motivation dans le contexte d'une classe.

Dans la classe, les manifestations d'intérêt des élèves transparaissent dans leur regard vif, les nombreuses questions pertinentes qu'ils posent, leur aplomb à répondre aux questions du stagiaire et les liens sensés qu'ils construisent. De plus, les élèves motivés utilisent des stratégies d'apprentissage: ils soulignent les points importants et prennent des notes. Ils sont concentrés sur la tâche: bien assis sur leur chaise, ils évitent les distractions. Ils lisent la documentation en même temps que le stagiaire et pointent le bon numéro sur la feuille de correction. Des comportements précis qui témoignent de l'application des élèves sont également des indices de leur engagement: ils font leurs devoirs, travaillent durant toute la période dévolue aux exercices, discutent fermement au cours des travaux en équipe et, enfin, sont silencieux au moment approprié. De plus, des sentiments positifs sont en lien avec leur motivation: les élèves sont contents et sourient.

Le stagiaire détecte les signes d'absence d'intérêt. Les élèves non motivés ont un regard éteint et manifestent peu d'entrain; leur esprit est ailleurs. Ils soupirent et sont distraits. Ils ne s'engagent pas dans l'activité; ils ne posent pas de questions, ni ne répondent à celles du stagiaire. Ils travaillent peu ou pas du tout; leur production est médiocre. Ils parlent ou rien quand c'est inapproprié. Des sentiments négatifs sont rattachés au manque de motivation: les élèves sont tristes.

Cette observation, au cours de laquelle le stagiaire rassemble des éléments pertinents à la motivation, est d'une grande utilité dans le parcours de formation des stagiaires. En effet, Bandura (1986) avance que l'observation mène une personne à fonder son autoévaluation, à discerner des schémas de causalité, à mettre en œuvre des stratégies ou des interventions et à établir des normes de performance réalistes (Bandura, 1986). Les informations recueillies aident les stagiaires à tisser des liens entre le concept de la motivation scolaire et ses manifestations en contexte de classe. Grâce à ces informations, les stagiaires sont en mesure de prendre conscience de l'impact de leurs actions sur la motivation des élèves, laquelle se manifeste par des comportements et des attitudes. Cette prise de conscience les conduit à s'interroger sur la pertinence de leurs actions pour les ajuster de manière à les rendre plus efficaces. Au fur et à mesure de cette réflexion, les stagiaires se fixent de nouveaux buts et appliquent des stratégies plus appropriées aux situations qu'ils vivent. L'observation effectuée au cours du monitoring enrichit donc la pensée réflexive des stagiaires, les conduisant à améliorer leur pratique professionnelle. Les stagiaires ont par conséquent avantage à observer de façon précise et systématique non seulement leurs interventions, mais l'impact de celles-ci sur les élèves. Alors que les étudiants vivent des situations toutes différentes les unes des autres en contexte de stage, la démarche d'autorégulation leur permet d'affiner leur compréhension de la motivation et de développer des compétences cruciales par rapport à celle-ci, laquelle exerce un rôle déterminant au regard de la réussite scolaire (Viau, 1994).

Selon Bigge et Shermis (1998), la compréhension repose sur deux processus complémentaires. Le premier, soit l'établissement de liens entre divers éléments, consiste à saisir par l'intelligence ces éléments dans un ensemble cohérent. Lorsque les éléments sont intégrés dans un tout signifiant grâce aux liens qui sont tissés entre eux, il y a compréhension. Le deuxième processus renvoie au fait de percevoir l'utilité d'un objet, d'un concept, d'une idée. Lorsque la personne reconnaît l'utilité de cet objet, de ce concept ou de cette idée, elle le ou la comprend. Si l'on considère les deux processus proposés par Bigge et Shermis (1998) à l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation par des stagiaires en enseignement, il s'agirait, entre autres, pour les futurs enseignants d'établir des liens entre leurs actions et les effets de celles-ci sur leurs élèves. Les expériences que vivent les stagiaires peuvent ainsi améliorer leur compréhension de la motivation scolaire. En observant les comportements et les attitudes de leurs

élèves, les stagiaires peuvent développer une compréhension pratique de la présence ou de l'absence de la motivation chez leurs élèves. Prendre conscience des retombées concrètes de l'élaboration d'environnements stimulants pour accroître la motivation des élèves pourrait correspondre à saisir l'utilité de celle-ci. À cet égard, le monitoring, un processus autorégulateur par lequel le stagiaire prend conscience de ses actes et de leurs effets sur les élèves, grâce aux observations précises qu'il recueille dans l'action, pourrait être utile pour mieux comprendre l'exercice du soutien à la motivation.

Conclusion

Le présent chapitre ne couvre que quelques processus de l'autorégulation de l'apprentissage du soutien à la motivation. Ces processus ont été décrits de façon à illustrer leur mise en œuvre en contexte de stage, améliorant ainsi notre compréhension de la démarche des stagiaires pour apprendre l'exercice du soutien à la motivation. Si le monitoring est considéré comme un processus vital (Zimmerman, 2002), de même que la centration de l'attention (Chen, 2002), d'autres processus tels que l'établissement des buts, les attributions, ou encore l'adaptativité, occupent une place cruciale selon d'autres chercheurs (Azevedo et Cromley, 2004; Schunk, 2001; Wolters, 2003). Il conviendrait donc de pousser plus avant l'étude des processus et des croyances d'autorégulation au regard du soutien à la motivation pour saisir leur apport à la compréhension des problèmes liés à la motivation, à leur résolution et aux apprentissages réalisés par les stagiaires à cet égard. Grâce à cette étude, le portrait de ce que les stagiaires font pour autoréguler leur apprentissage afin de mieux comprendre et agir serait dressé. Les formateurs pourraient s'inspirer de ce portrait pour mieux guider les stagiaires dans la compréhension et la mise en œuvre d'une tâche professionnelle aussi complexe que l'exercice du soutien à la motivation des élèves.

Bibliographie

- AZEVEDO, R. et J. CROMLEY (2004). «Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?», *Journal of Educational Psychology*, 96, p. 523-535.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- BIGGE, M.L. et S. SHERMIS (1998). *Learning Theories for Teachers*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- BUTLER, D.L., H.J. NOVAK, B. BECKINGHAM, S. JARVIS et C. ELASCHUK (2001). *Professional Development and Meaningful Change: Toward Sustaining An Instructional Innovation*, Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association (AERA), Seattle, États-Unis, avril.
- CHEN, C.S. (2002). «Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course», *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20, p. 11-25.
- DECI, E.L. et R.M RYAN (1985). «Intrinsic motivation and school achievement: An integrative review», *Annual Reviews*, 51, p. 171-200.
- DWECK, C.S. (2000). *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality and Development*, Philadelphie, Psychology Press.
- EVENSEN, D.H., J.D. SALISBURY-GLENNON et J. GLENN (2001). «A qualitative study of six medical students in a problem-based curriculum. Toward a situated model of self-regulation», *Journal of Educational Psychology*, 93, p. 659-676.
- FRÉCHETTE, S. (2008). *Autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation dans le cadre de la formation des enseignants*, Document inédit, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- KREMER-HAYON, L. et H.H. TILLEMA (1999). «Self-regulated learning in the context of teacher education», *Teaching and Teacher Education*, 15, p. 507-522.
- KREMER-HAYON, L. et H.H. TILLEMA (2002). «“Practising what we preach” – teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross case comparison», *Teaching and Teacher Education*, 18, p. 593-607.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PERELS, F., C. DIGNATH et B. SCHMITZ (2009). «Is it possible to improve mathematical achievements by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes», *European Journal of Psychology of Education*, 24, p. 17-31.
- PINTRICH, P.R. (1995). «Understanding self-regulated learning», dans P.R. Pintrich (dir.), *Understanding Self-Regulated Learning*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, p. 3-13.

- PINTRICH, P.R. et A. ZUSHO (2002). «The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors», dans A. Wigfield et J.S. Eccles (dir.), *Development of Achievement Motivation*, New York, NY, Academic Press, p. 249-284.
- PINTRICH, P.R. et D.H. SCHUNK (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*, Upper Saddle River, NJ, Merrill-Prentice Hall.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating The Reflexive Practitioner*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- SCHRAW, G., K.J. CRIPPEN et K. HARTLEY (2006). «Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning», *Research in Science Education*, 36, p. 111-139.
- SCHUNK, D.H. (2001). «Social cognitive theory and self-regulated learning», dans B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (dir.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, 2^e éd., Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 125-151.
- SOUVIGNIER, E. et J. MOKHLESGERAMI (2006). «Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension», *Learning and Instruction*, 16, p. 57-71.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connâître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeurs.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique.
- WEISS, R.S. (1994). *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*, New York, Free Press.
- WOLTERS, C.A. (2003). «Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective», *Journal of Educational Psychology*, 95, p. 179-187.
- ZIMMERMAN, B.J. (1998). «Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models», dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, New York, Guilford, p. 1-19.
- ZIMMERMAN, B.J. (2000). «Attaining self-regulation. A social cognitive perspective», dans M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, CA, Academic Press, p. 13-39.
- ZIMMERMAN, B.J. (2001). «Self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis», dans B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (dir.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- ZIMMERMAN, B.J. (2002). «Achieving self-regulation. The trial and triumph of adolescence», dans F. Pajares et T. Urdan (dir.), *Academic Motivation of Adolescents*, Greenwich, Information Age Publishing, p. 1-27.



**La compréhension
de l'influence
de la dimension affective
dans l'accompagnement
d'un changement
Une perspective métacognitive**

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières
Louise.lafortune@uqtr.ca

La mise en œuvre d'un changement, en éducation ou dans d'autres domaines, suscite généralement des réactions affectives. Celles-ci peuvent se manifester par de l'ouverture ou de l'intérêt, mais aussi par de la résistance, de la frustration ou même de la colère. Les communautés, entreprises, ministères et organisations scolaires qui désirent susciter des améliorations dans leurs structures ou leurs programmes, mais aussi favoriser des changements dans les pratiques pédagogiques ou professionnelles s'interrogent souvent sur les moyens à mettre en place pour mener divers corps d'emploi à accepter et à entrevoir positivement la perspective de modifier les orientations de leur travail. La dimension affective influence les réactions des personnels scolaires ou professionnels visés par un changement ; cependant, comment les directions, gouvernements, entreprises peuvent-ils réagir aux réticences, aux résistances, aux refus... ? Si la perspective de formations ponctuelles ou juxtaposées ne semble pas une avenue adéquate et efficace, l'accompagnement d'un changement comprenant des éléments de formation, étalé sur une assez longue période et comportant un suivi et une continuité serait une avenue prometteuse (Lafortune, 2008a et b).

Lors de réactions affectives dans des formations ou interventions, mes expériences m'ont menée à constater que, trop souvent, les solutions mises en action se limitent à laisser aller l'expression des émotions. Pour certaines personnes formées ou accompagnées¹ et visées par le changement, c'est une bonne solution, mais, pour d'autres, ce peut être souvent une perte de temps et ce n'est pas, selon elles et à raison, le but de rencontres d'accompagnement-formation. Pour elles, le but est plutôt de comprendre les fondements du changement et de connaître des moyens pour l'appliquer. Pourtant, lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un changement, les réactions affectives sont inévitables. Elles peuvent toutefois être considérées dans une perspective où la mise à distance prend tout son sens pour les personnes qui seraient ébranlées par le changement ou par leurs propres réactions affectives.

Prendre en compte la dimension affective dans une perspective cognitive (Lafortune, 2008a, 2009) et professionnelle s'avère une orientation à explorer. Cette orientation suppose une compréhension

1. En éducation, ce peut être des enseignants ou enseignantes, des directions d'établissement ou des conseillers ou conseillères pédagogiques, mais ce peut être aussi des équipes de travail dans divers organismes ou entreprises.

de la situation, mais aussi des réactions affectives en cause. Que veut dire comprendre la situation et les réactions affectives? Quel est le lien entre cette compréhension et une considération de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle? Comment cette compréhension peut-elle s'inscrire dans une perspective cognitive? Quels moyens réflexifs-interactifs peut-on mettre en place pour tenir compte de la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement? Ici, le processus de changement est axé sur le renouvellement des pratiques professionnelles à partir de fondements définis en termes de compétences, ce qui suppose une certaine obligation de mise en œuvre tout en considérant la souplesse nécessaire au travail avec des êtres humains. Ces questions prises en considération dans le présent texte sont abordées par le sens donné à la compréhension, à la compréhension des émotions, mais aussi à la compréhension de la dimension affective. Ces différentes formes de compréhension sont ensuite explorées dans une perspective métacognitive en proposant des principes pour faire en sorte que la dimension affective soit considérée dans une perspective cognitive et professionnelle sans oublier les habiletés métacognitives à développer.

1. Compréhension des émotions

Avant d'aborder la compréhension des émotions, il apparaît nécessaire de préciser le sens donné à « compréhension » en tant que processus transversal. Martin (en cours) et Martin, Lafortune et Sorin (2010) considèrent la compréhension comme étant un processus intellectuel complexe qui ne peut se réduire à définir un concept, à appliquer une procédure ou à donner une explication. Cet acte intellectuel exige une intégration et une articulation d'éléments faisant partie d'une catégorie, d'un tout ou d'une structure qui les englobe pour former une entité. Il ne peut s'agir d'un ensemble d'éléments disparates. La compréhension est le plus souvent associée à celle d'un concept, d'une démarche cognitive, d'une résolution de problèmes, mais elle est peu souvent associée à celle des émotions. C'est de cette compréhension qu'il est plus particulièrement question ici, mais aussi de celle de la dimension affective.

Même si la compréhension des émotions a été abordée avant Pons (Harris et Pons, 2001) par Harris (1994, 1999), j'ai commencé à m'intéresser de façon approfondie à cette dimension des émotions lorsque

Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002) ont introduit le concept de métaémotion. Ces auteurs précisent deux composantes à la métaémotion : 1) la compréhension que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions, une connaissance consciente et explicite qu'une personne a des émotions (dimension déclarative) ; 2) la capacité de réguler l'expression d'une émotion et de son ressenti émotionnel de façon plus ou moins inconsciente et implicite (dimension procédurale). Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2005) limitent leur travail à la compréhension des émotions en fournissant neuf composantes, dont trois sont externes, trois mentales et trois réflexives.

Composantes externes :

- 1) Reconnaissance des émotions sur la base d'expressions faciales, de mouvements corporels et de prosodies.
- 2) Compréhension de l'impact de causes situationnelles sur les émotions.
- 3) Compréhension de l'impact des souvenirs sur les émotions.

Composantes mentales :

- 4) Compréhension de l'impact des désirs sur les émotions.
- 5) Compréhension de l'impact des connaissances et croyances sur les émotions.
- 6) Compréhension de la possibilité de contrôler l'expression des émotions.

Composantes réflexives :

- 7) Compréhension de la possibilité de réguler le ressenti émotionnel.
- 8) Compréhension des émotions mixtes.
- 9) Compréhension des émotions morales.

Je suis également influencée par le concept de compétence émotionnelle tel que l'a défini Saarni (1999, p. 4) comme étant « les habiletés et les capacités liées aux émotions qu'un individu a besoin de mobiliser pour faire face à un environnement changeant, et ce, tout en contribuant à consolider son identité, à mieux s'adapter, à devenir plus efficace et plus confiant » (voir également Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2009 ; Lafranchise, en cours). Saarni (1999) décline cette compétence en huit composantes :

- 1) La conscience de ses propres états émotifs.
- 2) L'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres.

- 3) L'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions.
- 4) La capacité d'empathie.
- 5) L'habileté à comprendre que l'état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé.
- 6) La capacité de gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies d'autorégulation.
- 7) La conscience que la nature des relations ou de la communication dépend des émotions.
- 8) La capacité d'accepter ses expériences émotives et de développer un sentiment d'autoefficacité.

Sans avoir été influencée au départ par les travaux de Goleman (1999) et de Gendron (2009) sur les concepts d'intelligence émotionnelle et de capital émotionnel, je peux tout de même considérer que ces concepts sont apparentés à la perspective cognitive et professionnelle que je désire approfondir en relation avec la dimension affective. S'inspirant de Goleman (1999), Gendron (2009, p. 44) définit l'intelligence émotionnelle comme étant « l'habileté à réguler les émotions chez soi et chez les autres, à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions ». Considérant aussi les écrits de Goleman et Letor (2009), il propose un construit de l'intelligence émotionnelle comportant quatre dimensions :

- 1) le traitement de l'information émotionnelle (processus mentaux en jeu dans le traitement des émotions) ;
- 2) la production de connaissances émotionnelles (production de connaissances par réflexion émotionnelle) ;
- 3) la mobilisation de ressources en situation de résolution de problèmes (mobilisation de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques) ;
- 4) les produits (attitudes et conduites résultantes).

Utilisant des théories issues de l'économie, Gendron (2009, p. 46) définit le capital émotionnel comme « l'ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel et participe à la cohésion sociale et à la réussite personnelle, économique et sociale ». Cette définition associe directement le concept de capital

émotionnel à celui de compétence émotionnelle, tout en précisant l'utilité personnelle, sociale et économique du développement d'une telle compétence.

L'ensemble de ces théories influence mon travail d'explicitation d'une compétence affective pour l'accompagnement d'un changement en considérant une perspective cognitive et professionnelle. J'insiste sur le concept de compétence qui suppose la mise en relation de ressources tant internes qu'externes et leur utilisation en action. Je favorise l'utilisation de la dimension affective pour ne pas me limiter aux émotions, qui ne sont pas la seule composante de l'affectivité à influencer dans la mise en place d'un changement. Enfin, je considère l'importance de la dimension cognitive en m'associant aux concepts de compétence et de compréhension afin de stimuler une mise à distance lorsque des réactions affectives émergent en situation d'intervention, de formation et d'accompagnement. La perspective professionnelle adoptée suppose une pratique réflexive comportant trois composantes : 1) réflexion et analyse des pratiques, 2) passage à l'action et 3) création ou adaptation de son modèle de pratique en évolution en fonction de ses expériences et formations (Lafortune, 2008b).

2. Compréhension de l'influence de la dimension affective

La compréhension de l'influence de la dimension affective appelle une précision du sens et des composantes de cette dimension affective. Cette précision est suivie de la compréhension de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle pour laquelle une grille d'analyse de situations en action est proposée. La mise en action d'une telle grille suppose le développement d'une compétence affective.

2.1. Dimension affective: sens et composantes

Avant d'aborder la compréhension de l'influence de la dimension affective dans la mise en œuvre d'un changement, de brèves explications s'avèrent nécessaires quant au sens donné à la dimension affective (pour plus d'explications, voir la compétence 3 de Lafortune, 2008a, et le chapitre 3 de Lafortune, 2009).

Le travail portant sur la dimension affective des mathématiques, de l'apprentissage et de l'accompagnement d'un changement que je réalise depuis plus de vingt ans (Lafortune, 1992a et b; Lafortune et St-Pierre, 1996; Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000; Lafortune, 2008a) me mène à considérer que la dimension affective recouvre des composantes telles que : 1) les attitudes, 2) les émotions, 3) le concept de soi, 4) les croyances attributionnelles de contrôle, 5) l'engagement et 6) les croyances.

Ainsi, dans la mise en œuvre d'un changement, 1) les attitudes incitent à agir d'une manière favorable ou défavorable, avec plus ou moins d'ouverture. Selon la perception que l'on a de la nature ou de la valeur du changement à réaliser, les attitudes peuvent correspondre à une prédisposition d'attraction ou de répulsion, de croyances en l'utilité ou l'inutilité de ce changement. 2) Les émotions peuvent se manifester à travers les émotions de base comme la tristesse, la colère, la joie, le dégoût et la peur (Niedenthal, Dalle et Rohmann, 2002, citant Davidson et Ekman, 1994 et Frijda, 1986). La mise en œuvre d'un changement fait généralement ressortir différentes émotions. D'une part, l'insécurité peut émerger à divers degrés à travers l'inquiétude et le malaise, pouvant aller jusqu'à des craintes intenses et même de la peur manifestées par de l'anxiété². D'autre part, des émotions agréables peuvent être ressenties comme la satisfaction, le contentement ou le bien-être qui émergent, au cours d'une expérience collective ou à partir de la découverte des avantages du changement (voir aussi Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000). 3) Le concept de soi correspond à la représentation que l'individu a de lui-même par rapport à sa capacité d'accomplir une tâche (Legendre, 2005) associée aux orientations du changement. Les actions mises en place découlent des expériences ou de leurs résultats interprétés et menant à une sorte de synthèse, une image de soi qui crée un jugement plus ou moins positif que l'on porte sur cette image (Ruel, 1987). Si le changement est complexe, le concept de soi qui se dégage peut lui aussi être plus ou moins positif quant à la perception de pouvoir répondre aux exigences de ce changement. En lien avec le concept de soi, les personnes qui ont à mettre en place un

2. Cette réflexion sur les émotions provient principalement de Lafortune (1992a et b) où l'anxiété à l'égard des mathématiques a été étudiée selon trois degrés comme l'inquiétude, le malaise et la peur. Ces trois degrés ont été transposés au travail en équipe de collègues selon les observations et les résultats de Lafortune (2004a) (voir Lafortune, 2007a et b). Ici, ils sont adaptés aux réactions affectives à l'égard d'un changement en éducation.

changement appréciant avoir un certain contrôle sur ses orientations ou actions dans l'implantation. En ce sens, Weiner (1979) favorise des situations où 4) les attributions causales sont plutôt contrôlables (attribuer son succès à l'effort fourni) et internes (attribuer son succès à sa capacité). De telles attributions ne sont pas toujours faciles à réaliser dans le cas d'un changement majeur, à une grande échelle et comportant des éléments de prescription. La perception du contrôle qui peut être exercé se dégage de l'engagement des personnes qui ont à l'appliquer. 5) Cet engagement fait référence au goût ou à l'intérêt manifesté dans les expériences individuelles et collectives à réaliser. Plus l'engagement est élargi et réussi, plus les actions mises en place ont des chances de se faire en fonction des orientations et des fondements du changement. Que l'on parle des attitudes, des émotions, du concept de soi, des attributions ou de l'engagement, 6) les croyances (conceptions et convictions) que les personnels d'une organisation visés par le changement entretiennent auront une influence importante sur leur perception de l'utilité et de la nécessité du changement à mettre en œuvre. Une croyance peut être empreinte de préjugés ou d'idées préconçues plus ou moins positives. En ce sens, elle peut orienter la perception de ce qui est à mettre en œuvre et des attitudes à adopter dans la perspective de le réaliser.

2.2. Compréhension de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle

Dans les travaux que j'ai menés et à partir des influences théoriques associées à la compréhension des émotions et de la dimension affective accompagnant tout changement, j'ai dégagé des composantes qui peuvent éventuellement former une grille d'analyse de situations où des réactions affectives émergent :

- exposé de la situation ;
- description de la situation de changement ou de l'intervention ;
- reconnaissance des composantes de la dimension affective en cause ;
- énoncé des manifestations ;
- possibilité d'énoncer les causes ;
- possibilité d'énoncer les conséquences ;
- élaboration de moyens de prendre en compte les réactions affectives ;

- mise à profit de l'expérience ;
- adaptation des solutions à d'autres contextes en fonction de ses propres réactions affectives, de celles des autres et de celles qui émergent de l'interaction.

L'ensemble de ces composantes est à la base d'une grille d'analyse de ses propres actions lorsque des réactions affectives émergent dans une situation de formation, d'accompagnement ou d'intervention. Utiliser une telle grille aide à comprendre l'ensemble d'une situation et sert à exercer une mise à distance qui permet d'agir de façon adéquate pour favoriser le changement. C'est dans cette perspective que je décris ici les composantes de cette grille d'analyse.

Exposer la situation suppose l'apport de précisions sur le contexte de l'intervention, la reconnaissance du degré d'engagement des personnes accompagnées, du nombre de personnes rejointes, de leurs formations antérieures sur les orientations du changement et de toute autre information associée à la situation et qui aide à comprendre le contexte.

Décrire la situation signifie qu'il y a présentation de toutes les étapes réalisées en action et des précisions permettant à une personne qui écoute de savoir ce qui s'est passé, voire de reproduire les mêmes actions.

Reconnaître les composantes de la dimension affective en présence exige de pouvoir dire quelles composantes sont impliquées dans l'émergence de réactions affectives. Cependant, cela ne peut se limiter à dire qu'il y a des émotions, il importe de pouvoir les nommer. Cela est aussi valable pour les autres composantes de la dimension affective comme le concept de soi qui peut être spécifié tout en explicitant en quoi il est concerné.

Énoncer les manifestations demande un bon sens de l'observation pour pouvoir reconnaître les gestes et les paroles associés aux composantes de la dimension affective. Il est très probable que ces manifestations ont aidé à reconnaître ces composantes. Tout en les nommant, des interprétations émergent et aident à énoncer les causes et les conséquences de l'émergence des réactions affectives dans l'action.

Pouvoir énoncer les causes est grandement associé aux aspects précédents de la grille d'analyse. Cependant, fournir les causes des réactions affectives exige une analyse de la situation qui aide à comprendre pourquoi cela s'est passé de la sorte. Ces causes peuvent être de tout ordre : dépendre de soi, des autres, de l'interaction, de la situation, du contexte.

Pouvoir énoncer les conséquences est lié aux causes et suppose une projection de ce que les réactions affectives ont suscité, tant chez la personne formatrice ou accompagnatrice que chez celles qui sont formées ou accompagnées, à court terme, mais aussi de ce que ces réactions affectives peuvent produire chez ces mêmes personnes, à moyen et à long terme. Une telle analyse exige de garder des traces des réflexions afin d'y revenir et de pouvoir étudier les conséquences plus concrètes.

Se donner des moyens de prendre en compte les réactions affectives est associé aux solutions qui découlent des réponses apportées aux autres composantes de la grille. Avec de l'expérience, ces solutions sont puisées dans l'action et mises en œuvre rapidement. Cependant, ce n'est pas toujours possible d'exercer une mise à distance nécessaire à... surtout si des réactions affectives d'ordre personnel émergent.

Tirer profit de l'expérience suppose un autre degré d'analyse de la situation, considérant que les réactions affectives ont eu lieu et que la ou les personnes intervenantes se posent des questions *a posteriori* afin de reconnaître ce qui s'est passé, de commenter les solutions utilisées et de porter un regard critique sur l'ensemble de la situation ou de l'expérience.

Adapter les solutions à d'autres contextes en fonction de ses propres réactions affectives, de celles des autres et de celles qui émergent de l'interaction mène à une forme de conceptualisation de l'ensemble de la situation. On peut alors dire que la personne ou l'équipe accompagnatrice est en train de se créer un bagage de stratégies ou de moyens d'intervention pour faire face à des situations de changement.

L'utilisation d'une grille d'analyse comportant les composantes présentées ci-dessus aide à comprendre l'ensemble d'une situation en exerçant une mise à distance qui permet d'agir de façon adéquate pour favoriser le changement, d'en tirer des leçons et d'alimenter son « sac à dos virtuel de stratégies » pour agir dans d'autres contextes.

2.3. Compétence affective dans une perspective cognitive et professionnelle

L'utilisation de la grille d'analyse explicitée dans la section précédente mène à poser des gestes professionnels qui ne visent pas principalement à susciter, par exemple, l'expression des émotions, mais plutôt à comprendre ce qui se passe dans l'action lorsque des réactions

affectives se manifestent. Il s'agit alors de se demander ce qui se passe (description), de reconnaître les aspects de la dimension affective qui sont en cause (reconnaissance), pourquoi cela se passe ainsi (causes), ce qui est manifesté (manifestations), ce que cela peut avoir comme conséquences sur l'intervention, la formation ou l'accompagnement (conséquences), ce qui a été anticipé (anticipations) et ce qui peut être entrevu comme solutions (solutions). Ces interrogations permettent de prendre des décisions associées à une mise à distance nécessaire dans l'accompagnement d'un changement, en éducation ou dans d'autres domaines de travail, qui suscite des incertitudes, des remises en question, des insécurités et même des craintes.

Pour tenir compte de la dimension affective avec un regard cognitif et professionnel, il devient nécessaire de développer une compétence affective professionnelle pour l'accompagnement qui consiste à : 1) agir en tenant compte de la dimension affective dans une perspective cognitive ; 2) se connaître sur le plan affectif en situation d'accompagnement ; 3) reconnaître les réactions affectives en jeu dans l'action ; 4) comprendre le rôle de la dimension affective et mener les autres à le comprendre ; 5) mettre en œuvre des stratégies liées à la compréhension du rôle de la dimension affective en situation d'accompagnement ; 6) s'engager dans une pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement (pour des explications de ces composantes, voir Lafortune, 2008a, 2009).

La dernière composante de cette compétence affective suppose un engagement dans une pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement. S'engager dans une telle pratique demande une habileté à utiliser le vocabulaire associé aux réactions affectives à l'aide de mots, d'images, de symboles ou autres pour communiquer son expérience affective aux autres et pour avoir accès aux représentations de ses propres expériences affectives, ce qui aide à les situer dans un contexte et à les comparer aux représentations des autres. Ce vocabulaire favorise l'expression de réactions affectives (agréables ou désagréables) vécues lors d'expériences de changement. Il favorise également les discussions et le partage des réactions affectives.

S'engager dans une démarche de pratique réflexive consiste à analyser son propre fonctionnement sur le plan de la dimension affective et celui d'autrui dans des situations où des réactions affectives sont en cause et à développer son modèle de pratiques. Cet aspect de la compétence est essentiel même si d'autres dimensions ont à être

prises en considération (dimensions cognitive, métacognitive, sociale). Il permet à la personne accompagnatrice de répondre à des questions telles que: Y a-t-il une différence entre ce qui est exprimé et ce que je pense de ce qui est ressenti? Y a-t-il une émotion cachée, dissimulée? Suis-je en train de faire une interprétation abusive des réactions affectives, exprimées ou non? À quel degré l'émotion est-elle exprimée par rapport à la situation? Quelles réactions affectives me dérangent le plus? Comment pourrais-je intervenir différemment? Comment puis-je être plus efficace, si une situation analogue se présente?

Pour analyser une intervention où la dimension affective est importante et pour comprendre son propre fonctionnement affectif et celui d'autrui, la personne accompagnatrice a avantage à posséder une culture pédagogique ou professionnelle en relation avec les fondements du changement, des connaissances théoriques sur le sujet et une expérience pratique liée aux exigences de ce changement qui soit suffisamment riche. Cette culture, ces connaissances et ces expériences fournissent des outils, des concepts et des modèles nécessaires pour mener à bien son travail d'interprétation et d'explication.

3. Perspective métacognitive

Adopter une perspective métacognitive pour la compréhension de l'influence de la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement demande de pouvoir exercer une mise à distance. Cette dernière exige de porter «un "regard méta" qui se veut une manière de regarder ce qui se passe dans l'action afin de le refléter auprès de personnes accompagnées. [...] Il exige: 1) une observation de ce qui se passe sans jugement (attitude); 2) un partage et une analyse des actions et, enfin, 3) des ajustements à partir de ce qui est constaté» (Lafortune et Martin, 2004, p. 52). Des principes qui visent à poser des gestes en accord avec une perspective métacognitive de la prise en compte de la dimension affective s'expliquent comme suit (inspirés de Lafortune, 2008a; Lafortune et Deaudelin, 2001; St-Germain, 2002):

La reconnaissance de connaissances, compétences et expériences antérieures pour créer un «déséquilibre sécurisant». Une reconnaissance des connaissances, compétences et expériences antérieures des personnes accompagnées les aide à accepter d'explorer les orientations du changement, car le déséquilibre suscité par la peur de l'inconnu est diminué en montrant que tout n'est pas à changer. Dans la pratique, adopter une

perspective socioconstructiviste suppose une reconnaissance de ce qui a déjà été fait, car les expériences antérieures influencent le regard sur le travail à réaliser par des représentations, conceptions et croyances qui ne peuvent changer sans cette reconnaissance. C'est une façon de susciter un déséquilibre sur le plan cognitif qui peut être sécurisant sur le plan affectif.

L'exercice d'un regard critique, le sien et l'acceptation de celui des autres, malgré les déséquilibres qui peuvent être provoqués. Exercer un regard critique tout en acceptant celui des autres peut paraître insécurisant. Cependant, l'interaction ainsi créée aiderait à se rendre compte des avantages du changement tout en considérant la possibilité de garder des éléments des pratiques antérieures. Un tel regard critique mène à comprendre les cohérences (et incohérences) entre croyances et pratiques, entre pensées et actions (Lafortune, 2004b; Lafortune et Fennema, 2003; Thagard, 2000). Ce regard critique peut parvenir à susciter, à reconnaître les déséquilibres provoqués par le changement et à en tirer profit, tout en visant à rassurer les personnes visées par le changement et qui sont ébranlées.

Le choix des ajustements et leur réalisation dans l'action, tout en gardant le fil conducteur et en considérant les réactions affectives. Choisir et réaliser des ajustements dans l'action n'est pas simple à réaliser, car cela signifie apprendre à faire face à l'inédit, ce qui peut provoquer une certaine insécurité. Cela exige de porter un regard croisé sur ce qui se fait, comment cela se fait, comment cela est en lien avec le changement voulu, tout en considérant les réactions affectives, les siennes et celles des autres.

Une considération de l'émergence en utilisant la grille d'analyse des réactions affectives déjà proposée. Prendre en compte ce qui émerge du groupe suppose une acceptation de l'imprévu et une prise de risque quant aux solutions privilégiées lorsque des idées nouvelles émergent, mais aussi des réactions affectives. La grille d'analyse de la situation proposée précédemment peut aider à considérer cette émergence en se posant des questions à propos de la composante de la dimension affective en cause, des manifestations observées, des causes et des conséquences des réactions affectives afin de mettre en œuvre des solutions pertinentes qui aideraient à baisser les tensions et à réduire les résistances.

L'exercice d'un processus d'autoréflexion vers une autonomie réflexive-interactive pour comprendre les réactions affectives. Proposer un changement et viser à son application suppose une démarche d'autoréflexion à propos de ses pratiques professionnelles, mais aussi de ses réactions affectives afin de comprendre ce qui se passe en action, *a priori* et *a posteriori*. Un tel processus peut conduire à une autonomie qui ne veut pas dire « travailler seul », mais reconnaître les moments de réflexion individuels nécessaires où les interactions sont essentielles, même si cela provoque des réactions affectives plus ou moins agréables.

Le développement d'un jugement professionnel suppose un sens éthique qui aide à réagir aux réactions affectives. Développer un sens éthique exige un espace de réflexion sur la conduite à adopter envers les autres (Gohier, 2005). Une telle attitude est associée au développement d'un jugement professionnel pour choisir une posture favorable lorsque des interactions affectives surgissent. Cela aide à se donner les moyens de porter un « regard méta » sur la situation en adoptant une attitude professionnelle sans jugements hâtifs, ce qui peut conduire à des réactions affectives harmonieuses.

La création d'un climat de confiance propice à la coconstruction. La création d'un climat propice à la coconstruction ne peut se limiter à discuter avec d'autres ; elle consiste également à mettre à contribution des idées favorables à une construction collective de concepts, théories, pratiques ou modèles qui suscitent la satisfaction et l'engagement.

Une considération de la pratique réflexive comme moyen de développer la métacognition et inversement. Considérer la pratique réflexive comme moyen de développer la métacognition consiste à entrevoir les processus en cause dans l'exercice d'une pratique réflexive ou d'habiletés métacognitives comme étant semblables (Lafortune et Deaudelin, 2001). Autant dans la métacognition que dans la pratique réflexive, il devient utile d'exercer une mise à distance tant par rapport à sa pratique professionnelle que par rapport à son processus d'apprentissage. Dans les deux cas, il s'agit de réfléchir et d'analyser une démarche mentale qui mène à des actions, à des améliorations de cette démarche en vue de passer à l'action autant pour changer ses pratiques que pour apprendre. Développer une pratique réflexive par l'entremise de la métacognition aide à analyser une situation en action lorsque la dimension affective est en cause pour comprendre ladite situation et à réagir en fonction de cette compréhension.

■ Conclusion

Tenter d'expliciter ce qu'est la compréhension de l'influence de la dimension affective dans une perspective métacognitive n'est pas simple, surtout dans le contexte où le concept même de compréhension est complexe et non stabilisé. Cependant, comprendre l'influence de l'affectivité dans l'intervention, la formation ou l'accompagnement signifie comprendre ce qui se passe dans l'action, en évitant de se laisser envahir par les réactions affectives qui émergent. Cela signifie que l'on considère ces réactions tout en exerçant une mise à distance afin de trouver des solutions, si possible à mettre en œuvre dans l'action. Une telle mise à distance aide à réagir en faisant des choix éclairés qui confèrent continuité et cohérence à l'ensemble de la démarche. Cette perspective suppose une connaissance de soi en situation émotionnelle intense, une anticipation des réactions affectives lors de la préparation d'une intervention et une prévision d'ajustements possibles dans l'action (voir Lafortune, 2008a, 2009, Lafortune, Lafranchise et Doudin, 2009).

En lien avec la perspective métacognitive de la prise en compte de la dimension affective, Lafortune, Lafranchise et Doudin (2009, p. 102) dégagent quatre niveaux associés à la considération des émotions, analysés selon quatre thèmes qui correspondent aux composantes de la grille d'analyse proposée dans le présent texte : la reconnaissance des émotions, les manifestations des émotions, les stratégies de contrôle et de régulation des émotions et le retour réflexif sur la situation. Considérant les résultats obtenus et les réflexions qui ont suivi, ces auteurs et auteur proposent les quatre niveaux suivants :

- 1) Le premier niveau consiste en une attitude plutôt passive par rapport aux émotions, se résumant à la réception de l'expression émotionnelle sans l'avoir suscitée et sans la contrôler ou la réguler.
- 2) Le deuxième niveau consiste à susciter activement et de manière réfléchie l'expression des émotions, sans toutefois agir de manière à la contrôler ou à la réguler ; autrement dit, en laissant aller l'expression des émotions. La prise en compte de l'émotion fait alors appel à l'utilisation d'habiletés simples de régulation des émotions, par exemple l'accueil, l'écoute active, la reformulation, le reflet, une attitude de respect et de non-jugement de l'expérience, etc.
- 3) Le troisième niveau comprend la réception, l'écoute active et la facilitation de l'expression de l'émotion comme dans le deuxième niveau. Cependant, à ces gestes s'ajoute l'exercice d'un certain contrôle réfléchi sur elle en faisant le choix

d'utiliser des habiletés complexes de contrôle et de régulation des émotions dans l'action, par exemple : le questionnement individuel et collectif sur les causes, les effets de l'émotion, sur sa signification. 4) Le quatrième niveau comprend tout ce qui a été dit précédemment, mais se caractérise par un retour réflexif sur l'action en vue de s'approprier son expérience et de développer davantage la compétence émotionnelle. Cela suppose une compréhension et une interprétation des émotions en cause, mais aussi des gestes professionnels qui tiennent compte de cette analyse.

Ce retour réflexif s'apparente à la métacognition, car il suppose une certaine mise à distance ; il est associé aux apprentissages réalisés et aux actions menées au cours d'expériences affectives antérieures. Pour effectuer un tel retour, comme je l'ai expliqué dans les composantes de la grille d'analyse, des questions peuvent être utilisées tant dans une démarche d'accompagnement que dans un processus d'auto-réflexion, tant en action qu'*a posteriori*. Quelles sont les composantes de la dimension affective en cause (reconnaissance) ? Quelles sont les manifestations observables de ces réactions ? Quels aspects ont fait émerger ces réactions affectives (causes) ? De quelle façon l'émergence de ces réactions affectives a-t-elle été prévue (anticipation) ? Pourquoi ces réactions affectives ont-elles émergé (causes) ? Comment ces réactions affectives ont-elles influencé l'intervention (conséquences) ? De quelle façon ces réactions affectives ont-elles été prises en compte (solutions) ? Comment pourraient-elles être prises en compte dans une autre situation (perspectives) ?

Ce travail vise à susciter une réflexion sur les façons d'intervenir lorsqu'un changement est à mettre en œuvre dans différents milieux de travail. Trop souvent, l'intervention se limite à recevoir les réactions affectives qui émergent, à laisser aller l'expression des émotions, tout en fournissant une écoute. Cependant, cette stratégie ne peut suffire pour poursuivre le travail de mise en action ; c'est pourquoi ce texte vise à fournir des outils qui favoriseront la réflexion.

Bibliographie

- GENDRON, B. (2009). « Du leadership à l'agent de changement de l'enseignante, de l'enseignant ou du personnel éducatif : les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 35-53.
- GOHIER, C. (2005). « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 41-60.
- GOLEMAN, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris, Robert Laffont.
- GOLEMAN, D. et C. LETOR (2009). « L'embrayage affectif : une compétence de leadership pédagogique », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 197-223.
- HARRIS, P.L. (1994). « The child's understanding of emotion: Developmental changes and the family environment », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, p. 3-28.
- HARRIS, P.L. (1999). « Individual differences in understanding emotion: The role of attachments status and psychological discourse », *Attachment and Human Development*, 1, p. 307-324.
- HARRIS, P.L. et F. PONS (2001). « Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant », dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.), *Émotions, interactions et développement*, Grenoble, Université de Grenoble, p. 49-64.
- LAFORTUNE, L. (1992a). *Élaboration, implantation et évaluation d'implantation à l'ordre collégial d'un plan d'intervention andragogique en mathématiques portant sur la dimension affective en mathématiques*, Document inédit, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- LAFORTUNE, L. (1992b). *Dimension affective en mathématiques, Recherche-action et matériel didactique*, Mont-Royal, Modulo Éditeur.
- LAFORTUNE, L. (dir.), avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et K. Benoît (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2004b). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 97-143.
- LAFORTUNE, L. (2007a). « Dimension affective, travail en équipe de collègues et bien-être des personnels scolaires », *Actes du congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation*, Strasbourg.

- LAFORTUNE, L. (2007b). « Du travail d'équipe à son accompagnement. Pour une organisation du travail qui favorise le changement », dans M. Gather-Thurler et O. Molini (dir.), *Organiser le travail scolaire. Enjeu émergent des réformes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 363-385.
- LAFORTUNE, L. (dir.), avec la collaboration de C. Lepage et F. Persechino (2008a). *Des compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (dir.), avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2009). « Un leadership d'accompagnement associé à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 57-87.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et É. FENNEMA (2003). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57.
- LAFORTUNE, L., N. LAFRANCHISE et P.-A. DOUDIN (2009). « Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement prescrit en éducation », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 57-87.
- LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- LAFORTUNE, L., P. MONGEAU, M.-F. DANIEL et R. PALLASCIO (2000). « Approche philosophique des mathématiques et affectivité : premières mesures », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 181-208.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFRANCHISE, N. (en cours). *Analyse d'un processus d'accompagnement en vue d'appuyer le développement de la compétence émotionnelle chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle*, Document inédit, Thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- LAFRANCHISE, N., L. LAFORTUNE et N. ROUSSEAU (2009). « Accompagner les personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle pour développer la compétence émotionnelle », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 173-196.

- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.
- MARTIN, D. (en cours). *Étude, dans une perspective métacognitive, des pratiques enseignantes favorisant le développement de la compréhension dans les apprentissages des élèves du secondaire*, Document inédit, Thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- MARTIN, D., L. LAFORTUNE et N. SORIN (2010). «La compréhension dans une perspective métacognitive : un cadre conceptuel», dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives et métacognitives. Vers les processus de compréhension en formation initiale et continue*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-32.
- NIEDENTHAL, P., N. DALLE et A. ROHMANN (2002). «Émotion et cognition sociale», dans A. Channouf et G. Rouan (dir.), *Émotions et cognitions*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 141-166.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN et P.L. HARRIS (2005). «La compréhension des émotions chez le jeune adolescent : entre affect et intellect», dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese, *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-146.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN, P.L. HARRIS et M. DE ROSNAY (2002). «Métaémotion et intégration scolaire», dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- RUEL, P.H. (1987). «Motivation et représentation de soi», *Revue des sciences de l'éducation*, XIII(2), p. 239-259.
- SAARNI, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- ST-GERMAIN, M. (2002). «Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation», dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière-McGraw-Hill, p. 113-148.
- THAGARD, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*, Cambridge, MIT Press.
- WEINER, B. (1979). «A theory of motivation for some classroom experiences», *Journal of Educational Psychology*, 71(1), p. 3-25.
- Site Internet à consulter : <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>.

E

|

T

R

A

P



COMPRÉHENSION ET AFFECTIVITÉ



La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école

Pierre-André Doudin

Université de Lausanne

et Haute école pédagogique Lausanne (Suisse)

pierre-andre.doudin@hepl.ch

Denise Curchod-Ruedi

Haute école pédagogique Lausanne (Suisse)

denise.curchod@hepl.ch

La capacité des enseignants à comprendre leurs émotions (et plus particulièrement à les réguler) est essentielle dans la relation éducative aux élèves, notamment pour préserver une éthique de la relation. La qualité des interactions expérimentées par l'élève dans la relation à l'enseignant et à l'enseignante peut représenter un facteur de protection, par exemple dans le cas d'enfants abusés dans leur milieu familial et qui ont tendance à reproduire des interactions violentes à l'école. Les résultats de notre recherche montrent que, dans une situation fictive mais réaliste de violence à l'école, les enseignants dans leur ensemble régulent leurs émotions et maintiennent une éthique de la relation. Toutefois, l'épuisement professionnel, qui constitue un risque de déshumanisation de la relation, peut aller à l'encontre de ce facteur de protection. De tels résultats montrent l'importance de promouvoir dans la formation des enseignants le développement de compétences relatives à la compréhension des émotions et à leur régulation.

1. Les abus

Les abus envers les enfants dans leur milieu familial représentent un facteur de risque important quant à leur développement social, affectif et cognitif, et en ce qui concerne la qualité de leur insertion scolaire (pour une revue, voir Erkohen-Marküs et Doudin, 2000). Idéalement, l'école devrait constituer un facteur de compensation pour ces enfants : les enseignants peuvent en effet représenter un modèle d'identification positif ; de plus, l'école fournit une occasion pour ces enfants de bénéficier d'un ancrage social, notamment sur le plan du développement de leurs compétences relationnelles. L'école influencerait donc favorablement le développement de l'enfant et contribuerait à réduire les risques de troubles du développement liés aux mauvais traitements.

Cependant, les violences institutionnelles sont un des facteurs entravant l'école dans son rôle protecteur auprès des enfants abusés. Ceux-ci ont tendance à intégrer des modèles d'interactions violentes et à les reproduire dans le milieu scolaire, que ce soit à l'égard des pairs ou des enseignants. Devant la pénibilité que représentent de tels comportements, l'enseignant risque d'adopter à son tour des comportements violents (par exemple violences d'attitude, voire dans les cas les plus extrêmes violences physiques), générant ainsi de nouveaux abus à l'égard de l'enfant. Si tel était le cas, l'école serait mise en échec : elle ne parviendrait pas à assurer les facteurs de compensation, mais

renforcerait les facteurs de risques liés aux abus. Aux abus subis dans la famille viennent s'ajouter les abus subis dans l'établissement scolaire. Sans doute à leur insu, l'école et l'enseignant risquent ainsi d'entrer dans le cercle vicieux de la violence, dont il est difficile de sortir.

La prévention des violences institutionnelles devrait permettre de renforcer le rôle favorable de l'école et celui des enseignants auprès de tous les élèves et plus particulièrement auprès des enfants malmenés afin de favoriser leur développement de manière optimale. La réflexion sur les violences institutionnelles à l'école, la nécessité et l'obligation de les reconnaître et de les prévenir s'inscrivent dans une stratégie de prévention¹ tertiaire en permettant à des enfants abusés de se développer de manière aussi satisfaisante que possible.

Selon nous, la prévention des violences institutionnelles suppose de la part de l'enseignant une vigilance toute particulière, notamment dans les situations où des comportements violents se manifestent. Cette vigilance devrait porter sur la compréhension de ses propres émotions et de leur régulation dans des situations fortement chargées sur le plan émotionnel et, ainsi, de permettre de diminuer, voire d'éviter, un risque d'escalade de la violence dans la relation à l'élève.

L'attention que cliniciens et chercheurs portent aux abus subis par les enfants dans leur environnement est assez récente dans l'histoire de la psychologie et des sciences de l'éducation. Ainsi, Kempe, Silverman, Steele, Droegmuller et Silver (1962) ont abordé pour la première fois les phénomènes d'abus et défini le syndrome dit de l'enfant battu (*the battered child syndrome*), tout en incluant le problème du diagnostic, de l'étiologie et du traitement. Ces auteurs se sont centrés sur les enfants abusés et leurs parents abuseurs. Par la suite, de nombreux travaux ont enrichi notre connaissance des différents types d'abus et des facteurs de risques qu'ils représentent pour le développement de l'enfant ainsi que pour la qualité de son intégration scolaire (Erkohen-Marküs et Doudin, 2000).

Comme le relèvent Christoffel, Schiedt, Agran, Kraus, McLoughlin et Paulson (1992), les abus sont des comportements qui transgressent les normes de conduite habituellement admises et qui peuvent compro-

1. L'OMS (1986) distingue trois types de prévention: la prévention primaire (réduire les risques d'apparition des troubles); la prévention secondaire (limiter ou corriger les troubles); la prévention tertiaire (prévenir le passage des troubles immédiats à des répercussions chroniques ou de longue durée).

mettre le développement physique, cognitif et socioémotionnel de l'enfant ou qui transgressent ses droits. Ces comportements comprennent des actes commis ou omis (Zuravin, 1999) volontaires ou involontaires. Il s'agit donc d'une gamme de comportements très variés et qui peuvent être classés en quatre catégories :

- 1) *les abus physiques*, par exemple frapper un enfant avec la main ou avec un objet ;
- 2) *les abus sexuels*, par exemple l'inceste, la tentative de viol, les attouchements, l'exposition de l'enfant à des actes indécents, à des rites sexuels ou à la pornographie ;
- 3) *les abus psychologiques*, reconnus récemment comme l'une des formes de victimisation de l'enfant ; ils comprennent les abus verbaux et la dépréciation, les actes symboliques dans le but de terroriser l'enfant et le manque de disponibilité émotionnelle des parents ou de tout autre intervenant ;
- 4) *la négligence*, qui peut être définie comme un déficit des soins prodigués à l'enfant et qui nuit à sa santé psychologique ou physique.

2. Les violences institutionnelles

L'attention portée aux violences institutionnelles date essentiellement du début des années 1990 et les travaux sur le sujet sont encore relativement peu nombreux. Il convient néanmoins de relever le travail précurseur de Gil (1975) qui identifiait déjà trois types d'abus : intrafamilial, institutionnel et sociétal.

Thomas (1990) propose une définition large des violences institutionnelles : il estime que toute décision et toute action professionnelles altérant l'identité et les capacités de l'enfant doivent être considérées comme une violence institutionnelle. De plus, il relève que ce type de violence a lieu également lorsqu'il n'est pas possible de démontrer que l'enfant se développe adéquatement grâce à l'action des professionnels. Cette définition met donc l'accent sur la qualité des interactions entre l'enfant et l'enseignant et sur la responsabilité de ce dernier à son égard. Tomkiewicz (1997, p. 310) suggère pour sa part une définition encore plus large de la violence institutionnelle, soit « toute violence commise dans ou par une institution, ou toute absence d'action, qui cause à l'enfant une souffrance physique ou psychologique inutile et/ou qui entrave son évolution ultérieure ».

Comme le relève Jésus (1998, p. 286), « il serait illusoire de penser qu'enfants, parents et professionnels puissent communier en permanence sur l'autel d'une bienveillance institutionnelle absolue, sans défaut et sans faille ». Cela ne signifie pas pour autant que ces différents partenaires soient condamnés à une surenchère de maltraitements mutuelles. La détection des violences institutionnelles est alors primordiale si l'on veut garantir les droits existentiels des enfants, leurs besoins de développement, de sécurité physique, affective et psychique.

Comme nous l'avons déjà relevé, l'école regroupe des enfants dont certains manifestent des comportements violents. Les professionnels peuvent alors ne pas réguler leurs émotions et « agir en miroir » (*mirroring of behaviours* – Morrison, 1996) en reproduisant de manière inconsciente ces comportements violents :

- envers les jeunes eux-mêmes en répondant à la violence par la violence (type de punition, exclusion, insultes, rejet...). Cette violence exercée par des professionnels chargés de l'éducation de ces jeunes expliquerait en partie pourquoi la plupart des abus sont commis par des personnes que l'enfant connaît et en qui il est censé avoir confiance (Jones et Myers, 1997);
- envers leurs propres collègues. Selon Mitchell (1996), cette violence entre collègues (mais aussi entre direction et collaborateurs) est fréquente. Les relations entre professionnels peuvent s'avérer très conflictuelles et la centration sur leurs problèmes collectifs les mène à négliger les besoins des élèves (Tomkiewicz et Vivet, 1991). C'est finalement l'élève qui devient la victime des conflits entre adultes car, comme nous l'avons déjà précisé, la négligence est une forme de maltraitance.

De plus, et à la suite des recherches ayant révélé l'ampleur des maltraitements intrafamiliaux, l'institution scolaire a reçu la mission de repérer d'éventuels abus sur les élèves et de signaler ceux-ci. Cette mission peut éveiller de grandes angoisses chez les enseignants. Afin de tenter de résorber celles-ci, ils peuvent courir le risque de mobiliser de manière inconsciente des mécanismes de défense (Killén, 1996), tels le déni, la banalisation, le doute, l'inhibition du désir de savoir. Ces mécanismes favorisent la non-action tout en déculpabilisant l'intervenant.

Dans le même ordre d'idées, face à des abus exercés par des jeunes, les professionnels peuvent ignorer leur existence, minimiser la gravité des actes commis ou banaliser les comportements en les attribuant à une agressivité normale sur le plan développemental liée, par exemple, au processus de maturation chez l'adolescent (La Fontaine, 1991; Roberts, Dempster, Taylor et Milian, 1992).

Nous pouvons également retenir le *burnout* comme un élément important dans la compréhension des violences institutionnelles. Bradley (1969) a été le premier à reconnaître un stress particulier au monde professionnel, qu'il appela *burnout* (littéralement se consumer) et qui a été traduit en français par épuisement professionnel. Encore actuellement, il n'y a pas de consensus quant à la définition du *burnout* (Truchot, 2004). Bien qu'il en existe de nombreuses définitions, à la suite de Freudenberger (1974), la plupart des auteurs mettent l'accent sur trois des caractéristiques de cette forme d'épuisement :

- 1) *le sentiment d'épuisement émotionnel* avec, notamment, l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan professionnel;
- 2) *une tendance à la déshumanisation* (ou dépersonnalisation) de la relation avec, notamment, une représentation dépersonnalisée et négative des élèves, des parents et des collègues. La relation est conduite de façon froide, distante, voire cynique;
- 3) *une diminution de l'accomplissement personnel* qui se vit comme un sentiment d'échec par rapport à une réussite personnelle dans son travail.

Le *burnout* comporte donc un risque de déshumanisation de la relation avec une carence sur le plan de l'empathie. Ce phénomène va à l'encontre de la capacité à favoriser des compétences psychosociales chez les enfants et un climat de bienveillance d'autant plus essentiel pour des enfants qui subissent des maltraitances dans leur milieu familial.

De nombreuses recherches, en particulier celles de Freudenberger (1974, 1981) et de Maslach (1976), puis de Vézina et Gingras (1995) ainsi que de Camana (2002), ont permis d'identifier que la profession enseignante comme d'autres professions basées sur les relations d'aide (infirmiers, médecins, avocats, travailleurs sociaux, policiers, psychologues) est particulièrement exposée au phénomène d'épuisement professionnel. Les résultats de Gonik, Kurt et Boillat (2000) en Suisse, ainsi que de Bauer, Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Grießhaber,

Müller, Wesche, Frommhold, Seibt, Scheuch et Wirsching (2007) en Allemagne, montrent qu'une proportion relativement importante de la population enseignante souffre d'épuisement professionnel ou de *burnout*.

Pour prévenir ces violences institutionnelles, l'attention que l'établissement scolaire porte à la santé des enseignants est primordiale. Le soutien social dont peut bénéficier l'enseignant dans des situations professionnelles complexes, notamment de violence, s'avère capital, de même que la reconnaissance de l'institution pour les efforts accomplis (Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Griesshaber, Muller, Wesche, Frommhold, Scheuch, Seibt, Wirsching et Bauer, 2007). Au contraire, des conflits avec des collègues, voire à un niveau sociétal la perte d'autorité ou de reconnaissance professionnelle (Hansez, Bertrand, De Keyser et Pérée, 2005), constituent un risque de *burnout* important pour l'enseignant. Différentes recherches (Dodge-Reyome, 1995; Nunno, 1997; Rindfleisch et Foulk, 1992) ont montré que l'insatisfaction au travail, le stress professionnel et la dépression professionnelle peuvent être à l'origine de comportements abusifs de la part des professionnels de l'école.

Ces différentes recherches sur le *burnout* de l'enseignant montrent une fois de plus le problème du cercle vicieux de la violence ou, autrement dit, de la circularité de la violence : des comportements violents de l'élève peuvent susciter des attitudes violentes chez l'enseignant, mais des attitudes violentes de l'enseignant en risque d'épuisement professionnel peuvent également provoquer des comportements violents chez l'élève.

La recherche sur les violences institutionnelles n'en est qu'à ses débuts. D'autres études devraient contribuer à élargir notre champ de connaissances, notamment sur les formes parfois insidieuses que peuvent revêtir ces violences et sur les risques que celles-ci font courir tant à l'élève (sur le plan de son développement affectif, social et intellectuel) qu'à l'enseignant (épuisement professionnel ou *burnout*).

3. Métaémotion

Un nouveau paradigme est en train d'émerger : il propose un cadre théorique et des instruments de diagnostic et d'intervention portant sur les savoirs-être. Il consiste en l'étude du développement de la métaémotion (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002). La notion de métaémotion

trouve son origine dans les études sur la métacognition (pour une synthèse, voir Doudin, Martin et Albanese, 2001) qui distinguent, d'une part, la connaissance que le sujet a de son propre fonctionnement cognitif ou de celui d'autrui et, d'autre part, sa capacité à prendre en charge un certain nombre de fonctions intervenant dans des tâches de résolution de problèmes, surtout le contrôle et la régulation de ses propres procédures de résolution. Par analogie, Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002) entendent par métaémotion la compréhension que le sujet a de la nature de ses émotions et de celles d'autrui (identification de l'émotion ressentie), des causes ayant provoqué l'émotion, des conséquences générées par les émotions et la régulation (contrôle et modification) de ses émotions tant sur le plan des émotions ressenties (réduire sa peur) que des émotions manifestées (cacher sa peur).

La compréhension des émotions suppose donc une connaissance consciente et explicite de ses émotions et de celles d'autrui. Le courant de la métaémotion tente d'établir des liens entre deux dimensions souvent perçues comme opposées, l'une intellectuelle (comprendre, réfléchir sur, donner du sens à² – d'où le niveau «méta») et l'autre émotionnelle (le vécu, le ressenti).

Les recherches sur la métaémotion à l'école ont porté principalement sur les enfants (pour une revue, voir Pons, Harris et de Rosnay, 2004; Pons, Doudin et Harris, 2004). C'est plus récemment que les compétences métaémotionnelles des enseignants ont été abordées. En partant du constat que cette dimension intervient dans la pratique de leur profession, elle a de ce fait une incidence directe sur l'expérience émotionnelle des élèves et sur leurs apprentissages. Relevons le travail précurseur de Saarni (1999) qui s'est intéressée au rôle que les enseignants peuvent jouer dans le développement de la compréhension des émotions de leurs élèves. Cette auteure a précisé les habiletés que les enseignants et enseignantes devraient avoir construites pour jouer un tel rôle, notamment la conscience de ses propres émotions, la reconnaissance et la compréhension des émotions des autres (élèves, parents, collègues, direction, etc.), la capacité d'empathie, la capacité de gérer ses émotions. Comme le précisent Lafortune, Saint-Pierre et Martin (2005), ces habiletés devraient faire partie intégrante des compétences professionnelles de l'enseignant et elles devraient être développées dans toute formation à l'enseignement.

2. Voir Martin, Lafortune et Sorin (2010), pour une discussion du concept de compréhension.

À la suite de ces travaux, des recherches plus spécialisées ont été menées, par exemple sur des situations particulières comme l'accompagnement d'équipes d'enseignants lors d'un changement en éducation (Lafortune, Lafranchise et Doudin, 2009), sur des types d'émotions et leur impact particulier sur les enseignants et les élèves (Curchod-Ruedi et Doudin, 2009), sur la compréhension et plus particulièrement la régulation des émotions propres à certaines fonctions particulières d'enseignants et d'enseignantes au sein d'établissements scolaires (Albanese, Fiorilli et Doudin, 2010; Curchod-Ruedi et Doudin, 2009), ou encore sur la compréhension diversifiée des émotions selon le genre des enseignants ou le genre des élèves (Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2008; Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010; Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2008).

4. Une recherche sur la compréhension des émotions des enseignants

Notre recherche porte sur la compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes³ dans une situation professionnelle de violence à l'école. Nous nous interrogeons sur le lien éventuel entre le *burnout* et la capacité des enseignants à comprendre leurs émotions et plus particulièrement à les réguler afin de préserver leur éthique relationnelle.

4.1. Un questionnaire sur la compétence émotionnelle

Pour ce faire, nous avons construit le Questionnaire sur la compétence émotionnelle (QCE – voir également Albanese, Fiorilli et Doudin, 2010, ainsi que Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010, pour l'utilisation de ce questionnaire dans leur recherche). Ce questionnaire comporte la vignette clinique suivante: «Durant la récréation, vous vous trouvez dans la cour où il y a de nombreux élèves. Il s'agit de votre semaine de surveillance. Votre regard est attiré par Robert⁴, l'un de vos élèves, qui pousse violemment au sol une autre élève et

3. L'échantillon est composé de 137 enseignants et enseignantes en formation continue à la Haute école pédagogique à Lausanne.

4. Une moitié des enseignants ont reçu une situation où l'élève agresseur est un garçon et l'autre moitié une situation où l'élève est une fille. Nous pouvons ainsi analyser l'impact éventuel du genre de l'élève sur la compréhension

l'insulte. Vous vous approchez et demandez à Robert ce qui se passe. Ses yeux se noircissent et Robert vous insulte, en ajoutant que cela vous apprendra à vous occuper de ce qui ne vous regarde pas.» Afin d'évaluer la compréhension des émotions des enseignants et enseignantes et plus particulièrement leur capacité à réguler leurs émotions, nous posons une série de questions. Parmi un ensemble de neuf émotions proposées (colère, peur, tristesse, dégoût, joie, mépris, surprise, culpabilité, honte), les enseignants et enseignantes doivent identifier et évaluer l'intensité⁵ des émotions qu'ils et elles ressentiraient dans cette situation et estimer lesquelles ils et elles manifesteraient à leur élève violent. S'il y a régulation de l'intensité émotionnelle, l'intensité manifestée doit être plus faible que l'intensité ressentie. Pour chacune des neuf émotions précitées, nous avons calculé un indice⁶ émotionnel qui prend en compte l'intensité de chaque émotion et comparé l'indice émotionnel relativement aux émotions ressenties et manifestées.

Afin de déterminer l'état d'épuisement professionnel, nous recourons à l'échelle de Maslach (1976) ou échelle MBI (Maslach Burn Out Inventory). Il s'agit de l'instrument le plus fréquemment utilisé pour évaluer le risque de *burnout*. Cette échelle a d'abord été mise au point pour mesurer le *burnout* des professions médicales. Elle a fait l'objet d'une adaptation pour la profession enseignante et a été utilisée dans de nombreuses recherches sur le *burnout* des enseignants dès le début des années 1980 (voir Belcastro et Gold, 1983; Mazur et Lynch, 1989) et plus récemment (Burke, Greenglass et Schwarzer, 1996; Evers, Tomic et Brouwers, 2004; Lau, Tak Yuen et Chan, 2004; Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Griesshaber, Müller, Wesche, Frommhold, Scheuch, Seibt, Wirsching et Bauer, 2007; Albanese, Fiorilli et Doudin, 2010).

Cette échelle est composée de trois dimensions: (1) *l'épuisement émotionnel* («je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail»); (2) *l'accomplissement personnel* («j'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans mon travail»); et (3) *la déshumanisation* ou *dépersonnalisation* («je suis devenu(e) plus insensible aux autres depuis que j'ai ce travail»).

des émotions par les enseignants. Ces différences ne sont pas traitées dans ce présent chapitre. On peut se reporter à Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau (2008).

5. Nulle, faible, forte, très forte.

6. Nulle = 0; faible = 1; forte = 2; très forte = 3.

4.2. Émotions ressenties et intensité émotionnelle : des résultats

Comme nous pouvons le remarquer à la figure 7.1, dans cette situation fictive mais réaliste de violence à l'école les émotions que les enseignants pensent ressentir avec le plus d'intensité sont la colère, la surprise et la tristesse. À un niveau moindre d'intensité, nous trouvons la peur (que nous pouvons pourtant considérer comme légitime dans une telle situation), le dégoût et le mépris (susceptibles de porter atteinte à l'intégrité de l'élève), puis la honte et la culpabilité (susceptible de porter atteinte à l'intégrité de l'enseignant). Chacune de ces émotions serait manifestée à l'élève agresseur moins intensément qu'elle n'aurait été ressentie par l'enseignant. Nous pouvons donc en déduire que, dans cette situation fictive, il y a eu régulation de l'intensité émotionnelle. Les deux émotions – le dégoût et le mépris – qui pourraient influencer négativement le développement de l'élève font également l'objet d'une régulation.

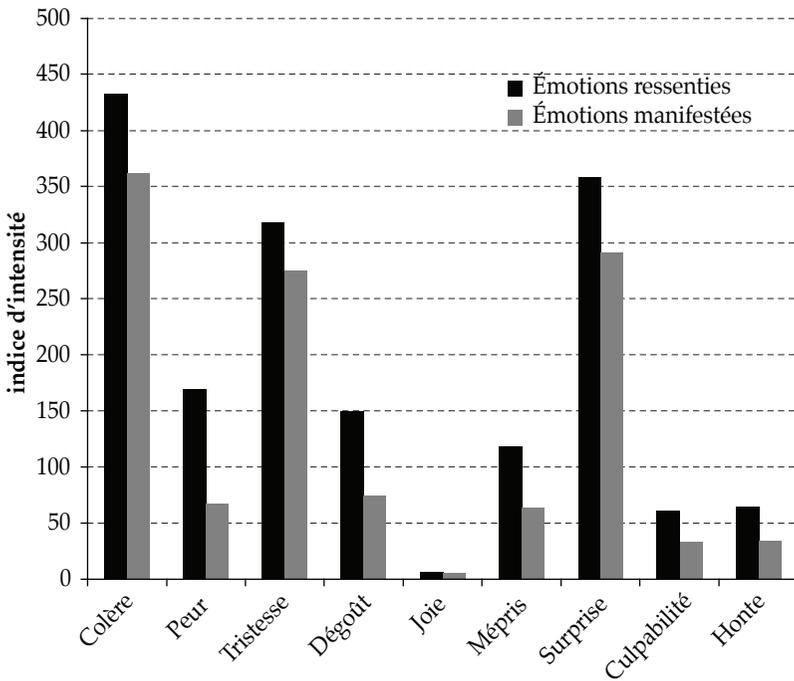
Les résultats⁷ relativement au lien entre le niveau d'intensité du dégoût et du mépris ressenti et manifesté à l'élève agresseur et le niveau de *burnout* des enseignants sont les suivants :

- En ce qui concerne le dégoût, il n'existe pas de lien significatif, sur un plan statistique, entre le score aux trois échelles du *burnout* et l'intensité du dégoût ressenti. De même, il n'y a pas de lien significatif entre le score à l'échelle d'accomplissement personnel et l'intensité du dégoût manifesté. En revanche, il y a un lien significatif entre le score à l'échelle de dépersonnalisation et à l'échelle d'épuisement émotionnel et l'intensité du dégoût manifesté par l'enseignant à l'élève agresseur : plus les scores aux échelles de dépersonnalisation et d'épuisement émotionnel sont élevés et plus l'enseignant manifesterait son dégoût à l'élève agresseur.
- En ce qui concerne le mépris, il n'existe pas de lien significatif sur un plan statistique entre les scores aux échelles de dépersonnalisation et d'accomplissement personnel et l'intensité du mépris ressenti ; cependant, il y a un lien significatif entre le score à l'échelle d'épuisement émotionnel et l'intensité du mépris ressenti : plus le score d'épuisement émotionnel est élevé et plus

7. Test des corrélations (r de Pearson).

l'intensité du mépris ressenti est élevée. Enfin, il n'y a pas de lien significatif entre les trois échelles de *burnout* et l'intensité du mépris manifesté.

FIGURE 7.1 *Indice d'intensité émotionnelle que les enseignants (n = 137) ressentiraient envers l'élève agresseur et manifesteraient à son égard*



Par conséquent, les résultats montrent que le risque de *burnout* dans certaines de ses dimensions a une incidence sur le ressenti et sa régulation. Le dégoût est une émotion plus difficile à réguler chez les enseignants qui ont un risque élevé d'épuisement professionnel aux échelles de déshumanisation ou de dépersonnalisation et d'épuisement émotionnel. Ainsi, le mépris est une émotion sensible à l'épuisement émotionnel dans son ressenti, alors que le dégoût est une émotion sensible à la déshumanisation et à l'épuisement émotionnel dans sa manifestation.

■ Discussion et conclusion

Comme toute profession basée sur une relation d'aide, la profession enseignante est à risque de *burnout* (Camana, 2002; Freudenberger, 1974; Maslach, 1976; Vézina et Gingras, 1995). La présente étude a pour objectif d'examiner l'impact que peut avoir ce risque de *burnout* sur la capacité de l'enseignant à comprendre ses émotions (plus particulièrement à les réguler) et à préserver une éthique relationnelle malgré la pénibilité des situations de violence à l'école. L'école peut ou devrait assurer un rôle compensatoire auprès d'élèves maltraités dans leur milieu familial (Doudin et Erkohen-Marküs, 2000). Or ces élèves, plus que d'autres, sont à risque de générer des interactions violentes. Si l'enseignant n'est pas préparé à affronter ce type d'interactions sur le plan de ses compétences métaémotionnelles et plus particulièrement quant à la régulation de ses émotions (Lafortune, 2005; Saarni, 1999), le risque de circularité de la violence est amplifié. Si tel devait être le cas, l'école serait mise en échec. Elle ne parvient pas à assurer les facteurs de compensation, mais renforce les facteurs de risque liés aux abus avec le risque d'alimenter les violences institutionnelles (Thomas, 1990; Tomkiewicz, 1997).

Les résultats montrent que, pour les neuf émotions examinées, le niveau d'intensité des émotions manifestées est toujours plus faible que le niveau d'intensité des émotions ressenties. Au vu de ces résultats, nous pouvons considérer que les enseignants régulent l'intensité de leurs émotions et, de ce fait, protègent leur élève violent d'une impulsivité qui, provenant d'un adulte responsable de leur éducation, pourrait nuire à leur développement. C'est plus particulièrement le cas dans la régulation du dégoût et du mépris qui protège l'enfant de vécu humiliant et contribue à prévenir l'installation d'un cercle vicieux de la violence où, face à la violence de l'élève, l'enseignant répondrait par des violences d'attitude. Les enseignants régulent leurs émotions et évitent ainsi d'agir en miroir en reproduisant les comportements violents des jeunes au risque de les renforcer (Morrison, 1996). La régulation des émotions révèle le souci des enseignants de maintenir une éthique relationnelle dans une situation complexe qui les place devant leurs propres limites. La compétence de l'enseignant à réguler ses émotions constituerait donc un moyen de prévention de la circularité de la violence intéressant et encore largement ignoré.

Cependant, et devant une situation de violence, tout enseignant ne fait pas preuve de la même capacité à réguler ses émotions et à maintenir une éthique relationnelle dans cette situation complexe. En effet, et même si plusieurs facteurs peuvent l'expliquer, le risque de *burnout* de l'enseignant semble influencer sur sa capacité à réguler l'intensité de son dégoût. Quel que soit le risque de *burnout*, les enseignants ressentent le dégoût avec la même intensité, mais les enseignants les plus touchés par le risque de déshumanisation (épuisement professionnel) sont ceux qui éprouvent le plus de difficulté à réduire la manifestation de leur dégoût. Nos résultats illustrent un aspect des risques de déshumanisation de la relation au travers de la gestion des émotions. Si des auteurs, à commencer par Freudenberger (1974, 1981) ou Maslach (1976), avaient déjà relevé la manière cynique dont certains professionnels mènent la relation lorsqu'ils sont à risque de *burnout*, nos résultats montrent que ce cynisme est certainement dû à une difficulté à percevoir ce que la manifestation d'une émotion, comme le dégoût, peut infliger à autrui. Il s'agit là d'un manque d'empathie qui va à l'encontre de la constitution d'un climat de bientraitance d'autant plus essentiel pour des enfants qui vivraient des situations de maltraitance dans leur famille (Erkohen-Marküs et Doudin, 2000; Kempe, Silverman, Steele, Droegmuller et Silver, 1962).

En ce qui concerne le mépris, nos résultats montrent que, quel que soit le risque de *burnout*, les enseignants manifestent cette émotion avec la même intensité. Cependant, chez les enseignants à risque d'épuisement émotionnel, le mépris est plus fortement ressenti. Il y aurait donc une vulnérabilité à se protéger de ressentis émotionnels envahissants, sans pour autant que le maintien de la capacité à réguler cette émotion soit altéré, préservant ainsi l'éthique relationnelle. Cependant, le fait de ressentir cette émotion plus fortement que les enseignants qui présentent un risque moindre de *burnout* tout en la manifestant modérément pourrait créer sans doute une tension supplémentaire alimentant le risque de *burnout*.

Dans cette situation fictive de violence à l'école sur laquelle les enseignants ont la possibilité de réfléchir à froid, nous constatons des difficultés à réguler ses émotions et des risques de transgression éthique. Nous pouvons nous demander si, dans une situation réelle fortement connotée émotionnellement, ces tendances ne seraient pas amplifiées. Cela met en évidence la nécessité de mieux armer les enseignants de plus en plus contraints à affronter des situations professionnelles complexes, en les accompagnant en formation initiale

et continue dans la construction de compétences métaémotionnelles nécessaires à la gestion à chaud de ces situations. Il ne s'agit pas d'aborder les émotions en milieu scolaire de manière générique et quelque peu désincarnée, mais de leur restituer une certaine validité écologique en les analysant dans des situations aussi proches que possible de l'expérience des enseignants. Pour ce faire, il est impératif de proposer en formation initiale et continue une démarche approfondie de compréhension visant à reconnaître ses émotions, tant sur le plan du ressenti que sur celui de leur manifestation, et à différencier les émotions selon leur impact plus ou moins favorable au développement des élèves et à la santé des enseignants.

Construire de telles compétences s'inscrit dans une prévention de type tertiaire, puisque c'est un moyen de prévenir les violences institutionnelles à l'égard de tout élève, mais plus encore à l'égard de ceux qui vivent des situations de maltraitance familiale et qui pourraient d'autant plus bénéficier d'une relation de bientraitance de la part de leur enseignant, et ce, même lorsqu'ils adoptent des comportements antisociaux.

Bibliographie

- ALBANESE, O., FIORILLI, C. et P.-A. DOUDIN (2010). « La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration : quels risques pour la relation éducative », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin et P.-A. Doudin (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-182.
- BAUER, J., T. UNTERBRINK, A. HACK, R. PFEIFER, V. BUHL-GRIESSHABER, U. MÜLLER, H. WESCHE, M. FROMMHOLD, R. SEIBT, K. SCHEUCH et M. WIRSCHING (2007). « Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers », *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), p. 442-449.
- BELCASTRO, P.-A. et R.S. GOLD (1983). « Teacher stress and burnout: Implications for school health personnel », *Journal of School Health*, 53(7), p. 404-407.
- BRADLEY, H.B. (1969). « Community bases treatment for young adult offenders », *Crime and Delinquency*, 15(3), p. 359-370.
- BURKE, R.J., E.R. GREENGLASS et R. SCHWARZER (1996). « Predicting teacher burnout over time: effects of works stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences », *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 9(3), p. 261-275.
- CAMANA, C. (2002). *La crise professionnelle des enseignants: des outils pour agir*, Paris, Delagrave.

- CHRISTOFFEL, K.K., P.F. SCHIEDT, J.F. AGRAN, J.F. KRAUS, E. McLOUGHLIN et J.A. PAULSON (1992). «Standard definitions for childhood injury research: Excerpts of a conference report», *Pediatrics*, 89(6), p. 1027-1034.
- CURCHOD-RUEDI, D. et P.-A. DOUDIN (2009). «Leadership et émotion à l'école. Fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire», dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.
- CURCHOD-RUEDI, D., P.-A. DOUDIN et B. BAUMBERGER (2008). «La compréhension des émotions à l'école: émotions impensables et empathie», *Communication*, Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), Université de Marrakech, 2-6 juin.
- CURCHOD-RUEDI, D., P.-A. DOUDIN et J. MOREAU (2010). «La compréhension des émotions à l'école: émotions impensables et empathie», dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin et P.-A. Doudin (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-168.
- DODGE-REYMONNE, N. (1995). «Sense of competence and attitudes towards abuse interactions with adolescents in residential child care workers», *Journal of Child and Youth Care*, 10(1), p. 57-62.
- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI et J. MOREAU (2008). «La compréhension des émotions à l'école: une histoire de genre?», *Communication*, Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), Université de Marrakech, 2-6 juin.
- DOUDIN, P.-A. et M. ERKOHEN-MARKÜS (2000). *Violence à l'école: fatalité ou défi?*, Bruxelles, De Boeck.
- DOUDIN, P.-A., D. MARTIN et O. ALBANESE (2001). *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang.
- ERKOHEN-MARKÜS, M. et P.-A. DOUDIN (2000). «Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité», dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violence à l'école: fatalité ou défi?*, Bruxelles, De Boeck, p. 23-52.
- EVERS, J.G., W. TOMIC et A. BROUWERS (2004). «Burnout among teachers: students' and teachers' perceptions compared», *School Psychology International*, 25(2), p. 131-148.
- FREUDENBERGER, H.-J. (1974). «Staff burnout», *Journal of Social Issues*, 30(1), p. 159-165.
- FREUDENBERGER, H.-J. (1981). *L'épuisement professionnel: «la brûlure interne»*, Québec, Gaétan Morin.
- GIL, E. (1975). «Unraveling child abuse», *American Journal of Orthopsychiatry*, 45(3), p. 346-356.
- GONIK, V., S. KURTH et M.-A. BOILLAT (2000). *Analyse du questionnaire sur l'état de santé physique et mentale des enseignants vaudois. Rapport final*, Lausanne, Institut universitaire romand de santé au travail (IST).

- HANSEZ, I., F. BERTRAND, V. DE KEYSER ET F. PÉRÉE (2005). «**Fin de carrière des enseignants**: vers une explication du stress et des retraites prématurées», *Le travail humain*, 68(3), p. 192-223.
- JÉSU, F. (1998). «Des maltraitements à la bienveillance institutionnelle», dans M. Gabel, F. Jésus et M. Manciaux (dir.), *Maltraitements institutionnels: accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter*, Paris, Éditions Fleurus, p. 285-303.
- JONES, J. et J. MYERS (1997). «The future detection and prevention of institutional abuse: Giving children to participate in research», *Early Child Development and Care*, 133(1), p. 115-125.
- KEMPE, C.H., F.N. SILVERMAN, B.F. STEELE, W. DROEGMULLER ET H.K. SILVER (1962). «The battered child syndrome», *Journal of American Medical Association*, 181, p. 4-11.
- KILLÉN, K. (1996). «Invited Commentary: How far have we come in dealing with the emotional challenge of abuse and neglect?», *Child Abuse and Neglect*, 20(9), p. 791-795.
- LA FONTAINE, J. (1991). *Bullying: The Child View*, London, Calouste Gulbenkian Foundation.
- LAFORTUNE, L. (2005). «Développement de la compétence émotionnelle», dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions: vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 35-59.
- LAFORTUNE, L., N. LAFRANCHISE ET P.-A. DOUDIN (2009). «Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement prescrit en éducation», dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 89-117.
- LAFORTUNE, L., L. ST-PIERRE ET D. MARTIN (2005). «Compétence émotionnelle dans l'accompagnement», dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions: vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.
- LAU, S.Y., M. TAK YUEN ET R.M.C. CHAN (2004). «Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers?», *Social Indicators Research*, 71(1-3), p. 491-516.
- MARTIN, D., L. LAFORTUNE ET N. SORIN (2010). «La compréhension dans une perspective métacognitive: un cadre conceptuel», dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin et P.-A. Doudin (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-32.
- MASLACH, C. (1976). «Burned-out», *Human Behavior*, 9(5), p. 16-22.
- MAZUR, P.J. ET M.D. LYNCH (1989). «Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout», *Teaching and Teacher Education*, 5(4), p. 337-353.
- MITCHELL, D. (1996). «Fear rules», *Community Care*, 18, p. 14-20.
- MORRISON, T. (1996). *Staff Supervision in Social Care*, Brighton, Pavilion Publishing.

- NUNNO, M. (1997). «Institutional abuse: The role of leadership, authority and the environment in the social sciences literature», *Early Child Development and Care*, 133, p. 21-40.
- OMS (Organisation mondiale de la santé) (1986). *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*, <[www.sante.cfwb.be/ charger/ottawachart.pdf](http://www.sante.cfwb.be/charger/ottawachart.pdf)>, consulté le 25 juin 2009.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN et P.L. HARRIS (2004). «La compréhension des émotions: développement, différences individuelles, causes et interventions», dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 6-31.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN, P.L. HARRIS et M. DE ROSNAY (2002). Métaémotion et intégration scolaire», dans L. Lafortune (dir.), *Affectivité et apprentissage scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 89-106.
- PONS, F., P.L. HARRIS et M. DE ROSNAY (2004). «Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization», *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), p. 127-152.
- RINDFLEISCH, N. et R.C. FOULK (1992). «Factors that influence the occurrence and the seriousness of adverse incidents in residential facilities», *Journal of Social Service Research*, 16(3-4), p. 5-87.
- ROBERTS, J., H. DEMPSTER, C. TAYLOR et B. MILIAN (1992). «Research briefing: The sexual abuse of children by other children and young people», *Child Abuse Review*, 5(3), p. 10.
- SAARNI, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, Guilford Press.
- THOMAS, G. (1990). «Institutional child abuse: The making and prevention of an un-problem», *Journal of Child and Youth Care*, 4(6), p. 1-22.
- TOMKIEWICZ, S. (1997). «Violences dans les institutions pour enfants, à l'école et à l'hôpital», dans M. Manciaux, M. Gabel, D. Girodet, C. Mignot et M. Rouyer (dir.), *Enfance en danger*, Paris, Éditions Fleurus, p. 309-369.
- TOMKIEWICZ, S. et P. VIVET (1991). *Aimer mal, châtier bien. Enquête sur les violences dans les institutions pour enfants et adolescents*, Paris, Le Seuil.
- TRUCHOT, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout: concepts, modèles, interventions*, Paris, Dunod.
- UNTERBRINK, T., A. HACK, R. PFEIFER, V. BUHL-GRIESSHABER, U. MÜLLER, H. WESCHE, M. FROMMHOLD, K. SCHEUCH, R. SEIBT, M. WIRSCHING et J. BAUER (2007). «Burnout and effort reward-imbalance in a sample of 949 German teachers», *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), p. 433-441.
- VÉZINA, M. et S. GINGRAS (1995). *Travail et santé mentale: les groupes à risque*, Québec, Université Laval, Département de médecine sociale et préventive.
- ZURAVIN, S.J. (1999). «Child neglect: A review of definitions and measurement research», dans H. Dubowitz (dir.), *Neglected Children: Research, Practice, and Policy*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 24-46.



La compréhension des émotions à l'école

Émotions impensables et empathie

Denise Curchod-Ruedi

*Haute école pédagogique Lausanne
denise.curchod@hepl.ch*

Pierre-André Doudin

*Université de Lausanne
et Haute école pédagogique Lausanne
pierre-andre.doudin@hepl.ch*

Jean Moreau

*Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques, Lausanne
jean.moreau@unil.ch*

Dans ce chapitre, nous nous intéressons au statut de diverses émotions des professionnels dans le champ scolaire et à la manière dont elles peuvent être pensées. Nous examinons la dimension qui va de l'empathie à la déshumanisation de la relation au regard du lien entre violence, compréhension des émotions et troubles de l'humeur. Puis nous nous attachons à différencier les émotions selon l'acceptation sociale dont elles font l'objet ou la menace qu'elles peuvent représenter pour l'élève ou pour l'enseignant et l'enseignante. Ces distinctions devraient permettre de dégager des pistes quant à la formation des enseignants relativement à la compréhension et à la régulation des émotions en tentant de mettre en évidence une démarche cognitive favorable à l'appréhension professionnelle du domaine affectif. L'aspect relationnel de la construction des savoirs, les questionnements quant au *climat scolaire* susceptible de favoriser la santé communautaire, l'intégration des élèves en difficulté et la prise en compte de la violence incitent l'école à porter une attention accrue au développement de compétences psychosociales des élèves (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon et Roth, 2005; Masserey, 2006). La capacité d'interagir avec leurs pairs et avec leurs enseignants ou enseignantes, l'intégration de valeurs et de règles relationnelles, la compétence à comprendre, gérer et réguler des émotions pénibles (colère, peur, etc.), à gérer les conflits interpersonnels participent à la qualité de l'intégration scolaire des élèves.

1. Compétences relationnelles et émotionnelles

La construction de compétences relationnelles et émotionnelles constitue l'une des missions de l'école dans sa dimension de socialisation des élèves. C'est ainsi que l'école en est venue progressivement à s'intéresser à la compréhension et à la régulation des émotions émergeant au cours de multiples situations interactionnelles qui s'y tissent. Cela suppose que le développement de compétences émotionnelles soit pris en compte dans la formation des enseignants et des enseignantes. Plusieurs recherches sur la régulation et la compréhension des émotions à l'école portent sur les élèves (pour une synthèse, voir Pons, Doudin et Harris, 2004; Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002). Selon Saarni (1999), l'expérience émotionnelle des enseignants et enseignantes aurait une incidence directe sur la qualité des apprentissages et sur l'expérience relationnelle des élèves. Cette auteure a identifié les compétences que les professionnels de l'enseignement devraient

pouvoir construire, comme la conscience de leurs propres émotions, la reconnaissance et la compréhension des émotions des autres (élèves, parents, collègues, direction, etc.), la capacité d'empathie et la capacité de gérer ses émotions. Lafortune (2005) précise que ces compétences devraient faire partie intégrante des compétences professionnelles et être développées dans toute formation à l'enseignement. Doudin et Curchod-Ruedi (2008a) ont étudié les liens entre la compréhension et la régulation des émotions dans une situation de violence à l'école et les risques d'épuisement professionnel.

Aborder la compréhension des émotions en formation initiale ou continue peut susciter des émotions et des réactions vives et contrastées. En effet, notre expérience auprès d'enseignants et enseignantes en formation initiale ou continue nous apprend que cette réflexion peut provoquer des rejets par crainte de « psychologiser » (Leyens, 1995) la relation pédagogique, de s'ingérer dans l'intimité d'autrui ou encore d'être pris dans des situations dramatiques sans avoir les moyens de les maîtriser. Au contraire, d'autres professionnels de l'enseignement ont tendance à octroyer aux émotions une place si fondamentale qu'elle prend le pas sur la mission première de l'école dont l'objet est la construction des savoirs. Le risque est alors de nourrir un discours excessivement sentimental où l'émotion aurait la première place. Dans les deux cas, il s'agit d'une difficulté à penser les émotions, c'est-à-dire à les mentaliser (en avoir des représentations selon Marty, 1991), et à les comprendre dans le dessein de maintenir une empathie professionnelle, c'est-à-dire qui allie les composantes émotionnelles aux composantes cognitives.

Devant l'ambivalence que suscite la prise en compte des émotions à l'école, il semble fondamental d'approfondir la réflexion afin de disposer de repères utilisables dans la formation des professionnels de l'enseignement : précision des concepts ; différenciation des émotions relativement à leur régulation et à leur compréhension ; développement d'une réflexion sur la place adéquate de l'émotion à l'école en lien avec les compétences d'empathie attendues chez les enseignants et enseignantes.

2. Liens entre troubles de l'humeur, conduites violentes, régulation et compréhension des émotions

Les interactions entre violence, gestion des émotions et troubles de l'humeur ont été largement étudiées chez l'adolescent. Mehrabian (1997) a montré le lien entre manque d'empathie et comportements violents. Cela signifie que l'incapacité à se représenter les intentions et les ressentis d'autrui est un facteur de risque important de recourir à des conduites violentes. Favre (2007) ainsi que Favre et Fortin (1997) ont relevé les caractéristiques psychosociales et cognitives des adolescents violents. Ils relèvent notamment l'état anxieux et dépressif et la manière de traiter l'information d'une façon dogmatique, ce qui se traduit par la difficulté des adolescents à verbaliser leurs émotions et la mise à l'écart des événements qui les suscitent. Ces deux caractéristiques – état anxieux et traitement dogmatique de l'information – sont significativement liées aux conduites agressives (Favre et Joly, 2001).

De nombreux travaux ont montré les dysfonctionnements des comportements psychosociaux associés à l'anxiété et à la difficulté de gérer les émotions : Mealey (1995) évoque les difficultés à estimer l'état émotionnel des autres, c'est-à-dire un déficit d'empathie ; Gelder, Graham et Mayou (1983) décrivent des personnes *alexithymiques*, c'est-à-dire incapables d'exprimer verbalement leurs émotions et dont les pensées et le discours sont essentiellement orientés vers des préoccupations concrètes. Comme Luminet (2002) le rappelle, l'alexithymie se décline en quatre dimensions : 1) difficulté à identifier et à distinguer les états émotionnels ; 2) difficulté à verbaliser les états émotionnels à autrui ; 3) vie imaginaire réduite ; 4) mode de pensée tourné vers les aspects concrets de l'existence au détriment de leurs aspects affectifs. Dans les cas d'alexithymie, c'est le déficit dans la génération et la reconnaissance des émotions qui diminue la capacité d'empathie. Selon Taylor, Parker et Bagby (1999), l'alexithymie correspondrait à une perturbation de la régulation émotionnelle. Des individus qui présentent un score élevé d'alexithymie (Taylor, 1994) auraient comme caractéristique commune de rencontrer de nombreuses difficultés dans la manière de gérer et de maîtriser les situations émotionnelles auxquelles ils sont confrontés.

Plusieurs auteurs (Berenbaum et James, 1994 ; Hopper, 1998 ; Louth, Hare et Linden, 1998 ; Martin et Pihl, 1985 ; Taylor, Parker et Bagby, 1999) relèvent que des situations de violence physique ou

psychologique subies durant l'enfance représentent un facteur de risque d'alexithymie. Blomgren (1999), Goodman (1999), Hopper (1998) et Keltikangas-Jaervinen (1982) notent que, parmi les sujets violents, il y a une surreprésentation de sujets alexithymiques et de personnes souffrant d'incapacité fondamentale à réguler leurs émotions. Selon Favre et Joly (2001), cette difficulté à reconnaître ses émotions serait un indicateur pour détecter les jeunes à risque de violences. En effet, celui qui est coupé de ses émotions peut exercer des sévices sur autrui, car les manifestations d'inconfort, de détresse ou de souffrance de la victime ne le touchent pas, sinon très peu.

Par analogie, chez les professionnels de la relation et notamment chez les enseignants et enseignantes, nous avons montré le lien entre l'épuisement professionnel, en particulier dans sa dimension de déshumanisation, les violences d'attitudes et la difficulté à réguler et à comprendre les émotions (Curchod-Ruedi et Doudin, 2009 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008a et b). De nombreuses recherches, comme celles de Camana (2002), Freudenberger (1974, 1981), Truchot (2004), et Vézina et Gingras (1995) ont montré que la profession enseignante, comme d'autres professions de la relation, est particulièrement exposée au phénomène d'épuisement professionnel ou *burnout* qui se caractérise par ces trois dimensions :

- 1) le sentiment d'épuisement émotionnel avec, notamment, l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan relationnel ;
- 2) une diminution de l'accomplissement personnel qui se vit comme un sentiment d'échec par rapport à une réussite personnelle dans son travail ;
- 3) une tendance à la déshumanisation de la relation avec, notamment, une représentation dépersonnalisée et négative des élèves, des parents et des collègues et une relation conduite de façon froide, distante, voire cynique.

Cette troisième dimension du *burnout* renvoie à nouveau à la manifestation d'émoussement émotionnel qui se traduit par une déficience de la capacité d'empathie puisque la perception et la compréhension des émotions d'autrui deviennent difficiles. Selon Favre (2007), il s'agit d'une défense particulière qui traduit des difficultés de régulation émotionnelle et une fragilité sous-jacente malgré une apparente impassibilité qui peut représenter un risque de conduites violentes. Pour notre part, nous avons montré que l'épuisement professionnel

(en particulier dans sa dimension de déshumanisation de la relation) va de pair avec des violences d'attitudes dues à des difficultés à réguler ses émotions à l'égard d'élèves recourant à des comportements violents (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010). Nous présentons un tableau synoptique (tableau 8.1) montrant l'articulation de ces trois dimensions (troubles de l'humeur, conduite violentes, régulation et compréhension des émotions), selon certains auteurs.

TABLEAU 8.1 *Liens entre troubles de l'humeur, conduites violentes, régulation et compréhension des émotions*

	Troubles de l'humeur	Conduites violentes	Régulation et compréhension des émotions
Favre et Fortin (1997); Favre et Joly (2001); Favre (2007).	Anxiété et dépression des adolescents	Conduites agressives	Traitement dogmatique de l'information Absence de mots pour traduire les émotions Mise à l'écart des sentiments qui affectent émotionnellement
Keltikangas-Jaervinen (1982); Goodman (1999); Hopper (1998); Blomgren (1999).		Sujets violents	Alexithymie Incapacité fondamentale à réguler les émotions
Mehrabian (1997)		Comportements violents	Manque d'empathie Difficulté à se représenter de manière pertinente les intentions et les ressentis d'autrui
Doudin et Curchod-Ruedi (2008a et b)	Épuisement professionnel	Risque de violences d'attitudes	Difficultés de régulation et de compréhension des émotions susceptibles d'humilier les élèves (dégout, mépris)

Dans cette logique, la capacité de réfléchir sur ses émotions et celles d'autrui en contexte professionnel afin de les réguler semble la meilleure voie pour favoriser le maintien d'une attitude éthique chez les professionnels et pour diminuer le risque d'épuisement professionnel. Cette démarche de type cognitif ne s'apparente pas à

la libre expression des émotions qui peut parfois se percevoir comme le plus haut niveau de fonctionnement relationnel (Bowen, 1978). Au contraire, c'est une démarche exigeante et rigoureuse visant à développer la compétence à traiter les émotions par une réflexion cognitive, à les réguler et à les comprendre. Cette démarche invite le professionnel à participer à la sphère émotionnelle des autres sans craindre de se fondre en elle et sans être contraint de mettre à distance des émotions : ce mécanisme serait certes protecteur, mais incompatible avec les compétences d'empathie qu'exige toute profession reposant sur la relation.

D'ailleurs, le terme d'empathie est abondamment utilisé dans le milieu scolaire sans que sa définition soit toujours claire, de même que la compétence relationnelle que ce terme recouvre. La confusion tant dans le langage commun aux professionnels que dans les attitudes relationnelles considérées comme souhaitables risque d'être contre-productive relativement à l'éthique relationnelle nécessaire à un climat scolaire favorable. Nous définirons donc ce que recouvre ce concept, notamment dans sa dimension essentiellement émotionnelle, mais aussi dans sa dimension alliant émotion et cognition.

3. Empathie, aspects émotionnels et cognitifs

Pour Rogers (2001), à qui l'on attribue la paternité de ce concept, l'empathie implique de pouvoir se situer aussi exactement que possible dans le référentiel de l'autre sans perdre pour autant son propre référentiel. Dans ce sens, l'empathie serait une capacité à se représenter ce que ressent ou pense l'autre tout en le distinguant de ce que l'on ressent ou pense soi-même. L'empathie est à distinguer de l'identification et de la contagion émotionnelle, qui reposent toutes deux sur une absence de différenciation entre soi et l'autre s'apparentant à une relation de type fusionnel. Selon Decety (2002), l'empathie permet le partage des émotions avec autrui. Sans doute est-ce la raison pour laquelle l'empathie est considérée comme un puissant moyen de communication interindividuelle. L'empathie repose sur des mécanismes de traitement de l'information à la base de l'intersubjectivité, mécanismes qui vont se développer par étapes. Ainsi, il y aurait chez les primates comme chez l'être humain des mécanismes innés d'empathie (Sagi et Hoffmann, 1976 ; Simner, 1971). Pour Byrne (1998), les primates réagissent à la souffrance de l'autre et gèrent les relations

sociales, par exemple par des comportements de consolation jouant un rôle régulateur dans la vie du groupe. Quant à Martin et Clark (1987), ils évoquent l'«éveil empathique» chez le bébé qui se met à pleurer lorsqu'il entend un autre bébé pleurer. Cet éveil empathique servirait plus tard à comprendre l'état émotionnel d'autrui et à susciter le désir de l'aider. Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2005) mettent en évidence les processus régulateurs qui permettront progressivement à l'individu de contenir la contagion émotionnelle et d'assurer le maintien de son organisation. Ces étapes successives lui permettront de diminuer la similitude entre l'émotion perçue chez l'interlocuteur et sa propre émotion. C'est là qu'intervient la dimension cognitive de l'empathie. La distinction entre empathie cognitive et empathie émotionnelle est établie par Chlopan, McCain, Carbonell et Hagen (1985). Cosnier (1994) va dans le même sens en distinguant l'«empathie d'affects» (capacité de se mettre à la place d'autrui et de percevoir ses affects) et l'«empathie de pensée» (partager les représentations d'autrui). Pour Vanotti (2006), l'empathie conjugue également une composante émotionnelle et cognitive, cette dernière permettant la compréhension des processus émotionnels. Cela suppose qu'une démarche visant à penser les émotions, même pénibles, comme le mépris, la honte, la culpabilité puisse être engagée.

4. Les émotions impensables en milieu scolaire

À propos de l'émotion, Vanotti (2006) rappelle qu'elle constitue le régulateur de l'action sociale et que la compréhension des émotions est une compétence des plus complexes à construire. En effet, l'être humain a tendance à réagir comme une caisse de résonance au contact de l'émotion d'autrui, les émotions de l'un suscitant les émotions de l'autre plutôt qu'une réflexion sur les émotions. Cela illustre l'extrême difficulté à freiner la spirale de la violence en particulier pour les enseignants et enseignantes face à leurs élèves et l'incontournable nécessité de mentaliser l'expérience émotionnelle complexe. C'est en effet par la compréhension de leurs émotions impensables que les professionnels de l'enseignement deviendront compétents à endiguer l'escalade de la violence.

C'est ce que prétend Winnicott (1969, p. 54) lorsqu'il parle de «la haine justifiée dans le présent». À propos d'un enfant difficile, il écrit : «L'ai-je frappé ? Non, je ne l'ai jamais frappé. Mais j'aurais été forcé à

le faire si je n'avais tout su de ma haine.» Clairement, l'auteur met en évidence la fonction régulatrice de la compréhension des émotions. Lazarus et Smith (1988) mettent l'accent sur le processus d'évaluation et d'interprétation des événements engendrant l'émotion qui, à partir de la stimulation du contexte, déterminera la réponse comportementale. Face à un événement émotionnel violent, il distingue les réponses de type confrontation et les réponses de type évitement. Selon cet auteur, les réponses de confrontation sont suscitées par le besoin d'évaluer cognitivement le malaise suscité par la situation menaçante, alors que les réponses d'évitement prédominent lorsque l'individu est marqué par l'intolérance à l'activation émotionnelle. L'évaluation cognitive est alors inhibée pour minimiser l'impact menaçant de la situation. Il s'agirait là d'un mécanisme de défense mis en place consciemment ou inconsciemment par le sujet pour se défendre de l'angoisse excessive que pourraient provoquer certains conflits internes (Laplanche et Pontalis, 1967/1981). Guédénéy (2008, p. 102) assure que le moyen de rendre les émotions supportables en situation professionnelle menaçante est de leur donner sens afin de leur « redonner leur valeur de moteur de l'action ». Dozier, Cue et Barnett (1994) relèvent les stratégies protectrices que l'individu a tendance à mettre en œuvre lorsque l'intensité des émotions négatives devient trop forte (éviter de penser l'émotion). Hilburn-Cobb (2004) soutient que l'objectif de toute formation des professionnels de la relation est de les aider à recourir à des stratégies plus développées (réflexion) que les stratégies immédiates et personnelles. Néanmoins, sous l'effet d'un stress professionnel intense, il faut souligner le risque que les stratégies les plus automatiques reprennent le dessus. La protection classique selon Guédénéy (2008) est le déni de l'émotion en prétendant ne pas ressentir la détresse, avec le risque de dénier également la détresse de l'enfant ou de l'adolescent dont le professionnel a la charge.

La compréhension des émotions et leur régulation en milieu scolaire supposeraient une démarche plus approfondie que la gestion des émotions prises dans un sens générique. En effet, les émotions ne sont pas égales selon les situations rencontrées et dans l'expérience vécue de celui qui tente de les comprendre. Ainsi, dans le cadre d'une recherche sur la compréhension des émotions dans une situation de violence, nous avons montré (Curchod-Ruedi et Doudin, 2009 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008a et b, 2010, dans cet ouvrage) que le genre de l'enseignement, sa fonction, son risque d'épuisement professionnel ont un effet sur sa compréhension des émotions.

Dans cette recherche, nous avons retenu les neuf émotions que sont la colère, la peur, la tristesse, le dégoût, la joie, le mépris, la surprise, la culpabilité et la honte. Le dégoût et le mépris relèvent du domaine de l'éthique relationnelle et, en tant qu'émotions manifestées, elles sont susceptibles d'entraver le développement de l'élève. La peur, la culpabilité et la honte éprouvées par l'enseignant et l'enseignante en situation complexe sont des émotions susceptibles de menacer son intégrité en situation professionnelle complexe. Le statut de chacun de ces groupes d'émotions suppose une différenciation selon la menace qu'elles peuvent représenter pour l'élève ou pour l'enseignant et l'enseignante. Leur compréhension peut s'avérer parfois pénible, voire menaçante. Comme nous l'avons montré plus haut, l'anxiété que peut générer ce travail de compréhension peut conduire à une mise à distance et inciter à considérer ces émotions comme impensables. C'est peut-être ce qui explique le taux de non-réponse élevé que nous avons constaté dans nos résultats. Nous tenterons d'approfondir cet aspect de notre recherche que nous abordons maintenant.

5. Régulation et compréhension des émotions : notre recherche

Notre recherche (voir également Doudin et Curchod-Ruedi, 2010) porte globalement sur la régulation et la compréhension des émotions en situation professionnelle complexe en lien avec l'épuisement professionnel des enseignants et enseignantes.

Quatre interrogations particulières à ce chapitre guident notre réflexion :

1. Est-ce qu'il y a des liens entre les indices de non-réponse aux deux dimensions explorées (compétence à réguler ses émotions / empathie et réflexion sur l'éthique professionnelle pour les groupes d'émotions liées à l'intégrité de l'élève et à celle de l'enseignant) ? Si de tels liens existaient, ils mettraient en évidence la mise à distance réitérée de l'acte de penser les émotions et donc la tendance à se protéger d'une démarche perçue comme trop inconfortable, voire menaçante.
2. Est-ce qu'il existe un lien entre la difficulté de penser ses émotions et le risque d'un *burnout* ?

3. Est-ce que le genre de l'enseignant a une incidence sur sa difficulté à penser les émotions ?
4. Est-ce que le fait d'être en début, en milieu ou en fin de carrière a une incidence sur la difficulté de penser les émotions ?

Relativement à la compréhension des émotions et plus particulièrement à leur régulation, nous avons proposé à une population de 137 enseignants et enseignantes en formation continue le Questionnaire sur la compétence émotionnelle (QCE – voir également Doudin et Curchod-Ruedi, 2010, et Albanese, Fiorilli et Doudin 2010, pour l'utilisation de ce questionnaire dans la recherche). Il comporte une situation fictive, mais réaliste, de violence à l'école. Voici cette situation: «Durant la récréation, vous vous trouvez dans la cour où il y a de nombreux élèves. Il s'agit de votre semaine de surveillance. Votre regard est attiré par Robert¹, l'un de vos élèves, qui pousse violemment au sol une autre élève et l'insulte. Vous vous approchez et demandez à Robert ce qui se passe. Ses yeux se noircissent et Robert vous insulte, en ajoutant que cela vous apprendra à vous occuper de ce qui ne vous regarde pas.» Mentionnons que cette situation fictive est chargée d'une dimension émotionnelle importante. En effet, l'agression d'un enseignant ou d'une enseignante par un élève, sous les yeux d'autres élèves, peut éveiller des craintes de désaveu, de disqualification, de honte et d'humiliation.

En ce qui concerne les neuf émotions examinées (pour rappel: colère, peur, tristesse, dégoût, joie, mépris, surprise, culpabilité, honte), les enseignants et enseignantes avaient à se prononcer sur l'intensité avec laquelle ils ressentiraient et manifesteraient leurs émotions à l'élève agresseur et l'intensité des émotions qu'ils attribueraient à cet élève agresseur à différentes phases de la situation de violence (avant, pendant et après l'agression). Enfin, et relativement à des émotions que l'élève peut susciter chez son enseignant ou enseignante, les enseignants avaient à se prononcer sur les émotions qu'ils estiment pouvoir ou non montrer librement à leur élève.

1. Une moitié des enseignants ont reçu une situation où l'élève agresseur est un garçon et l'autre moitié où l'élève est une fille. Nous pouvons ainsi analyser l'impact éventuel du genre de l'élève sur la compréhension des émotions par les enseignants. Ces différences ne sont pas traitées dans ce présent chapitre. On peut se reporter à Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau (2008).

6. Des résistances à penser certaines émotions : des résultats

Tout d'abord, nous présentons les résultats quant à la résistance à penser certaines émotions, résistance que nous mettons ensuite en lien avec le risque de *burnout*, le genre de l'enseignant et de l'enseignante et les années d'expérience.

6.1. Résistance à penser certaines émotions

Nos résultats montrent que des enseignants et enseignantes qui ont un indice de non-réponse élevé aux émotions dommageables pour l'élève ont également un indice de non-réponse élevé aux émotions dommageables pour eux-mêmes. De plus, ils et elles ont également un indice élevé de non-réponse quand il s'agit de réfléchir aux émotions qu'un enseignant ou une enseignante peut ou ne peut pas manifester à son élève, qu'il s'agisse d'émotions liées à l'intégrité de l'élève ou à celle de l'enseignant. Nos résultats montrent également que des enseignants et enseignantes qui ont un indice de non-réponse élevé aux émotions dommageables pour eux-mêmes ont également un indice de non-réponse élevé quand il leur faut réfléchir aux émotions qu'un enseignant ou une enseignante peut ou ne peut pas manifester à ses élèves, qu'il s'agisse d'émotions liées à l'intégrité de l'élève ou à celle du professionnel. Enfin, les enseignants et enseignantes qui ont un indice de non-réponse élevé quand il leur faut réfléchir sur des émotions dommageables pour l'élève ont également un indice de non-réponse élevé quand il s'agit de réfléchir aux émotions dommageables pour eux-mêmes.

Nous pouvons interpréter ces résultats comme une tendance de ces enseignants et enseignantes à éviter la réflexion quant à ces cinq émotions. Il y aurait donc une résistance à entrer dans le processus cognitif à propos de ces émotions ou, autrement dit, une difficulté à penser de telles émotions dans une situation de violence même fictive.

6.2. Résistance à penser certaines émotions et risque de *burnout*

Nos résultats montrent un lien significatif sur le plan statistique entre un indice élevé de non-réponse quant à une réflexion sur le mépris et le dégoût qu'un enseignant ou une enseignante peut ou

ne peut pas manifester à ses élèves et l'une des trois dimensions du *burnout*, c'est-à-dire un bas niveau d'accomplissement personnel. Nous pouvons émettre deux hypothèses explicatives : a) le risque de *burnout* dans sa dimension accomplissement personnel inhibe la capacité de penser les émotions ; b) la difficulté de penser certaines émotions est un facteur de risque de *burnout* pour la dimension accomplissement personnel.

6.3. Résistance à penser certaines émotions et genre des enseignants et enseignantes

Nos résultats montrent que les hommes ont un indice de non-réponse plus élevé que celui des femmes relativement au mépris et au dégoût qu'un enseignant ou une enseignante peut ou pas manifester à ses élèves. Nous pouvons interpréter ces résultats comme une résistance plus forte chez les hommes à mener une réflexion éthique sur les émotions dommageables pour l'élève.

6.4. Résistance à penser certaines émotions et années d'expérience

Nos résultats (analyse de variance) montrent que les débutants ont un indice nul de non-réponse, que les professionnels moyennement expérimentés ont l'indice de non-réponse le plus élevé, alors que les professionnels les plus expérimentés ont un indice de non-réponse moyennement élevé. La capacité à penser les émotions dommageables varierait donc en fonction du cycle de vie professionnelle des enseignants et enseignantes.

7. Discussion

À propos de la résistance à penser certaines émotions, nous pouvons relever les points suivants. La réflexion sur les émotions en situation de violence s'avère une démarche plus ou moins difficile selon la nature des émotions évoquées. Des émotions comme le mépris et le dégoût, d'une part, et comme la peur, la culpabilité et la honte, d'autre part, supposent un effort particulier que tous les professionnels de l'enseignement ne sont pas prêts à consentir. Nous les avons nommées émotions impensables dans le sens où la lourde charge affective de ces cinq émotions peut expliquer le recours à des mécanismes d'évitement,

sorte d'alexithymie que nous pouvons relier à une déshumanisation de la relation. Une tentative de compréhension du dégoût ou du mépris éprouvés, manifestés ou attribués suppose une éventuelle mise en contact avec des pensées de l'ordre de l'inavouable, surtout dans des professions censées veiller à la protection des enfants et des adolescents. Une tentative de compréhension de la peur, de la culpabilité et de la honte éprouvées, manifestées ou attribuées suppose pour sa part une confrontation à des pensées de l'ordre de la crainte du jugement d'autrui et de la perte d'estime de soi, voire l'évocation d'expériences antérieures vécues comme particulièrement pénibles. L'évitement de la réflexion peut être compris comme une mesure de protection dont le professionnel a besoin afin de se préserver d'expériences mentales difficiles. Pourtant, le fait de ne pas traiter les émotions de manière à les comprendre comporte le danger de violence d'attitude à l'égard des élèves, voire des collègues (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010 ; Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005).

Ce constat conduit à mettre en évidence une démarche particulièrement complexe qui consiste, en formation mais également dans le travail en équipe, à respecter le besoin d'autoprotection érigé par ces professionnels. Cependant, il convient d'amener ceux-ci à accepter le caractère impératif de prendre en compte la complexité des émotions et l'importance de leur compréhension comme facteur de protection contre la violence institutionnelle. Rappelons les deux risques inhérents à une absence de réflexion et de compréhension des émotions en situation de violence. Le premier risque est lié à la « contagion émotionnelle » (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005) où l'enseignant et l'enseignante sont pris dans une empathie d'affects sans être en mesure d'y associer l'empathie de pensée (Cosnier, 1994) qui permettrait de se représenter la logique de leur élève dans la situation de violence. Il ou elle risque alors de réagir par une escalade symétrique de la violence, répondant à la violence par la violence. À l'opposé, le deuxième risque est une « coupure par rapport aux émotions » (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005 ; Mealey, 1995) qui suppose des violences d'attitude par incapacité à reconnaître les manifestations d'inconfort ou de souffrance de l'élève ou encore une déshumanisation de la relation (Camana, 2002 ; Truchot, 2004) en développant une attitude cynique, distante, voire méprisante à l'égard de l'élève.

Une question de notre recherche porte sur les émotions que l'enseignant ou l'enseignante estime pouvoir ou ne pas pouvoir manifester à ses élèves. Cette réflexion suppose que les professionnels de

l'enseignement s'astreignent à une réflexion sur l'éthique associée à la pratique de l'enseignement. Nos résultats ont montré que des professionnels qui évitent la réflexion à propos de leurs propres émotions (ressenties, manifestées et attribuées) ont également fait l'impasse sur cette question relative à l'éthique relationnelle.

À propos du lien entre la résistance à penser certaines émotions et le risque de *burnout*, nous pouvons relever les points suivants. L'inhibition à mener une réflexion à propos des émotions ressenties, manifestées et attribuées n'a pas d'impact sur le risque de *burnout*, ce qui confirmerait l'hypothèse selon laquelle la mise à distance d'une réflexion à propos d'émotions potentiellement menaçantes vise à protéger le professionnel du risque de *burnout*. En revanche, le refus de se livrer à une réflexion quant à l'éthique portant sur le mépris ou le dégoût qu'un enseignant ou une enseignante dans l'exercice de la profession pourrait ou ne pourrait pas manifester à son élève violent est associé à un déficit d'accomplissement personnel (Camana, 2002; Freudenberger 1974, 1981; Truchot, 2004; Vézina et Gingras, 1995). Ce refus serait donc lié à une difficulté de l'enseignant ou de l'enseignante relativement à sa posture professionnelle et à l'accomplissement personnel dans sa pratique plutôt qu'à une quelconque intention de nuire à l'élève, aussi difficile soit-il.

Ce constat est un argument supplémentaire quant à la nécessité de développer chez les professionnels des compétences à propos de la démarche de compréhension des émotions qui seraient en mesure de les protéger de l'épuisement tout en leur permettant d'adopter à l'égard de leur élève en situation de violence une attitude éthiquement protectrice qui participe de la prévention de la violence institutionnelle (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008a).

À propos de la différence entre hommes et femmes à penser certaines émotions, nous pouvons relever les points suivants. Les femmes semblent plus enclines que leurs collègues hommes à réfléchir sur l'impact de la manifestation de leurs émotions aux élèves. Les hommes semblent moins sensibilisés à l'humiliation qu'éprouverait leur élève en fonction des remarques que peut lui faire l'enseignant; cela pourrait être compris comme un déficit d'empathie. Quelle influence ce constat a-t-il sur la manière dont sont conçues les formations relatives à la compréhension des émotions à l'école? Peut-on considérer qu'il s'agit d'un manque chez les enseignants hommes par rapport à leurs collègues féminines? Ou peut-on considérer qu'hommes et femmes ont des styles communicationnels particuliers qu'il conviendrait plutôt

de respecter afin que les élèves puissent développer des compétences relationnelles différentes selon qu'ils interagissent avec un homme ou une femme? Nous pourrions soutenir cette position en mettant en évidence l'aspect socialisant pour l'enfant qui a à se mesurer tant à des figures féminines qu'à des figures masculines avec leurs spécificités. Cependant, le lien entre déficit d'empathie et déshumanisation de la relation (l'une des dimensions du *burnout* selon Maslach, 1976) tend plutôt à montrer chez ces enseignants hommes une stratégie d'adaptation destinée à réagir contre l'épuisement des ressources par un évitement d'une trop grande proximité avec des aspects plus relationnels du travail de l'enseignant. En effet, les besoins des élèves ou des collègues apparaissent moins pressants, moins envahissants s'ils sont tenus à distance par une certaine froideur émotionnelle (Truchot, 2004). De ce point de vue, il paraît opportun d'aborder, dans la formation, les aspects relationnels et émotionnels de manière différenciée selon que les enseignants sont des hommes ou des femmes et de mettre en évidence les modalités de compréhension émotionnelle propres à chacun des genres.

Le dernier aspect de notre recherche porte sur la résistance à penser certaines émotions et sur les années d'expérience. Rappelons que les professionnels débutants ont presque tous accepté de répondre aux questions abordant les émotions sensibles comme le mépris, le dégoût, la peur, la culpabilité et la honte.

Nous pouvons comprendre cela comme une compétence à la pensée réflexive aiguisée par la formation encore proche, mais aussi comme un enthousiasme à embrasser la profession de manière globale, y compris dans ses dimensions relationnelles et émotionnelles. Le plus haut niveau de non-réponse se trouve chez les enseignants moyennement expérimentés comme si ceux-ci, par un émoussement de la réflexion sur les émotions, exprimaient le besoin de se préserver selon les modalités que nous avons déjà décrites. Nous pouvons aussi comprendre ce phénomène par une certaine désillusion vis-à-vis de ce qui était espéré en entrant dans la profession enseignante. Relativement au besoin accru de se protéger, manifesté par les enseignants moyennement expérimentés, par rapport à leurs collègues qui débutent ou qui sont plus expérimentés, Ramel et Lonchamp (2009) font un constat similaire et relèvent que ces professionnels sont à une étape de leur vie où ils cumulent responsabilités professionnelles et familiales et que la nécessité de se protéger dans cette période est plus marquée. Nos résultats vont dans le même sens, puisque nous

constatons que les professionnels très expérimentés montrent une meilleure disponibilité à s'engager dans une démarche de réflexion à propos de leurs émotions.

■ Conclusion

À partir des résultats de notre recherche, nous pouvons déduire que la compréhension des émotions prise dans un sens générique serait insuffisante dans la formation des professionnels de l'enseignement. En effet, une réflexion spontanée à propos des émotions en général semble privilégier des émotions perçues comme socialement acceptables, ou non menaçantes pour l'individu : la joie, la colère, la tristesse ou la surprise. Une formation qui vise à mieux armer les enseignants et enseignantes face à des situations de violence devrait, de notre point de vue, les mettre en présence de chacune des neuf émotions sans exception et leur permettre de se situer par rapport aux difficultés rencontrées dans la démarche de compréhension suscitée par chacune d'elles. Les émotions possiblement dommageables pour l'élève (mépris, dégoût) devraient être abordées, commentées et mises en discussion relativement à la dimension éthique. Quant aux émotions possiblement dommageables pour l'enseignant (peur, honte, culpabilité), elles devraient être abordées en lien avec l'intégrité du professionnel et les risques d'épuisement face aux situations de violence à l'école.

De ce point de vue, le questionnaire utilisé pour la recherche s'est révélé un instrument de formation prometteur puisqu'il permet, une fois rempli lors d'une séance de formation, de mettre en évidence les enjeux différents des trois groupes d'émotions et de prendre conscience des conditions nécessaires au développement d'une empathie émotionnelle et cognitive compatible avec l'activité d'enseigner.

■ Bibliographie

- ALBANESE, O., C. FIORILLI et P.-A. DOUDIN (2010). « La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration : quels risques pour la relation éducative ? », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin et P.-A. Doudin (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-182.
- ASSOR, A., H. KAPLAN, Y. KANAT-MAYMON et G. ROTH (2005). « Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety », *Learning and Instruction*, 15, p. 397-413.

- BERENBAUM, H. et T. JAMES (1994). «Correlates and retrospectively reported antecedents of alexithymia», *Psychosomatic Medicine*, 56(4), p. 353-359.
- BLOMGREN, E.J. (1999). «Alexithymia in violent female offenders. Dissertation Abstracts International Section B», *The Sciences and Engineering*, 60, p. 1842.
- BOWEN, M. (1978). *La différenciation du soi : les triangles et les systèmes émotifs familiaux*, Paris, ESF.
- BYRNE, R. (1998). *The Thinking Ape: Evolutionary Origins of Intelligence*, Oxford, Oxford University Press.
- CAMANA, C. (2002). *La crise professionnelle des enseignant-e-s : des outils pour agir*, Paris, Delagrave.
- CHLOPAN, B.E., M.L. MCCAIN, J.L. CARBONELL et R.L. HAGEN (1985). «Empathy : Review of available measures», *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), p. 635-653.
- COSNIER, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Nathan.
- CURCHOD-RUEDI, D. et P.-A. DOUDIN (2009). «Leadership et émotions à l'école : fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire», dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.
- DECETY, J. (2002). «Naturaliser l'empathie», *L'encéphale*, 28(1), p. 9-20.
- DOUDIN, P.-A. et D. CURCHOD-RUEDI (2008a). «Violence institutionnelle : risques et prévention», *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, p. 21-26.
- DOUDIN, P.-A. et D. CURCHOD-RUEDI (2008b). «Burnout de l'enseignant : facteurs de risque et facteurs de protection», *Prismes – Revue pédagogique HEP*, 9, p. 5-8.
- DOUDIN, P.-A. et D. CURCHOD-RUEDI (2010). «La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école», dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin et P.-A. Doudin (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-145.
- DOZIER, M., K.L. CUE et L. BARNETT (1994). «Clinician as caregivers: Role of attachment organization in treatment», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(4), p. 793-800.
- FAVRE, D. (2007). *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivation, apprentissages*, Paris, Dunod.
- FAVRE, D. et L. FORTIN (1997). «Étude des aspects sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage», dans B. Charlot et J.-C. Émin (dir.), *La violence à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, p. 225-253.
- FAVRE, D. et J. JOLY (2001). «Évaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement dogmatique et non dogmatique des informations – application à l'étude de la violence à l'école», *Psychologie et psychométrie*, 22(3/4), p. 115-151.
- FAVRE, D., J. JOLY, C. REYNAUD et L. SALVADOR (2005). «Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions», *Enfance*, 4(57), p. 363-382.

- FREUDENBERGER, H.-J. (1974). «Staff burnout», *Journal of Social Issues*, 30(1), p. 159-165.
- FREUDENBERGER, H.-J. (1981). *L'épuisement professionnel: «la brûlure interne»*, Québec, Gaëtan Morin.
- GELDER, M., G.D. GRAHAM et R. MAYOU (1983). *Oxford Textbook of Psychiatry*, Oxford, Oxford University Press.
- GOODMAN, G. (1999). «The relationship among affect integration, emotion engaged coping, empathy, and interpersonal violence», *Dissertation Abstracts International, Section B: The Sciences and Engineering*, 59, p. 3753?.
- GUÉDENEY, N. (2008). «Les émotions négatives des professionnels de l'enfance confrontés à la situation de placement: l'éclairage de la théorie de l'attachement», *Devenir*, 2(20), p. 101-117.
- HILBURN-COBB, C. (2004). «Adolescent psychopathology in terms of multiple behavioural systems: The role of attachment and controlling strategies and frankly disorganized behaviour», dans L. Atkinson et S. Goldberg (dir.), *Attachment Issues in Psychopathology and Intervention*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 95-134.
- HOPPER, J.W. (1998). «Child abuse and masculine gender socialization: A study of emotional incompetencies associated with perpetration», *Dissertation Abstracts International, Section B, The Sciences and Engineering*, 58, p. 6868.
- KELTIKANGAS-JAERVINEN, L. (1982). «Alexithymia in violent offenders», *Journal of Personality Assessment*, 46(5), p. 462-467.
- LAFORTUNE, L. (2005). «Développement de la compétence émotionnelle», dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions: vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 35-59.
- LAPLANCHE, P. et J.-B. PONTALIS (1967/1981). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, Presses universitaires de France.
- LAZARUS, R.S. et C.A. SMITH (1988). «Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship», *Cognition and Emotion*, 2, p. 281-300.
- LEYENS, J.-P. (1995). *Sommes-nous tous des psychologues? Approche psychosociale des théories implicites de la personnalité*, 5^e éd., Liège, Mardaga.
- LOUTH, S.M., R.D. HARE et W. LINDEN (1998). «Psychopathy and alexithymia in female offenders», *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30(2), p. 91-98.
- LUMINET, O. (2002). *Psychologie des émotions: confrontation et évitement*, Bruxelles, De Boeck.
- MARTIN, G.B. et R.D. CLARK (1987). «Distress crying in neonates: Species and peer specifically», *Developmental Psychology*, 18, p. 3-9.
- MARTIN, J.B. et R.O. PIHL (1985). «The stress alexithymia hypothesis: Theoretical and empirical considerations», *Psychotherapy and Psychosomatics*, 43(4), p. 169-176.
- MARTY, P. (1991). *Mentalisation et psychosomatique*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond.
- MASLACH, C. (1976). «Burned-out», *Human Behavior*, 9(5), p. 16-22.

- MASSEREY, E. (2006). «Éducation à la santé, prévention et/ou promotion de la santé», *Revue médicale suisse*, 2(69), p. 1514-1516.
- MEALEY, L. (1995). «The sociobiology of sociopathy: An integrated evolutionary model», *Behavioral and Brain Sciences*, 18(3), p. 523-599.
- MEHRABIAN, A. (1997). «Relations among personality scales of aggression, violence and empathy: Validational evidence bearing on the risk of eruptive violence scale», *Aggressive Behavior*, 23(6), p. 433-445.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN et P.L. HARRIS (2004). «La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et interventions», dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 6-31.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN, P.L. HARRIS et M. DE ROSNAY (2002). «Métaémotion et intégration scolaire», dans L. Lafortune (dir.), *Affectivité et apprentissage scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 89-106.
- RAMEL, S. et S. LONCHAMPT (2009). «L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire», *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, p. 47-75.
- ROGERS, C. (2001). *Anthologie de textes écrits entre 1942 et 1987*, Lausanne, Randin.
- SAARNI, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- SAGI, A. et M.L. HOFFMAN (1976). «Empathic distress in the newborn», *Developmental Psychology*, 12(2), p. 175-176.
- SIMNER, M.L. (1971). «Newborn's response to the cry of another infant», *Developmental Psychology*, 5(1), p. 136-150.
- TAYLOR, G.J. (1994) «The alexithymia construct: Conceptualization, validation and relationship with basic dimensions of personality», *New Trends in Experimental and Clinical Psychiatry*, 10, p. 61-74.
- TAYLOR, G.J., J.D.A. PARKER et R.M. BAGBY (1999). «Emotional intelligence and the emotional brain: Points of convergence and implication for psychoanalysis», *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 27(3), p. 339-354.
- TRUCHOT, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout: concepts, modèles, interventions*, Paris, Dunod.
- VANOTTI, M. (2006). «L'empathie dans la relation médecin-patient», dans M. Vanotti (dir.), *Le métier de médecin. Entre utopie et désenchantement*, Genève, Médecine et Hygiène, p. 193-228.
- VÉZINA, M. et S. GINGRAS (1995). *Travail et santé mentale: les groupes à risque*, Québec, Université Laval, Département de médecine sociale et préventive.
- WINNICOTT, D.W. (1969). «La haine dans le contre-transfert», *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Petite bibliothèque Payot, p. 48-58.



La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration Quels risques pour la relation éducative ?

Ottavia Albanese

*Università degli Studi Milano Bicocca, Italie
ottavia.albanese@unimib.it*

Caterina Fiorilli

*Università degli Studi Milano Bicocca, Italie
caterina.fiorilli@unimib.it*

Pierre-André Doudin

*Université de Lausanne et Haute école pédagogique Lausanne
pierre-andre.doudin@hepl.ch*

Parmi les compétences requises pour enseigner, la capacité de gérer la relation éducative avec les élèves est sans aucun doute fondamentale. Les enseignants et enseignantes devraient, notamment, être capables de comprendre les émotions que manifestent leurs élèves et de les gérer en adoptant des comportements qui sauvegardent la relation éducative. Les recherches ont montré, d'une part, que la profession enseignante est une activité à haut risque d'épuisement professionnel et, d'autre part, que la compréhension des émotions peut être un facteur de protection en situation de crise. Par exemple, l'échec scolaire peut être considéré comme l'une des sources potentielles du stress : les enseignants et enseignantes intervenant auprès d'élèves handicapés sont les plus à risque d'être confrontés à ce facteur de stress. Selon les résultats de recherches que nous présentons dans ce chapitre, il apparaît que les enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration sont particulièrement exposés aux risques d'épuisement professionnel et de stress émotionnel. Ils et elles ressentiraient plus intensément que leurs collègues enseignants ou enseignantes de classe ordinaire des émotions négatives en situation de crise avec un élève. Ces résultats sont particulièrement intéressants sur le plan de la formation professionnelle, celle-ci accordant pour le moment une grande place à l'acquisition de connaissances, tandis que la place accordée au développement des compétences émotionnelles reste marginale et trop limitée à des démarches isolées, sans profiter nécessairement d'un soutien institutionnel.

1. Compétences émotionnelles des enseignants et enseignantes dans la relation éducative

Que ce soit pour de jeunes enfants ou pour des adolescents, le personnel représente une figure adulte à laquelle ils devront se confronter, y compris sur le plan affectif. Dans leurs relations avec les plus jeunes, les enseignants et les enseignantes offrent un soutien émotionnel afin de favoriser – en continuité avec le milieu familial – un contexte relationnel qui exclut le plus possible les émotions négatives comme l'anxiété, la tristesse et la culpabilité. Dans leur relation avec les adolescents, les professionnels de l'enseignement doivent affronter des provocations qui remettent en question leur autorité et leur capacité à contrôler l'agressivité de leurs élèves. Actuellement, les situations critiques menaçant la relation éducative sont de plus en plus

fréquentes au sein de l'école. Nous faisons référence, par exemple, aux épisodes de harcèlement entre élèves, aux comportements antisociaux ou encore aux états de souffrance, comme dans le cas d'élèves abusés (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010 ; Erhohen-Marküs et Doudin, 2000).

Il est nécessaire de créer des conditions de bien-être psychologique pour atteindre un apprentissage optimal (Pianta, 1999). À cet égard, les enseignants et enseignantes doivent être attentifs et attentives à la sphère des émotions et développer des compétences émotionnelles, notamment pour gérer l'expression de leurs émotions et celle de leurs élèves. Les enseignants et enseignantes devraient développer un haut niveau de compétence quant à la compréhension et à la gestion des émotions que manifestent leurs élèves en adoptant des comportements qui sauvegardent l'éthique de la relation entre enseignant et élève. Une telle compétence inclut également la compréhension des émotions vécues et la gestion de celles qui peuvent se manifester envers les élèves (Albanese et Fiorilli, 2006 ; Curchod-Ruedi et Doudin, 2009 ; Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2010).

La compréhension par les enseignants et enseignantes de leurs émotions et de celles des autres, la compréhension des conditions qui favorisent des états émotionnels positifs ou négatifs, agréables ou désagréables, la gestion de ceux-ci et la capacité de gérer les réponses à forte composante émotionnelle de façon fonctionnelle se comprennent en termes d'intelligence émotionnelle. Mayer et Salovey (1997) ont été les premiers à définir l'intelligence émotionnelle en tant que répertoire d'habiletés interdépendantes, telles que la capacité de percevoir et de traiter les informations relatives à ses propres émotions et à celles d'autrui et la capacité d'utiliser ces informations pour guider la réflexion et les comportements. Les individus qui ont une intelligence émotionnelle élevée utilisent, comprennent et gèrent leurs émotions.

Une telle capacité peut être perçue comme une fonction adaptative, potentiellement bénéfique pour soi et pour les autres (Mayer, Salovey et Caruso, 2004 ; Salovey et Grewal, 2005). Plus particulièrement, quatre composantes de l'intelligence émotionnelle sont reconnues :

- 1) la capacité de percevoir précisément ses émotions et celles d'autrui ;
- 2) la capacité d'utiliser ses émotions pour faciliter la réflexion ;
- 3) la compréhension des émotions, du langage émotionnel et des signes non verbaux associés aux émotions ;

- 4) la capacité de gérer les émotions pour atteindre des objectifs déterminés (Mayer, Salovey et Caruso, 2008).

L'intelligence émotionnelle peut donc être définie comme la compréhension cognitive et métacognitive de ses propres émotions et de celles des autres : « *Knowing what another person feels [...] is a mental ability* » et encore « *The way in which we have defined emotional intelligence – as involving a series of mental abilities – qualifies it as a form of intelligence* » (Mayer et Salovey, 1993, p. 435).

Le fait d'avoir développé un haut niveau de compétences émotionnelles a des conséquences évidentes et positives sur la qualité de la vie relationnelle (Mayer, Salovey et Caruso, 2008). Ainsi, un individu ayant un haut niveau d'intelligence émotionnelle est reconnu par les autres comme un être sensible sur le plan interpersonnel. Au contraire, un faible niveau de compétence émotionnelle chez un individu risque de générer des conflits interpersonnels et une situation d'inadaptation sociale. En outre, cette personne a plus souvent tendance à s'engager dans des comportements agressifs et conflictuels avec les autres selon Mayer, Salovey et Caruso (2008). De même, sur le plan des relations professionnelles, ces auteurs trouvent des corrélations entre un score élevé au test de l'intelligence émotionnelle¹ et le fait d'entretenir de bonnes relations dans les milieux professionnels : l'aptitude à cultiver des relations productives, la capacité de soutenir ses propres objectifs et ceux d'autrui ainsi que de maintenir une condition de bien-être aussi bien avec ses pairs qu'avec ses supérieurs.

Une telle compétence profiterait donc considérablement aux professionnels de l'enseignement, ceux-ci étant particulièrement exposés aux conditions de stress et d'épuisement professionnel présentes dans toutes les professions qui comportent une dimension d'aide ou de soutien. Cette situation de stress professionnel peut se manifester par la colère, la frustration, la tension et la dépression qui affaiblissent l'état de bien-être du professionnel (Howard et Johnson, 2004; Kyriacou, 2001). Lorsque l'état de stress devient chronique, il peut être une des causes de l'épuisement professionnel (ou *burnout*). Celui-ci se caractérise par un sentiment d'épuisement émotionnel, de

1. Parmi les nombreux tests évaluant l'intelligence émotionnelle (voir Pérez, Petrides et Furnham, 2005), le test construit par Mayer, Salovey et Caruso (2002a et b) est constitué d'une échelle d'autoévaluation de 141 items évaluant quatre facteurs : 1) la perception des émotions, 2) l'utilisation des émotions, 3) la compréhension des émotions et 4) la gestion des émotions.

dépersonnalisation et par une sensation d'accomplissement professionnel amoindrie (Huebner, Gilligan et Cobb, 2002). À ce propos, la recension d'écrits suggère que l'enseignement est une profession à haut risque de stress (voir Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009). En effet, les données internationales indiquent qu'à peu près 25 % des enseignants et enseignantes des écoles considèrent leur profession comme extrêmement stressante, et cela, tout au long de l'année scolaire. Le stress est d'ailleurs la première cause de leur absentéisme. Il est souvent à l'origine d'une retraite anticipée (Griffith, Steptoe et Copley, 1999 ; Kyriacou, 2001). Les conséquences du stress sont nuisibles aussi bien pour les professionnels que pour leurs élèves. Dans le cas particulier de l'Italie, la situation n'évolue pas et souvent les professionnels expriment un sentiment d'impuissance et d'échec (Di Nuovo et Monforte, 2004 ; Meneghini, Baldovin, Galati et Fassio, 2008). Cette situation est alarmante et elle devrait susciter une attention toute particulière de la part des formateurs, tant en formation initiale qu'en formation continue.

2. Stress émotionnel des professionnels de soutien à l'intégration

D'après l'expérience scolaire italienne, l'enseignant ou l'enseignante de soutien à l'intégration demeure la figure professionnelle la plus à risque de stress émotionnel, et ce, pour deux raisons :

1. La fonction éducative prodiguée à des élèves en difficulté et souffrant de handicap physique ou mental est une source de stress potentielle (Albanese, Doudin, Farina, Fiorilli et Strepparava, 2007 ; Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009) ;
2. La profession d'enseignant de soutien à l'intégration implique un haut niveau de compétences professionnelles (Garbo et Albanese, 2006).

En effet, l'enseignant et l'enseignante de soutien sont les garants de l'équilibre nécessaire entre les aspects éducatifs et instructifs. Leur rôle est d'être un point de repère pour l'enfant et de le protéger contre les risques de discrimination. Du fait de ce rôle, le professionnel est soumis à de nombreuses demandes qui peuvent devenir sources de stress professionnel et de malaise. Le risque d'épuisement professionnel pour cette catégorie d'enseignants et d'enseignantes est alors plus élevé que pour l'enseignant et l'enseignante de classe ordinaire

(Albanese, Doudin, Farina, Fiorilli et Strepparava, 2007 ; Albanese et Fiorilli, 2006 ; Albanese, Fiorilli et Corcella, 2008). Les enseignants et enseignantes de soutien sont plus souvent mis à l'épreuve sur le plan de leurs compétences émotionnelles en raison de leur rôle éducatif particulier.

3. Statut professionnel et compétences émotionnelles : une recherche

À partir de ces observations, nous avons élaboré les deux questions de recherche ci-après :

1. La profession d'enseignant est particulièrement exposée au stress professionnel ; qu'en est-il de la situation particulière des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration ?
2. Quel rôle peut remplir la formation des professionnels en vue de favoriser l'acquisition des compétences émotionnelles ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons entrepris une recherche qui compare 24 enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration à 48 enseignants et enseignantes de classe ordinaire. Le premier groupe est composé de 8 hommes et de 16 femmes ; le deuxième groupe est composé de 7 hommes et de 41 femmes. Ces personnes sont âgées de 20 à 40 ans. Pour identifier les compétences émotionnelles des enseignants et enseignantes ainsi que leur niveau d'épuisement professionnel, deux instruments ont été choisis : pour le premier aspect, nous avons recouru au Questionnaire sur la compétence émotionnelle (QCE, voir Curchod-Ruedi et Doudin, 2009 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2010). Ce questionnaire approfondit la compréhension et la gestion des émotions dans une situation fictive, mais réaliste, de violence à l'école. La situation est la suivante : « Durant la récréation, vous vous trouvez dans la cour, où il y a de nombreux élèves. Il s'agit de votre semaine de surveillance. Votre regard est attiré par Robert², l'un de vos élèves, qui pousse violemment au sol une autre

2. La moitié des enseignants a reçu une situation où l'élève agresseur est un garçon, et l'autre moitié, une situation où l'élève agresseur est une fille. Nous pouvons ainsi analyser l'impact éventuel du genre de l'élève sur la compréhension des émotions par les enseignants. Ces différences ne sont pas traitées dans ce chapitre. On peut se rapporter à Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau (2008).

élève et l'insulte. Vous vous approchez et demandez à Robert ce qui se passe. Ses yeux se noircissent et Robert vous insulte, en ajoutant que cela vous apprendra à vous occuper de ce qui ne vous regarde pas.»

La situation proposée a pour objectif de favoriser la réflexion des professionnels de l'enseignement en les incitant à s'exprimer sur les émotions qu'ils ressentiraient à l'égard de leur élève agresseur, ainsi que sur les émotions qu'ils manifesteraient ou non à leur élève dans cette situation. Les professionnels doivent ainsi reconnaître et évaluer l'intensité des neuf émotions suivantes : la colère, la tristesse, la peur, le dégoût, la joie, le mépris, la surprise, la culpabilité et la honte. Pour chaque émotion, ils doivent indiquer l'intensité de l'émotion³. Pour chacun des participants, l'indice d'intensité émotionnelle a été calculé par la somme des valeurs d'intensité indiquées en lien avec les émotions que l'enseignant ressentirait dans cette situation et qu'il manifesterait face à la violence d'un de leurs élèves.

Afin d'évaluer le degré d'épuisement professionnel, nous avons recouru à l'échelle d'évaluation de l'épuisement professionnel⁴ (Maslach et Jackson, 1981). Le MBI se compose de 22 items et de trois sous-échelles :

1. **Épuisement émotionnel** (9 items) – Le sujet épuisé émotionnellement vit une saturation émotionnelle et une incapacité à accueillir une émotion nouvelle ;
2. **Dépersonnalisation (ou déshumanisation) de la relation** (5 items) – Le sujet se met en retrait par rapport aux autres et vit une minimisation de sa réalisation personnelle ;
3. **Accomplissement personnel** (8 items) – Le sujet a le sentiment d'être inefficace dans son travail, il doute de lui-même et de ses capacités.

Les réponses sont données sur une échelle composée de 7 points (de 0 à 6) sur laquelle les sujets indiquent la fréquence des situations proposées. Les analyses donnent un score moyen pour chaque sous-échelle et le degré d'épuisement professionnel est évalué en : « bas », « modéré » et « élevé », selon les indications de Canoui et Mauranges (2004).

3. Selon une échelle allant de 1 à 4 (nulle = 1 ; faible = 2 ; forte = 3 ; très forte = 4).

4. Le MBI (Maslach Burnout Inventory).

4. Intensité émotionnelle : des résultats

Nous avons comparé l'indice moyen d'intensité des émotions ressenties et manifestées pour chaque groupe, enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration (ES) et enseignants et enseignantes de classe (EC). Les résultats montrent que, dans une telle situation de violence, seules deux différences significatives, sur un plan statistique, apparaissent : les ES ressentiraient plus intensément le dégoût et le mépris que ne le ressentiraient les EC. Pour les autres émotions (colère, peur, tristesse, joie, surprise, culpabilité, honte), nous ne relevons pas de différences entre les deux groupes. De même, et relativement à l'intensité des émotions manifestées à l'élève violent, aucune différence significative n'a été relevée entre les deux groupes.

L'analyse⁵ des liens entre l'intensité des émotions ressenties par les enseignants et les enseignantes de soutien à l'intégration et les scores moyens aux trois sous-échelles de l'épuisement professionnel (épuisement émotionnel, désaffection et accomplissement personnel) montre les résultats suivants :

- Plus le score à l'échelle d'épuisement émotionnel est élevé, plus l'intensité respectivement de la colère, de la peur, du dégoût, du mépris et de la honte est élevée.
- Plus le score à l'échelle de dépersonnalisation est élevé, plus l'intensité respectivement de la peur et du dégoût est élevée.
- Moins le score à l'échelle d'accomplissement est élevé, plus l'intensité respective de la colère, de la peur, du mépris et de la honte est élevée.

5. Quelle formation pour les enseignants et enseignantes à risque d'épuisement professionnel ?

L'analyse de nos résultats permet d'affirmer que les enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration, ainsi que les enseignants et enseignantes de classe, ont une bonne compréhension et régulation de leurs émotions. Tout en reconnaissant vivre des émotions pénibles – ce que sont la colère, le dégoût, le mépris – ressenties à l'égard de l'élève,

5. Analyse des corrélations.

ces enseignants et enseignantes font preuve d'une certaine inhibition quant à l'expression de ces émotions, inhibition qui permet de sauvegarder la relation avec l'élève et de maintenir leur rôle éducatif. En effet, comme le relèvent Curchod-Ruedi et Doudin (2009), Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010 ; Doudin et Curchod-Ruedi (2010), des émotions telles que le dégoût et le mépris sont susceptibles de porter atteinte à l'intégrité de l'élève et à la relation éducative. Placés devant une scène fictive de violence, nos données indiquent également que les enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration vivent plus intensément leurs émotions que les enseignants et enseignantes de classe.

Ces résultats sont intéressants, car ils permettent de mieux évaluer les capacités des enseignants et enseignantes de soutien à gérer leurs émotions dans la relation avec leurs élèves et, en particulier, dans une situation de stress professionnel. Le haut niveau d'intensité des émotions ressenties montre, encore une fois, que les enseignants et enseignantes de soutien sont très engagés sur le plan émotionnel au risque de s'épuiser professionnellement. Dans ce sens, nos résultats montrent le lien entre deux dimensions de l'épuisement professionnel et l'intensité du ressenti émotionnel : un haut niveau d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation va de pair avec un haut niveau de ressenti émotionnel dans cette situation fictive.

En reprenant les questions qui ont guidé cette recherche, nous pouvons exprimer les considérations suivantes. Comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants et enseignantes de soutien assument un rôle éducatif particulier qui fait l'objet d'une formation spécialisée en Italie (Garbo et Albanese, 2006). Cependant, malgré cette formation, nous constatons que ces enseignants et enseignantes sont toujours à haut risque d'épuisement professionnel. Des auteurs ont mis en évidence que le bien-être psychologique est compromis lorsque la régulation des émotions vient à manquer (Mayer, Salovey et Caruso, 2008).

À ce sujet, une question s'impose. Comment se fait-il que, malgré la formation reçue, ces enseignants et enseignantes soient plus à risque ? Pour tenter de répondre à cette question, il s'agit d'analyser les caractéristiques de la formation offerte à ces professionnels de l'enseignement. D'une durée de trois ans, la formation initiale prévoit que les enseignants et enseignantes en spécialisation développent des connaissances relatives aux stratégies éducatives pour l'intégration des élèves, aux approches métacognitives et aux stratégies d'ensei-

nement et d'apprentissage. Une telle formation favorise le développement des élèves porteurs de différents handicaps, leur intégration et leurs apprentissages. En revanche, elle n'accorde que peu de place à l'évolution des enseignants et enseignantes sur ce que nous avons défini comme étant l'intelligence émotionnelle ou la compétence émotionnelle. Sans être véritablement ignorées dans les formations, les compétences émotionnelles sont reléguées au plan de la réflexion individuelle, spontanée et solitaire.

Dès lors, quelles pistes de solution pouvons-nous proposer ? Le fait de favoriser une formation qui prenne en compte le développement des compétences émotionnelles des professionnels, et plus particulièrement la reconnaissance, la définition et la gestion des émotions relativement à la relation éducative, peut aussi faciliter l'utilisation que les enseignants et enseignantes feront des connaissances théoriques et techniques acquises durant leur formation. Il est impératif que les formateurs poursuivent cette réflexion, surtout dans le cas d'enseignants et d'enseignantes particulièrement exposés au sentiment d'échec et de frustration du fait qu'ils travaillent avec des élèves en grande difficulté (Albanese, Doudin, Farina, Fiorilli et Strepparava, 2007). Un plus grand partage des expériences négatives comme des expériences positives serait souhaitable, au sein d'un espace de confrontation où le vécu émotionnel des professionnels ferait l'objet de réflexion et d'apprentissage, mais sous quelles formes ? Wenger, McDermott et Snyder (2002, p. 4-5) proposent une formation continue basée sur des communautés de pratiques, c'est-à-dire sur « des groupes de personnes qui partagent un thème, un ensemble de problèmes ou une passion relative à un sujet et qui approfondissent leurs connaissances et leurs expériences au sein de cet espace défini ». Une communauté de pratiques est fondée sur le thème de l'échange de l'expérience cognitive et émotionnelle que les participants vivent dans leurs contextes professionnels. Au sein de ces groupes, chacun a l'occasion de développer, négocier et partager ses connaissances et d'évoluer professionnellement. Les communautés de pratiques alternent des séquences où l'expert suggère des approfondissements, avec des séquences d'application de nouvelles propositions et, enfin, des séquences où connaissances et pratiques se soudent au sein de la communauté grâce au récit de l'expérience.

C'est justement grâce à la participation à une communauté ou à un groupe dont l'enseignant et l'enseignante en formation partagent les pratiques que les changements conceptuels et les résistances aux

sources de stress ont le plus de chances de se vérifier. Il s'agirait donc de créer un soutien spécialisé et continu qui ne soit pas seulement une façon de contenir les émotions, mais qui mette également les enseignants et enseignantes dans la condition de reconnaître les émotions requises par les différentes situations éducatives en les faisant devenir un objet de réflexion.

■ Conclusion

Une telle formation devrait permettre aux enseignants d'aborder la relation éducative du point de vue des émotions, ce qui protégerait la relation à l'élève. L'enseignant sensibilisé à la question des émotions, à leur compréhension et régulation sera plus à même de réagir de manière constructive à l'agressivité d'un élève. Une formation des enseignants qui favoriserait le développement de compétences émotionnelles est donc essentielle, plus particulièrement pour les enseignants de soutien à l'intégration, qui sont les plus à risque d'épuisement professionnel.

Il est impératif de mettre l'accent sur l'importance, en tant qu'enseignant ou enseignante, d'être capable de comprendre et de réguler ses émotions face à l'élève, ce qui introduit une dimension complémentaire au rôle d'enseignant, jusqu'ici peu abordée : l'adulte qu'il ou elle représente est responsable de ses émotions, de leur régulation et de leur compréhension face à un élève en difficulté. L'objectif poursuivi est de promouvoir le développement de compétences émotionnelles chez l'enseignant et l'enseignante capables de garantir l'éthique professionnelle de la relation à l'élève, en préservant celui-ci d'émotions potentiellement nuisibles à son bien-être.

■ Bibliographie

- ALBANESE, O. et C. FIORILLI (2006). « Riflessioni sulla formazione degli insegnanti iscritti alla scuola interuniversitaria lombarda di specializzazione per l'insegnamento secondario (SILSIS-MI), indirizzo sostegno », dans O. Albanese (dir.), *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*, Bergamo, Edizioni Junior, p. 119-136.
- ALBANESE, O., C. FIORILLI et R. CORCELLA (2008). « Compréhension des émotions, épuisement des enseignants et conceptions de l'intelligence : une étude italienne », Communication, Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), Marrakech, 2-6 juin.

- ALBANESE, O., P.-A. DOUDIN, E. FARINA, C. FIORILLI, et M.G. STREPPARAVA (2007). «Rischi e risorse nella professione insegnante», dans A. Delle Fave (dir.), *La condivisione del benessere. Contributi dalla psicologia positiva*, Milano, Franco Angeli, p. 231-247.
- CANOUI, P. et A. MAURANGES (2004). *Le burnout. Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants*, Paris, Masson.
- CURCHOD-RUEDI, D. et P.-A. DOUDIN (2009). «Leadership et émotions à l'école: fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire», dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.
- CURCHOD-RUEDI, D., P.-A. DOUDIN et J. MOREAU (2010). «La compréhension des émotions à l'école: émotions impensables et empathie», dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin et P.-A. Doudin (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-168.
- DI NUOVO, S. et M. MONFORTE (2004). «Stress e burnout in diversi ambiti di "aiuto"», dans S. Di Nuovo et E. Commodori (dir.), *Costi psicologici del curare. Stress e burnout nelle professioni di aiuto*, Rome, Bonanno, p. 118-126.
- DOUDIN, P.-A. et D. CURCHOD-RUEDI (2010). «La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école», dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin et P.-A. Doudin (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-145.
- DOUDIN, P.-A., D. CURCHOD-RUEDI et B. BAUMBERGER (2009). «Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et enseignants», dans P.-A. Doudin et S. Ramel (dir.), *Intégration et inclusion scolaire: du déclaratif à leur mise en œuvre, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, p. 11-31.
- DOUDIN, P.-A., L. PFLUG, D. MARTIN et J. MOREAU (2001). «Entre renoncements et engagement: un défi pour la formation continue des enseignants», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue: de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 167-186.
- ERKOHEN-MARKÜS, M. et P.-A. DOUDIN (2000). «Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité», dans P.-A. Doudin et M. Erkoehn-Marküs (dir.), *Violences à l'école: fatalité ou défi?*, Bruxelles, De Boeck, p. 11-46.
- GARBO, R. et O. ALBANESE (2006). «L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie», dans L. Lafortune et P.-A. Doudin (dir.), *Intervenir auprès des élèves en difficulté*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 31-44.
- GRIFFITH, J., A. STEPTOE et M. CROPLEY (1999). «An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers», *British Journal of Educational Psychology*, 69, p. 517-531.
- HOWARD, S. et B. JOHNSON (2004). «Resilient teachers: Resisting stress and burnout», *Social Psychology of Education*, 7, p. 399-420.

- HUEBNER E.S., T.D. GILLIGAN et H. COBB (2002). «Best practices in preventing and managing stress and burnout», dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best Practices in School Psychology, IV(I)*, Bethesda, MD, NASP Publications, p. 173-182.
- KYRIACOU, C. (2001). «Teacher stress: Directions for future research», *Educational Review*, 53, p. 28-35.
- MASLACH, C. et S.E. JACKSON (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- MAYER, J.D., D.R. CARUSO et P. SALOVEY (1999). «Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence», *Intelligence*, 27, p. 267-298.
- MAYER, J.D. et P. SALOVEY (1993). «The intelligence of emotional intelligence», *Intelligence*, 17, p. 433-442.
- MAYER, J.D. et P. SALOVEY (1997). «What is emotional intelligence?», dans P. Salovey et D. Sluyter (dir.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, New York, Basic Books, p. 3-31.
- MAYER, J.D., P. SALOVEY et D.R. CARUSO (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*, Toronto, MHS Publishers.
- MAYER, J.D., P. SALOVEY et D.R. CARUSO (2002b). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*, Toronto, MHS Publishers.
- MAYER, J.D., P. SALOVEY et D.R. CARUSO (2004). «Emotional Intelligence: Theory, findings, and implications», *Psychological Inquiry*, 60, p. 197-215.
- MAYER, J.D., P. SALOVEY et D.R. CARUSO (2008). «Emotional Intelligence. New ability or eclectic traits?», *American Psychologist*, 63(6), p. 503-517.
- MENEGHINI, A.M., A. BALDOVIN, D. GALATI et O. FASSIO (2008). «Vissuti emozionali e motivazionali degli insegnanti a scuola», *Psicologia e Scuola*, 140, p. 5-18.
- PÉREZ, J.C., K.V. PETRIDES et A. FURNHAM (2009). «Measuring trait emotional intelligence», dans R. Schulze et R. Roberts (dir.), *International Handbook of Emotional Intelligence*, Cambridge, MA, Hogrefe & Huber.
- PIANTA, R.C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*, Washington, DC, American Psychological Association.
- SALOVEY, P. et D. GREWAL (2005). «The science of emotional intelligence, current directions», *Psychological Science*, 14, p. 281-285.
- WENGER, E., R. McDERMOTT et W.M. SNYDER (2002). *Cultivating Communities of Practice*, Boston, MA, Harvard Business School Press.

10

Comprendre le processus de construction identitaire Une démarche essentielle chez les enseignants¹

Avril Aitken
Bishop's University
aitken@ubishops.ca

1. Je tiens à remercier l'Université Bishop's pour le soutien financier qu'elle m'a offert pour la préparation de ce chapitre qu'a traduit Karen Dorion-Coupal.

L'identité professionnelle des enseignants attire de plus en plus l'attention des chercheurs, comme en témoignent les publications sur ce sujet depuis une dizaine d'années (Beauchamp et Thomas, 2009; Beijaard, 2004; Day, 2006; Rodgers et Scott, 2008). Les études dans ce domaine peuvent être classées en deux grandes catégories : celles qui caractérisent l'identité professionnelle des enseignants, d'une part, et celles qui explicitent la construction de l'identité professionnelle des enseignants (Beijaard, 2004), d'autre part. Ce texte s'inscrit dans la deuxième catégorie d'études. S'appuyant sur les témoignages de deux enseignantes, il présente les raisons pour lesquelles les enseignants doivent réfléchir à leur construction identitaire. La discussion de ces cas débouche sur la description d'un processus d'accompagnement, présenté comme une démarche nécessaire pour soutenir les enseignants dans l'approfondissement de leur réflexion identitaire.

1. Identité professionnelle et émotion : une étude de cas

Des travaux récents sur le processus de construction identitaire présentent l'identité comme étant l'expression du sens qu'un individu accorde à ses expériences plutôt que comme un ensemble fixe, central ou unifié, de caractéristiques chez l'individu (Bloom, 1998; Robertson, 2004; Soreide, 2006; Zembylas, 2003b, 2005). Dans cette optique, chaque expérience du quotidien façonne l'identité de l'individu, laquelle s'exprime oralement et par écrit (Soreide, 2006; Watson, 2006). Pour les tenants de cette approche, l'identité est constamment redéfinie et transformée dans les contextes successifs où est placé le sujet. Des contextes changeants suscitent des identités ou « positions » multiples (Soreide, 2006). Chaque contexte est marqué par des facteurs sociaux, politiques, culturels et historiques, de même que chacune des possibles façons d'être est reliée à un ensemble de valeurs, de croyances et d'idées particulières (Watson, 2006). Selon Weedon (1997, p. 84), les « aspirations, désirs et processus » inconscients de l'individu incitent celui-ci à prendre certaines positions et à construire, chemin faisant, son identité dans l'intersubjectivité (Hollway, 1989; Watson, 2006; Zembylas, 2003b), sur un terrain occupé par des relations de pouvoir (Foucault et Rabinow, 1997). Ainsi, des facteurs externes et internes influent sur la construction identitaire, un processus dont l'individu n'a pas nécessairement conscience. Le processus de construction

identitaire a des répercussions fondamentales sur les enseignants et les élèves, en constante interaction dans les écoles (Britzman et Pitt, 1996; Pitt et Rose, 2007; Robertson, 1994). C'est d'autant plus vrai en région nordique, où les forces coloniales peuvent encore désavantager les autochtones sur les plans individuel et collectif (Harper, 2004).

1.1. L'identité professionnelle des enseignants

Les études sur l'identité montrent qu'il est possible de dégager les positions identitaires des enseignants au moyen d'une analyse de leurs témoignages oraux et écrits. Soreide (2006) a relevé une trentaine de positions identitaires différentes, prises par les enseignants du primaire dans une variété de contextes. Les quatre représentations de soi les plus fréquentes étaient « l'enseignant agréable et bienveillant », « l'enseignant créatif et innovateur », « l'enseignant professionnel » et « l'enseignant type » (Soreide, 2006, p. 527). Harper (2004, p. 216) a découvert, quant à elle, que les femmes non autochtones qui travaillaient dans le Nord étaient perçues comme des « enseignantes en pèlerinage » ou « des enseignantes en voyage ». Watson (2006, p. 514) a relevé la position d'un « enseignant non orthodoxe » chez une personne qui trouvait qu'elle ne « cadrerait pas » dans le système, qu'elle était « différente ». Cette idée de différence illustre un point important : une position identitaire renvoie implicitement ou explicitement aux autres ; on se définit par rapport aux autres. Comme l'explique Soreide (2006, p. 542), « lorsque les enseignants se présentent comme des gens ouverts au changement et à l'expérimentation à l'école et dans leur enseignement, ils le font par contraste avec l'image de l'enseignant réfractaire au changement ». L'interdépendance joue un rôle fondamental dans le processus identitaire. Les enseignants négocient leur identité avec leurs collègues, leurs élèves, le personnel administratif de l'école, les parents, de même que les personnes qu'ils côtoient dans leur vie quotidienne. Les individus qui interagissent définissent respectivement l'éventail des possibles façons d'être, chacun essayant, par de subtils glissements négociationnels du rapport des forces, d'établir qui il *peut être* dans ce contexte précis, suivant ce qu'il pense, croit et désire. Lorsque les individus ne peuvent adopter la position souhaitée, divers scénarios se présentent : la résistance ou la projection (Britzman et Pitt, 1996; Pitt et Rose, 2007; Robertson, 2004) et le « déplacement du conflit émotionnel dans de nouvelles situations » (Pitt et Rose, 2007, p. 336). Les réponses affectives marquent ainsi des moments importants dans le processus de construction identitaire.

1.2. Émotion et identité

Pitt et Rose (2007) ne sont pas les seuls à établir un lien entre l'émotion et l'identité. Zembylas (2003b, p. 222) soulève une question importante lorsqu'il avance que «le processus dynamique de construction identitaire accentue son aspect affectif. En d'autres termes, les émotions relient les pensées, points de vue et croyances de l'individu.» Le rapport qu'établit Zembylas (2003b) entre les émotions et l'identité a été souligné par d'autres auteurs qui se sont attardés à expliquer leur compréhension de l'identité et la nature de ce rapport (Hargreaves, 2001 ; Lasky, 2005 ; O'Conner, 2008 ; Rodgers et Scott, 2008 ; van Veen, Slegers et van de Ven, 2005 ; Zembylas, 2005). Nous ne cherchons pas ici à explorer le champ des émotions ni à décrire le caractère affectif de la construction identitaire ; nous désirons plutôt insister sur les raisons pour lesquelles les enseignants doivent apprendre à analyser leur processus de construction identitaire et nous prétendons qu'en cette matière les réponses affectives (leurs réactions émotionnelles) peuvent leur servir d'importants indicateurs.

Rodgers et Scott (2008, p. 733) soutiennent que les travaux actuels sur l'identité poussent les enseignants à mieux comprendre «leur identité, les contextes, les relations et les émotions qui la façonnent, de même qu'[ils les poussent] à reconquérir l'autorité de leur voix propre». Beauchamp et Thomas (2009) ont observé que, pendant la formation des enseignants, on cherche à définir l'identité de l'enseignant, sans inviter ce dernier à prendre conscience du processus par lequel se construit son identité. La formation des enseignants insiste au contraire sur l'expression identitaire des enseignants, y voyant un bon moyen de promouvoir les intérêts et l'affirmation de l'autorité des enseignants (Day, 2006 ; Elbaz-Luwisch, 2002 ; Kelchtermans, 1996 ; Sfard et Pruak, 2005). Cette insistance sur la représentativité indique bien que la formation met l'accent sur les enseignants et leur expérience identitaire. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, la construction identitaire des enseignants n'est pas sans répercussions sur les élèves (Aitken, 2005 ; Britzman, 1993 ; Britzman et Pitt, 1996 ; Pitt et Rose, 2007 ; Robertson, 1994). Voilà l'essentiel de notre propos.

À cette étape-ci du texte, il nous apparaît utile d'établir une nette distinction entre la pratique visant à comprendre sa vie d'enseignant et la pratique plus complexe visant à comprendre le processus par lequel on construit, à différents niveaux d'intervention, le sens donné à cette vie. Nous pouvons citer à titre d'exemple deux façons

possibles de mener une réflexion sur la vie d'enseignant. Tout d'abord, Kelchtermans (1996) décrit un processus comprenant la mise en forme de réflexions autobiographiques pour en tirer des récits sur sa carrière, le partage de ses récits avec d'autres et l'écoute des récits des autres. L'étape du partage permet à chacun d'entrevoir d'autres façons de comprendre ses expériences. De même, l'approche autobiographique d'Elbaz-Luwisch (2002) consiste à décrire, à raconter et à analyser les contextes de sa pratique de manière à recadrer son expérience et à reconquérir son identité d'enseignant ou d'enseignante. Ces processus attirent l'attention des enseignants sur les interactions et les contextes qui façonnent les identités afin de les rendre conscients des différentes valeurs, croyances et histoires en scène. Bien qu'il soit clair que l'engagement des enseignants dans un travail autobiographique soit important, cela ne suffit pas. La compréhension du processus de construction identitaire doit aussi faire partie de la réflexion des enseignants. Le travail autobiographique peut amener les enseignants à réfléchir aux perspectives morales et politiques concurrentes en éducation, mais pas nécessairement à comprendre l'interdépendance entre leur identité et leur perception des autres. Or, il est essentiel de le faire, particulièrement parce que les enseignants interagissent constamment avec leurs élèves (Britzman et Pitt, 1996).

1.3. Les cas de Nicole et de Julie

Les cas exposés ci-après sont tirés d'une étude qualitative portant sur les expériences d'enseignement de sept femmes blanches embauchées au cours d'une période de 18 ans dans une école d'une collectivité autochtone isolée dans la région subarctique du Canada. Les résultats de l'étude de laquelle proviennent les deux cas dont il est fait mention offraient une compréhension approfondie du mode de construction identitaire à l'œuvre chez des enseignantes blanches en situation minoritaire (Aitken, 2005). Ce contexte de cohabitation culturelle parfois houleuse où rivalisent différentes croyances sur l'éducation (Aitken, 1993 ; Harper, 2004) présente l'avantage de mettre en lumière l'identité des enseignantes et les facteurs qui contribuent à sa construction (Harper, 2004). Les cas de l'étude originale viennent justifier la démarche de réflexion au sujet du processus de construction identitaire.

Appelées à commenter leur expérience de travail dans ce contexte culturel particulier, les femmes interrogées dans le cadre de notre étude partageaient le sentiment profond et persistant d'avoir connu un immense succès ou, au contraire, d'avoir essuyé un cuisant échec personnel. Comme le suggère Hargreaves (2001, p. 1057), elles avaient eu « des expériences émotionnelles récurrentes... [qui ont marqué] leurs identités ». Deux des femmes ont décrit leur expérience comme un point culminant de leur carrière, sans doute à jamais inégalé. Par contraste, cinq autres enseignantes en sont venues à remettre en question leur choix de carrière et leurs compétences pédagogiques, nous confiant, verbalement ou par écrit : *Je n'y arrive pas. J'abandonne. Voulez-vous bien me dire ce que je fous ici ? ! Je ne veux pas rester ici. Je ne pouvais plus continuer comme ça. Je ne pensais plus qu'à partir. En fait, je n'ai vraiment plus envie d'enseigner.* Ces femmes étaient pourtant des enseignantes d'expérience, pas des novices dépassées par l'ampleur de la tâche ou pénalisées par une formation inadéquate (Hargreaves et Jacka, 1995). Chacune d'elles avait travaillé dans la collectivité pendant au moins deux ans. Ensemble, nos informatrices cumulaient trente ans d'expérience.

Voici brièvement une reconstruction des témoignages écrits et oraux recueillis, au cours d'une période de cinq mois, auprès de deux des informatrices. Ces témoignages ont pris diverses formes : monologue écrit racontant un épisode d'enseignement significatif, extraits de journal, commentaires recueillis au cours d'entrevues individuelles et de groupe.

1.3.1. Le cas de Nicole

Nicole en était à sa septième année d'enseignement dans la collectivité lorsque l'étude a débuté. Appelée à commenter sa décision de travailler dans cette collectivité isolée, six ans plus tôt, elle nous confie qu'elle voulait *enseigner là où on avait vraiment besoin de bons enseignants*. Le terme « bons » est souligné deux fois dans son récit. Nicole conçoit l'éducation comme un système d'uniformisation (des possibilités) transférable, un système dont elle avait hâte de faire partie. Elle a entrepris sa carrière avec la ferme conviction qu'elle était capable d'enseigner et qu'elle serait une bonne enseignante. *Ça m'a irritée d'avoir à faire toutes ces études à l'université simplement pour obtenir un papier disant que je peux enseigner, alors que je savais au fond de moi que je pouvais enseigner.*

Les textes et les témoignages verbaux de Nicole sont marqués par la tristesse et la frustration. Dans l'entrevue de groupe, elle éclate en sanglots en décrivant les difficultés qu'elle a toujours, après six ans, à établir des liens avec la collectivité. *Je n'ai aucun lien ici, c'est ce que je trouve vraiment difficile.* Comme d'autres enseignantes, Nicole ne voit pas d'autre issue que de déménager. Elle demande: *Mais voulez-vous bien me dire ce que je fous ici?* Elle écrit: *Je vois si peu de changements autour de moi, parfois aucun, c'en est décourageant. Ça m'enlève le goût d'essayer.*

Pour Nicole, l'impossibilité de changer les choses tient à des facteurs indépendants de sa volonté, notamment aux caractéristiques de la collectivité. Dans son esprit, les membres de la collectivité se caractérisent de façon générale par une incapacité à comprendre la valeur de l'éducation, un manque de compétences en leadership, un désintérêt, un manque d'engagement et une absence de buts. *L'éducation donne une liberté économique, une liberté sociale, des possibilités, et ça, ils [la collectivité] ne le voient [voit] pas,* explique-t-elle.

Pour Nicole, les succès scolaires tarderont à venir tant et aussi longtemps que la collectivité ne sera pas prête à être éduquée. Elle explique que cela pourrait prendre des générations. *Vous savez, beaucoup d'entre eux se satisfont d'un cours secondaire. C'est culturel. Peut-être que la prochaine génération visera un diplôme collégial et que la suivante visera un peu plus... Mais ça va prendre du temps, mes enfants ne verront pas ça de leur vivant...*

1.3.2. Le cas de Julie

Julie en était à ses débuts dans l'enseignement lorsqu'elle a mis le pied dans la collectivité. Elle se décrit comme une novice à son arrivée, comme quelqu'un qui avait beaucoup à apprendre. *Avant toute chose, il me fallait vivre une phase d'initiation.* Elle raconte ses premiers efforts et les difficultés qu'elle a eues au moment de présenter à ses élèves un roman qu'elle avait beaucoup aimé elle-même comme étudiante.

Il y avait tellement de résistance... J'avais le choix entre m'acharner et détruire le potentiel de plaisir de ma classe, réduire à néant la possibilité d'établir un bon rapport avec mes élèves de 10^e et de 11^e année, ou alors changer de registre. Finalement, j'ai décidé de changer mon approche et d'explorer de nouvelles possibilités.

Elle a alors procédé, raconte-t-elle, par *essais et erreurs*, s'efforçant de rendre son enseignement pertinent aux yeux de ses élèves. *Je pense que j'ai compris à ce moment-là que la contribution des élèves était inestimable. Quand je repense à ce que j'ai fait, je constate que les activités qui ont eu le plus de succès sont celles où les élèves jouaient un rôle de guide.*

Appelée à décrire les difficultés qu'elle a eues comme enseignante débutante dans la collectivité, Julie dit: *Je n'étais pas seulement initiée à titre d'enseignante débutante, j'étais aussi une étrangère dans la collectivité, quelqu'un d'une autre culture.* Pour relever ce double défi, elle a eu l'idée d'engager ses élèves dans un projet commun d'écriture sur leur histoire. Ce projet a permis à la classe de se rendre dans une ville du Sud présenter ses textes à des élèves d'une autre école avec qui elle a partagé sa culture et son histoire, ce qui lui a valu des éloges et l'attention des médias, deux éléments dont Julie a retiré beaucoup de satisfaction et de fierté. Elle décrit le projet d'écriture et le voyage qui l'a couronné comme des moments forts de sa carrière. En entrevue, elle explique: *Je ne crois pas avoir réalisé à ce jour, dans toute ma carrière d'enseignante, quelque chose d'aussi significatif que cet événement particulier.*

Lorsque Julie a parlé de son projet avec ses collègues, leurs réactions ont été très négatives. *On m'a dit qu'ils n'embarqueraient pas, et j'ai pensé tant pis! Je le fais quand même. Ils vont embarquer... Je ne sais pas si j'étais naïve au point d'être ridicule et exagérément optimiste, ou si je savais qu'ils seraient capables de mener à bien le projet.* Julie explique qu'elle s'attendait simplement à ce résultat. Elle a enseigné pendant quatre ans, puis ses responsabilités familiales l'ont amenée à déménager.

2. Analyse des cas, sur le plan de la construction identitaire

Comme l'indiquent Zembylas (2003b) et d'autres chercheurs, la construction identitaire est traversée par des forces sociales, politiques et historiques. Dans les collectivités autochtones isolées comme celle dont il est question ici, le pouvoir et l'autorité sont contestés à différents niveaux. Les effets persistants des forces coloniales au nord se font sentir dans les écoles (Harper, 2004; Schick et St. Denis, 2005), tandis que cette toile de fond nourrit des luttes autochtones pour l'autodétermination en éducation (Battiste, 2000; Brandt-Castellano, Davis et Lahache, 2000; Binda et Calliou, 2001). Les questions de pouvoir et d'autorité façonnent forcément l'expérience des deux femmes d'une

manière qui ne serait sans doute pas aussi évidente au sud, dans un environnement monoculturel. Julie constate l'absence de contenu autochtone dans le programme d'études et tente de pallier cette lacune par des interventions sur le thème de la culture. Elle cherche à accroître le choix et l'autonomie de ses élèves et refuse de s'imposer comme experte en se décrivant plutôt comme une novice et une apprentie. Nicole conçoit l'éducation comme un système apolitique qui peut être transplanté d'un endroit à l'autre ; elle conçoit l'enseignement, par ailleurs, comme une démarche de surveillance et de gestion du savoir qui légitime l'autorité de l'enseignant au sein de l'école et de la collectivité, et qui établit fermement sa position dans cette hiérarchie. Julie réagit à la résistance initiale de ses élèves en tentant de rendre son enseignement plus pertinent. Elle cherche à se renseigner sur la culture et l'histoire de la collectivité auprès de ses élèves et tente d'adapter son enseignement à leurs champs d'intérêt. Elle les engage dans une réflexion sur le pourquoi et le comment de leur éducation. Nicole cherche à transmettre un programme d'études uniforme qui laisse peu de place, d'une part, à la contribution des élèves ou à celle des membres de la collectivité et, d'autre part, à leur point de vue sur les buts de l'éducation. Le cas de Julie est marqué par l'engagement, la motivation et l'accomplissement ; le cas de Nicole reflète, par ailleurs, un tel degré d'inutilité qu'il ébranle l'identité de l'enseignante comme experte qualifiée.

2.1. Positionnement des deux enseignantes

Nicole commence son monologue écrit par cette déclaration : *Je voulais enseigner là où on avait vraiment besoin de bons enseignants, voilà pourquoi je suis ici*. À une autre étape de l'étude, elle est revenue sur la notion de besoin : *Ce que je voulais, c'est enseigner à des enfants qui avaient réellement besoin de quelqu'un de bon*. Et elle a ajouté : *J'aime penser que je suis une bonne enseignante*. Différentes positions se dégagent du témoignage de Nicole ; elle se perçoit comme une experte de l'enseignement et comme une professionnelle compétente dont on a *réellement besoin*. Le discours implicite de Nicole consiste en ce que les élèves de la collectivité ont des besoins supérieurs à la normale. D'où l'importance d'exceller comme enseignante. Toutefois, Nicole n'arrive pas à se faire reconnaître dans le rôle qu'elle souhaite exercer, celui d'une experte apportant une aide nécessaire, et trouve un sens à la situation en expliquant son incapacité à exercer dans ce contexte. Selon elle, la collectivité est

incapable de reconnaître la valeur de l'éducation, ce qui la rend incapable de reconnaître qu'elle a besoin d'une enseignante comme elle. Nicole a vécu deux moments d'émotion particulièrement intenses : d'abord lorsqu'elle explique sa difficulté à créer des liens, sans doute parce que l'absence de tels liens invalide en quelque sorte la thèse de son utilité et la prive de la possibilité de montrer qu'elle a su répondre aux besoins décelés. Puis, lorsqu'elle s'avoue vaincue, par ces mots : *Je n'arriverai jamais à changer les choses*. Cette déclaration d'échec porte durement atteinte à son identité d'experte en enseignement. D'autres parties du témoignage de Nicole mettent en lumière ses valeurs et croyances à l'égard de l'éducation ; c'est dans ces dernières que Nicole trouve son matériau de construction identitaire et sur celles-ci que Nicole appuie sa perception de ses élèves et de la collectivité.

Nicole semble inconsciente des autres objectifs et approches de l'éducation en dehors de ceux étroitement associés à la transmission du savoir par un enseignant qui s'impose comme expert. Elle ne semble pas non plus ouverte à d'autres approches de l'éducation qui tiennent compte de la culture et de l'histoire de la collectivité ou des buts concurrents de l'éducation autochtone. De même, elle n'envisage pas d'autres manières de comprendre chacun de ses élèves ou les membres de la collectivité. En dépit de sa position d'autorité, Nicole se sent démunie. Tout en affirmant consciemment ses attentes à l'égard de la situation, elle ne semble pas consciente du lien d'interdépendance entre son désir *de se trouver là où on avait vraiment besoin de bons enseignants* et sa conviction que les élèves et la collectivité ne sont pas prêts. Elle se perçoit indépendamment d'eux et cela a des répercussions négatives importantes sur tous.

Julie se conçoit comme une « novice », mais dans l'absolu, car, par rapport à ses collègues expérimentées, elle se définit comme une enseignante « positive », qui n'abandonne pas. (Cette affirmation laisse entendre que ses collègues expérimentées ont abandonné.) En tant qu'apprentie, elle se conçoit comme une *novice* parmi ses élèves, mais cela ne semble pas la paralyser. Au contraire, elle a le sentiment d'avoir réalisé son rêve de se démarquer comme enseignante et de laisser de bons souvenirs à ses élèves.

Revenons au cas de Nicole. J'é mets l'hypothèse que l'éventail des possibilités et des limites de la pratique de Nicole se trouve défini par son désir intime de jouer le rôle d'une *experte dont on a réellement besoin*. Pour renforcer sa position, Nicole doit penser que ses élèves

et les membres de la collectivité ont besoin d'elle. De plus, il lui faut trouver des preuves de son utilité, des occasions de résoudre des problèmes et des confirmations que son expertise a porté ses fruits. Or, ce qu'elle récolte au contraire, c'est le rejet et des signes récurrents de son échec. Sa réponse affective consiste à dépeindre ses élèves et la collectivité comme des gens incapables de comprendre la valeur de l'éducation, c'est-à-dire incapables de reconnaître son expertise. Voilà des conditions profondément invalidantes pour Nicole et ses élèves. La situation est problématique pour l'enseignante et pour tous ceux avec qui elle interagit.

2.2. Qu'est-ce qu'on peut faire ?

Les réponses affectives de Nicole, intenses et répétées, ne doivent pas éclipser les enseignements à tirer de ce cas, illustratif du processus de construction identitaire. Par exemple, à l'issue de ses recherches sur le rôle de l'émotion dans l'enseignement, Hargreaves (2001, p. 1077) suggère d'aider les enseignants, au moyen d'une politique et d'un cadre d'intervention, « à développer et à exercer leur compétence émotionnelle », un objectif qui sous-tend trois démarches, dont le « développement de la compréhension émotionnelle ». Par contraste, Pitt et Rose (2007) suggèrent une approche différente consistant à traiter les « tempêtes émotionnelles » comme des signaux annonciateurs d'importantes leçons en matière de construction identitaire, c'est-à-dire comme des invitations à « apprendre à apprendre ».

3. Une pratique axée sur la compréhension de la construction identitaire

Ce type de réflexion n'est pas courant. Korthagen et Vasalos (2005) font partie des rares chercheurs qui prennent en considération les aspirations profondes des enseignants, à preuve le processus de réflexion systématique et structuré qu'ils proposent aux enseignants en formation. Ce processus vise à sensibiliser davantage ces derniers « à leurs sentiments, émotions, besoins et valeurs dans leurs réflexions et leurs décisions d'enseignants » (Korthagen et Vasalos, 2005, p. 68). Le modèle proposé par ces auteurs prévoit des rencontres individuelles entre les enseignants en formation et leurs superviseurs. Ces rencontres donnent lieu à un dialogue et à une réflexion sur une expérience d'enseignement particulière qui semble provoquer une tension intérieure.

Avec l'aide de son superviseur, l'enseignant en formation doit faire l'exercice de décrire la situation idéale. Cette première démarche attire l'attention de l'enseignant en formation sur ses aspirations profondes, par exemple sur le rôle qu'il se sent appelé à jouer et les raisons qui l'ont poussé à devenir enseignant. En deuxième lieu, l'enseignant en formation est appelé à examiner les facteurs qui peuvent expliquer l'écart entre la situation vécue et la situation idéale. Ce faisant, il est appelé à se concentrer sur les facteurs dont il se sent partie prenante, par exemple ses comportements, ses sentiments, l'image qu'il cherche à projeter et ses croyances. Cette réflexion de fond, telle que la décrivent Korthagen et Vasalos (2005), aide les individus à comprendre leur potentiel et leurs qualités essentielles et à agir d'une manière plus autonome et fructueuse. La démarche a pour but ultime d'amener les enseignants à « avoir cette réflexion de fond durant leur pratique de manière à entrer en contact avec les qualités essentielles auxquelles ils accordent de l'importance à *des moments particuliers* » (Korthagen et Vasalos, 2005, p. 68).

Les travaux de ces auteurs montrent que les enseignants peuvent, dans leur pratique, porter attention aux signaux affectifs de tension pour comprendre comment – à des moments particuliers – un désir profond recoupe les exigences du contexte d'enseignement ou se bute à ces dernières. À la différence des approches autobiographiques mentionnées antérieurement, celle-ci engage la personne dans une réflexion continue sur le processus de construction de son identité. De plus, ces mêmes auteurs soutiennent que les enseignants qui font montre d'une telle compréhension peuvent mobiliser les élèves à développer leurs qualités essentielles et leur potentiel de manière à les amener, eux aussi, à goûter à une conscience et à une autonomie accrues.

Bien que l'approche de Korthagen et Vasalos (2005) soit prometteuse, il faut prendre en considération d'autres facteurs. D'abord, on doit comprendre que nous construisons notre identité parallèlement à notre représentation des autres. Ensuite, on doit reconnaître que les conflits que nous avons eus dans le passé peuvent involontairement affleurer dans nos efforts de positionnement par rapport aux autres. Lorsque ces « autres » sont nos élèves, nous pourrions, comme le suggèrent Britzman et Pitt (1996), être amenés à projeter le problème sur eux et à le leur attribuer plutôt que de reconnaître qu'il nous appartient. Nous présentons ci-après un processus permettant de soutenir les enseignants dans la découverte de leur dynamique identitaire.

4. Accompagnement et identité

L'accompagnement que nous décrivons dans ce chapitre constitue une approche qui a pour but d'aider les enseignants à comprendre le processus par lequel ils négocient leur identité. Nous définissons ce concept avant de clarifier les raisons pour lesquelles nous suggérons d'adopter une telle approche. Il s'agit d'un type de soutien qui dépasse la formation, en ce sens qu'il se déroule au cours d'une période prolongée et s'adresse directement à l'apprenti enseignant. Brièvement, dans une perspective socioconstructiviste, l'accompagnement se fait en groupe. Il vise «à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances, à susciter des conflits sociocognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions» (Lafortune, 2008, p. 11). Un tel processus révèle les aspects internes et externes de l'identité, de même que ceux qui donnent un sens à la vie de l'enseignant (Rodgers et Scott, 2008) de façon non explicite.

Quelques éléments sont à prendre en considération afin de permettre une réflexion, au cours de sa pratique, au sujet de la construction de son identité. Afin d'illustrer la pertinence de ce processus d'accompagnement socioconstructiviste en contexte de soutien, nous avons recensé les caractéristiques de la réflexion identitaire préconisée par différents auteurs qui coïncident avec une dimension de l'accompagnement, tel que le conçoit Lafortune (2008) :

- Pour engager les enseignants dans une réflexion sur leurs aspirations profondes, il faut compter sur une série d'interactions (Korthagen et Vasalos, 2005).
- La redéfinition de sa compréhension de son identité d'enseignant doit se faire au sein de groupes (Zembylas, 2003b).
- La réflexion sur la pratique, et en cours de pratique, est au cœur du processus de compréhension de son identité (Korthagen et Vasalos, 2005).
- L'examen des incohérences et des divergences entre les pensées et les actions contribue à accroître les options d'intervention et la cohérence de la pratique (Korthagen et Vasalos, 2005).
- De multiples théories, parfois divergentes, traitent des possibilités et des limites de la construction identitaire (Zembylas, 2003b). Il est essentiel de comprendre les concepts véhiculés par ces théories, dont les suivants :

- les points de vue sur l'identité; le rapport entre soi et l'autre dans la construction identitaire; les approches pédagogiques; les intentions morales de l'éducation; les philosophies d'apprentissage; le pouvoir et l'autorité en éducation; l'équité en éducation; les dimensions sociales et culturelles de l'éducation, etc.
- L'étude (active) de sa propre pratique permet d'acquérir une plus grande conscience de soi (Zembylas, 2003b).
- La compréhension de ses réponses affectives doit être considérée comme un aspect essentiel de la connaissance de soi (Zembylas, 2003b).
- Le processus doit se traduire par une conscience et une autonomie accrues pour les enseignants et leurs élèves (Korthagen et Vasalos, 2005).

Le nombre et la nature de la liste ci-dessus montrent la pertinence d'un accompagnement pour apprendre aux enseignants à utiliser leur propre construction identitaire dans une démarche d'autonomisation élargie. Cette démarche doit amener les enseignants à définir ou à redéfinir le mode de fonctionnement de leur processus de construction identitaire. Elle doit leur faire prendre conscience de leurs relations d'interdépendance, les amener à réfléchir sur le processus de transformation continue des identités et les inciter «à pratiquer des recouplements entre leurs émotions, leurs relations de pouvoir et l'idéologie» (Zembylas, 2003a, p. 122).

■ Conclusion

Les émotions sont inséparables de l'identité, car elles jalonnent le processus de construction identitaire. Les enseignants doivent donc prendre conscience de leurs réponses affectives et comprendre ce que celles-ci leur signalent au sujet de l'identité. Ils doivent être soutenus dans la compréhension progressive de leurs processus de construction identitaire. Un accompagnement socioconstructiviste permet de répondre naturellement à ce besoin de soutien. La réflexion sur la construction identitaire et l'apprentissage d'une démarche d'ouverture aux émotions permettant, après analyse des enjeux, d'entrevoir de nouvelles pistes d'intervention sont des gages d'autonomisation tant des enseignants que de leurs élèves. Bien que cette approche n'ait

pas encore été expérimentée, elle pourrait permettre, entre autres démarches possibles, de relever le défi lancé par Beauchamp et Thomas (2009), celui de porter plus clairement attention à l'identité.

Bibliographie

- AITKEN, A. (1993). *Are You the Only One Who Is Important in Here ? : One Teacher Explores Critical Pedagogy in a Native School*, Document inédit, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université McGill.
- AITKEN, A. (2005). *Fragile Fixings: An Exploration of The Self-Representations of White Women Teachers in One Isolated Northern Indigenous Community*, Document inédit, Thèse de doctorat, Ottawa, Université d'Ottawa.
- BATTISTE, M. (dir.) (2000). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*, Vancouver, University of British Columbia Press.
- BEAUCHAMP, C. et L. THOMAS (2009). « Understanding teacher identity: An overview of issue in the literature and implications for teacher education », *Cambridge Journal of Education*, 39(2), p. 175-189.
- BEIJAARD, D., avec la coll. de P.C. MEIJER et N. VERLOOP (2004). « Reconsidering research on teachers' professional identity », *Teaching and Teacher Education*, 20(2), p. 175-189.
- BINDA, K.P. et S. CALLIOU (dir.) (2001). *Aboriginal Education in Canada: A Study in Decolonization*, Mississauga, Canadian Educators' Press.
- BLOOM, L.R. (1998). *Under The Sign of Hope: Feminist Methodology and Narrative Interpretation*, Albany, State University of New York Press.
- BRANDT-CASTELLANO, M., L. DAVIS et L. LAHACHE (dir.) (2000). *Aboriginal Education: Fulfilling The Promise*, Vancouver, University of British Columbia Press.
- BRITZMAN, D.P. (1993). « The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructuralist account of teacher identity », *Journal of Curriculum Theorizing*, 9, p. 23-46.
- BRITZMAN, D.P. et A. PITT (1996). « Pedagogy and transference: Casting the past of learning into the presence of teaching », *Theory into Practice*, 35(2), p. 117-123.
- DAY, C. AVEC LA COLL. DE A. KINGTON, G. STOBART et P. SAMMONS (2006). « The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities », *British Educational Research Journal*, 32(4), p. 601-616.
- ELBAZ-LUWISCH, F. (2002) « Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops », *Curriculum Inquiry*, 32(4), p. 403-428.
- ELLIS, C. et A.P. BOCHNER (2000). « Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, 2, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, p. 733-768.
- FOUCAULT, M. et P. RABINOW (dir.) (1997). *Michel Foucault: Ethics, Subjectivity and Truth. Essential Works of Foucault 1954-1984*, New York, The New Press.

- HARGREAVES, A. (2001). «Emotional geographies of teaching», *Teachers College Record*, 103(6), p. 1056-1080.
- HARGREAVES, A. et N. JACKA (1995). «Induction or seduction? Postmodern patterns of preparing to teach», *Peabody Journal of Education*, 70(3), p. 41-63.
- HARPER, H. (2004). «Nomads, pilgrims, tourists: Women teachers in the Canadian north», *Gender and Education*, 16(2), p. 209-224.
- HOLLWAY, W. (1989). *Subjectivity and Method in Psychology: Gender, Meaning and Science*, London, Sage Publications.
- KELCHTERMANS, G. (1996). «Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots», *Cambridge Journal of Education*, 26, p. 307-324.
- KORTHAGAN, F. et A. VASALOS (2005). «Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), p. 47-71.
- LAFORTUNE, L., avec la coll. de C. LEPAGE, F. PERSECHINO et K. BÉLANGER (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel: pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LASKY, S. (2005). «A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of school reform», *Teaching and Teacher Education*, 21(8), p. 899-916.
- O'CONNOR, K.E. (2008). «“You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity», *Teaching and Teacher Education*, 24(1), p. 117-126.
- PITT, A. et C.B. ROSE (2007). «The significance of emotions in teaching and learning: on making emotional significance», *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), p. 327-337.
- ROBERTSON, J.P. (1994). *Cinema and The Politics of Desire in Teacher Education*, Document inédit, Thèse de doctorat, Toronto, Université de Toronto.
- ROBERTSON, J.P. (2004). «Teaching in your dreams: Screenplay pedagogy and Margarethe Von Trotta's “The Second Awakening of Christa Klages”», *The Canadian Journal of Film Studies/Revue canadienne d'études cinématographiques*, 13(2), p. 74-92.
- RODGERS, C.R. et K.H. SCOTT (2008). «The development of the personal self and professional identity in learning to teach», dans M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre et K.E. Demers (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*, New York, Routledge, p. 732-755.
- SCHICK, C. et V. ST. DENIS (2005). «Troubling national discourses in anti-racist curricular planning», *Canadian Journal of Education*, 28(3), p. 295-317.
- SFARD, A. et A. PRUSAK (2005). «Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity», *Educational Researcher*, 34(4), p. 14-22.
- SOREIDE, G.E. (2006). «Narrative construction of teacher identity: Positioning and renegotiation», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), p. 527-547.

- VAN VEEN, K., P. SLEEGERS et P. VAN DE VEN (2005). «One teacher's identity, emotions and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms», *Teaching and Teacher Education*, 21(8), p. 917-934.
- WATSON, C. (2006). «Narratives of practice and the construction of identity in teaching», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), p. 509-526.
- WEEDON, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, vol. 2, Oxford, UK, Blackwell Publishers, Ltd.
- ZEMBYLAS, M. (2003a). «Caring for teacher emotion: Reflection on teacher self-development», *Studies in Philosophy and Education*, 22, p. 103-125.
- ZEMBYLAS, M. (2003b). «Emotions and teaching identity: A post-structural perspective», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), p. 213-238.
- ZEMBYLAS, M. (2005). «Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructural view on emotions and identity in teaching», *Teaching and Teacher Education*, 21(8), p. 935-948.



Notices biographiques

Avril Aitken, Ph. D., est professeure agrégée au Département d'éducation de l'Université Bishop's. Ses intérêts de recherche portent sur la construction d'identité professionnelle et le leadership du personnel enseignant.

aaitken@ubishops.ca

Ottavia Albanese est professeure de psychologie du développement et de l'éducation à la Faculté de sciences de la formation de l'Université de Milano Bicocca. Parmi ses nombreuses recherches, ses études sur les processus de la métacognition sont à signaler. Elle a publié plusieurs travaux nationaux et internationaux et collaboré à des publications avec le professeur Pierre-André Doudin.

ottavia.albanese@unimib.it

Oussama Bendefa est inspecteur de mathématique au ministère de l'Éducation nationale et coordinateur national de l'Unité centrale de la formation des cadres (UCFC, MENESFCRS) au Maroc.

oussarabi@gmail.com

Sandra Borloz est enseignante expérimentée dans l'enseignement primaire du canton de Genève en Suisse. Elle participe activement à la formation des enseignants et au développement de pédagogies actives en collaboration avec le Centre de formation de l'enseignement primaire du canton de Genève (CeFEP) et en collaboration avec des chercheurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

sandra.borloz@edu.ge.ch

Monique Brodeur a d'abord étudié à l'Université de Montréal en orthopédagogie, avant d'obtenir sa maîtrise et son doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval. Elle a travaillé durant quinze ans en milieux communautaires et scolaires, auprès d'élèves de milieux défavorisés et ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal, elle est également doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle est membre du Laboratoire sur les pratiques d'enseignement appuyées par la recherche, du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et du Centre d'études sur l'apprentissage et la performance (CEAP) de l'Université Concordia. Ses recherches portent sur le développement professionnel des enseignants en lien avec l'adaptation scolaire, la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture et l'autorégulation de l'apprentissage.

brodeur.monique@uqam.ca

Denise Curchod-Ruedi, psychologue du travail et psychologue psychothérapeute FSP, est professeure-formatrice à la Haute école pédagogique à Lausanne (Suisse) à l'Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte. Elle travaille en particulier sur les thématiques de la santé à l'école, de la santé des enseignants et de la prévention. Elle est responsable de la formation des médiateurs scolaires à la HEP. Parallèlement, elle exerce en consultation privée en tant que psychothérapeute et superviseuse.

denise.curchod@hepl.ch

Pierre-André Doudin, docteur en psychologie, est professeur à l'Université de Lausanne (Suisse) et professeur à la Haute école pédagogique à Lausanne où il est responsable de l'Unité d'enseignement et

de recherche Développement de l'enfant à l'adulte. Ses travaux portent sur la compréhension des émotions chez l'enseignant et l'enseignante et sur leur formation, ainsi que sur l'intégration scolaire de l'élève présentant des troubles du comportement, de l'apprentissage et de la personnalité. Il a codirigé plusieurs ouvrages parus notamment aux Presses de l'Université du Québec et portant sur la formation continue des enseignants, leurs croyances, les émotions à l'école et, chez d'autres éditeurs, sur la violence à l'école et sur la métacognition en éducation.
pierre-andre.doudin@hepl.ch

Caterina Fiorilli est professeure de psychologie du développement et de l'éducation à la Faculté de sciences de la formation de l'Université de Milano Bicocca. Elle collabore aux recherches et aux publications de la professeure Ottavia Albanese.

caterina.fiorilli@unimib.it

Sylvie Fréchette est chargée de cours et superviseure de stages en enseignement secondaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est titulaire d'un doctorat en éducation et a effectué un stage postdoctoral dans l'équipe de Louise Lafortune dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Elle s'intéresse à l'auto-régulation de l'apprentissage de tâches professionnelles complexes en formation initiale des enseignants et enseignantes et au soutien à la motivation des élèves.

sylvie.frechette@uqtr.ca

Katja Grimm est enseignante expérimentée dans l'enseignement primaire du canton de Genève en Suisse. Elle participe activement à la formation des enseignants et au développement de pédagogies actives en collaboration avec le Centre de formation de l'enseignement primaire du canton de Genève (CeFEP), de même qu'en collaboration avec des chercheurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

katja.grimm@edu.ge.ch

Bernadette Gros est enseignante expérimentée dans l'enseignement primaire du canton de Genève en Suisse. Elle participe activement à la formation des enseignants et au développement de pédagogies actives en collaboration avec le Centre de formation de l'enseignement primaire du canton de Genève (CeFEP), de même qu'en collaboration avec des chercheurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

bernadette.gros@edu.ge.ch

Catherine Herbert est enseignante expérimentée dans l'enseignement primaire du canton de Genève en Suisse. Elle participe activement à la formation des enseignants et au développement de pédagogies actives en collaboration avec le Centre de formation de l'enseignement primaire du canton de Genève (CeFEP), de même qu'en collaboration avec des chercheurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

catherine.herbert@edu.ge.ch

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition, sur la pensée et la pratique réflexives, sur la pédagogie de l'équité et la situation des femmes en mathématiques et en sciences, sur l'accompagnement socioconstructiviste d'une réforme ou d'un changement, sur le travail en équipe de collègues, sur le jugement professionnel, sur le leadership et sur les écritures réflexives et professionnalisantes. Elle se spécialise dans l'accompagnement d'un changement et, à ce sujet, elle a publié *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel* et *Un modèle d'accompagnement professionnel. Pour un leadership novateur* (Presses de l'Université du Québec, 2008).

louise.lafortune@uqtr.ca

Frédéric Legault est titulaire d'un doctorat en psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Professeur au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, il est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses deux principaux intérêts de recherche portent sur les facteurs d'ajustement scolaire des élèves

du primaire et du secondaire et sur l'insertion professionnelle des enseignants. Ses recherches actuelles se situent dans les domaines de la motivation scolaire, de l'organisation des services en adaptation scolaire et de l'insertion professionnelle des enseignants au collégial.

legault.frederic@uqam.ca

Daniel Martin est professeur formateur et responsable de l'UER (Unité d'enseignement et de recherche) Enseignement, apprentissage et évaluation à la Haute école pédagogique à Lausanne (Suisse). Ses travaux portent sur la compréhension, la métacognition, la construction et la régulation des apprentissages, les pratiques d'enseignement efficace, la prévention de l'échec scolaire et les dispositifs de formation des enseignants.

daniel.martin@hepl.ch

Jacqueline Methenitis est enseignante expérimentée dans l'enseignement primaire du canton de Genève en Suisse. Elle participe activement à la formation des enseignants et au développement de pédagogies actives en collaboration avec le Centre de formation de l'enseignement primaire du canton de Genève (CeFEP), de même qu'en collaboration avec des chercheurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

jacqueline.methenitis@edu.ge.ch

Jean Moreau est actuellement responsable scientifique et administratif à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (Lausanne). Il est en outre le répondant cantonal pour la recherche internationale PISA (Programme for International Student Assessment). Après des études de mathématiques à l'Université d'Orléans-Tours, il obtient la licence et la maîtrise de mathématiques, puis un diplôme d'études approfondies en statistique à l'université de Paris VI avec le professeur Benzécri. Il a soutenu en 1992 une thèse en statistique à l'École polytechnique fédérale de Lausanne. Ses recherches ont porté sur le traitement des données en sciences humaines, sur l'évaluation des élèves et le fonctionnement des systèmes scolaires. Il a notamment publié chez Springer un livre sur l'analyse factorielle des correspondances adaptée, notamment, aux données en sciences de l'éducation et en psychologie.

jean.moreau@unil.ch

Lucie Mottier Lopez a obtenu, en 2005, un doctorat en sciences de l'éducation portant sur l'apprentissage situé en lien avec des micro-cultures de classe à l'école primaire. Elle a effectué un postdoctorat à Louvain-la-Neuve, en Belgique, qui a débouché sur un ensemble d'études de pratiques d'évaluation par portfolio dans différents lieux de formation à l'enseignement. Depuis 2006, elle est maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Son domaine d'intervention et de recherche porte sur les processus d'apprentissage et d'enseignement et sur les pratiques d'évaluation en classe, notamment du point de vue de leur rôle dans la régulation des apprentissages. Elle est présidente de l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) depuis janvier 2009. Parmi ses publications récentes figurent deux ouvrages : *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques* (2008, Peter Lang) ; *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, codirection Marcel Crahay (2009, De Boeck).

lucie.mottier@unige.ch

Christine Payot est enseignante expérimentée dans l'enseignement primaire du canton de Genève en Suisse. Elle participe activement à la formation des enseignants et au développement de pédagogies actives en collaboration avec le Centre de formation de l'enseignement primaire du canton de Genève (CeFEP), de même qu'en collaboration avec des chercheurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

christine.payot@edu.ge.ch

Marina Pot est enseignante expérimentée dans l'enseignement primaire du canton de Genève en Suisse. Elle participe activement à la formation des enseignants et au développement de pédagogies actives en collaboration avec le Centre de formation de l'enseignement primaire du canton de Genève (CeFEP), de même qu'en collaboration avec des chercheurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

marina.pot-bertrand@edu.ge.ch

Jean-Luc Schneuwly est enseignant expérimenté dans l'enseignement primaire du canton de Genève en Suisse. Il participe activement à la formation des enseignants et au développement de pédagogies actives en collaboration avec le Centre de formation de l'enseignement primaire du canton de Genève (CeFEP), de même qu'en collaboration avec des chercheurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

jean-luc.schneuwly@edu.ge.ch

Noëlle Sorin est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son principal domaine de recherche est la didactique de la littérature pour la jeunesse où elle explore particulièrement la lecture/écriture littéraire, surtout en français langue première, mais aussi langue d'accueil. Par ailleurs, elle se préoccupe de l'histoire de l'édition pour la jeunesse et a publié une monographie sur les Éditions Variétés en 2001 aux Éditions Ex Libris de Sherbrooke. Un ouvrage collectif, *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant*, qu'elle a codirigé avec Suzanne Pouliot, est paru aux Cahiers scientifiques de l'ACFAS en 2005. La même année, *La mémoire comme palimpseste en littérature pour la jeunesse* a été publié aux Éditions Nota bene, sous sa direction. À signaler, en 2006, la parution de l'ouvrage collectif *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse*, aux Presses de l'Université du Québec, toujours sous sa direction. En 2007, Noëlle Sorin a codirigé avec Falardeau, Fisher et Simard l'ouvrage collectif intitulé *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, paru aux Presses de l'Université Laval. En 2008, enfin, elle a publié une monographie, *Robert Soulières*, aux Éditions David d'Ottawa.

noelle.Sorin@uqtr.ca

Stéphane Zbinden est enseignant expérimenté dans l'enseignement primaire du canton de Genève en Suisse. Il participe activement à la formation des enseignants et au développement de pédagogies actives en collaboration avec le Centre de formation de l'enseignement primaire du canton de Genève (CeFEP), de même qu'en collaboration avec des chercheurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

stephane.zbinden@edu.ge.ch

Dans la collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

Littératie et inclusion

Outils et pratiques pédagogiques

Sous la direction de

Manon Hébert et Lizanne Lafontaine

2010, ISBN 978-2-7605-2545-0, 214 pages

Les écritures en situations professionnelles

Sous la direction de Françoise Cros,

Louise Lafortune et Martine Morisse

2009, ISBN 978-2-7605-2378-4, 270 pages

Leadership et compétences émotionnelles

Dans l'accompagnement au changement

Sous la direction de

Bénédicte Gendron et Louise Lafortune

2009, ISBN 978-2-7605-1607-6, 246 pages

L'articulation oral-écrit en classe

Une diversité de pratiques

Sous la direction de Lizanne Lafontaine,

Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélaïr

2008, ISBN 978-2-7605-1583-3, 240 pages

Jugement professionnel en évaluation

Pratiques enseignantes

au Québec et à Genève

Sous la direction de

Louise Lafortune et Linda Allal

2007, ISBN 978-2-7605-1529-1, 272 pages

L'organisation du travail scolaire

Sous la direction de

Monica Gather Thurler et Olivier Maulini

2007, ISBN 978-2-7605-1503-1, 468 pages

Observer les réformes en éducation

Sous la direction de Louise Lafortune,

Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert

2006, ISBN 978-2-7605-1464-5, 248 pages

L'innovation en formation à l'enseignement

Pistes de réflexion et d'action

Sous la direction de Jean Loiselle,

Louise Lafortune et Nadia Rousseau

2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers

Quelle formation à l'enseignement?

Sous la direction de

Pierre-André Doudin et Louise Lafortune

2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

Pédagogie des poqués

Antoine Baby

2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

Pour l'apprentissage

d'une pensée critique au primaire

Marie-France Daniel, avec la collaboration de

Monique Darveau, Louise Lafortune

et Ricardo Pallascio

2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages

Le questionnement en équipe-cycle

Questionnaires, entretiens,

journaux de réflexion

Sous la direction de Louise Lafortune

2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école

Sous la direction de Louise Lafortune,

avec la collaboration de Stéphane Cyr

et Bernard Massé

2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

La prévention du suicide à l'école

Sous la direction de

Ghyslain Parent et Denis Rhéaume

2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école

Sous la direction de Louise Lafortune,

Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock

et Francisco Pons

2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation

Un soutien au renouvellement des pratiques

Sous la direction de Monique L'Hostie

et Louis-Philippe Boucher

2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme – Choix contemporains

Hommage à Ernst von Glasersfeld

Sous la direction de

Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra

2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire

Sous la direction de Nadia Rousseau

et Stéphanie Bélanger

2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

Femmes et maths, sciences et technos

Sous la direction de Louise Lafortune

et Claudie Solar

2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

Chères mathématiques

Susciter l'expression des émotions
en mathématiques

Louise Lafortune et Bernard Massé,

avec la collaboration de Serge Lafortune

2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages



Les cycles d'apprentissage

Une autre organisation du travail
pour combattre l'échec scolaire

Philippe Perrenoud

2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

**Les enjeux de la supervision
pédagogique des stages**

Sous la direction de Marc Boutet

et Nadia Rousseau

2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste

Pour s'approprier une réforme
en éducation

Louise Lafortune et Colette Deaudelin

2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

**L'école alternative
et la réforme en éducation**

Continuité ou changement ?

Sous la direction de Richard Pallascio

et Nicole Beaudry

2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition

Louise Lafortune, Suzanne Jacob

et Danièle Hébert

2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

La compréhension se situe au cœur de l'agir humain, du constant processus d'apprentissage mené par l'individu au cours de son développement et de sa croissance. Bien que la compréhension soit souvent associée au contenu disciplinaire, dans le présent ouvrage, elle est associée à l'affectivité, aux émotions, à l'autorégulation, à la métacognition, mais aussi à la cognition.

Qu'est-ce que la compréhension ? Quel sens peut-elle prendre lorsque l'on tient compte des dimensions cognitive, métacognitive et affective de l'apprentissage ? Comment une visée de compréhension peut-elle se transposer en actions en classe, dans l'accompagnement et la formation continue ?

L'ouvrage *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* s'adresse à toute personne enseignante, à tous les personnels scolaires et universitaires qui s'intéressent à la compréhension sous des angles innovateurs, et ce, autant dans une perspective théorique que pratique ou de recherche. Il propose des pistes de réflexion en lien avec l'enseignement à l'accompagnement pédagogique en regard de divers contextes : les représentations des élèves ou des enseignants et enseignantes, la violence à l'école, l'épuisement professionnel, l'autorégulation de l'apprentissage, l'intégration scolaire, les interactions de régulation en classe, le sens critique en formation à l'enseignement et la culture et, enfin, la construction identitaire.

LOUISE LAFORTUNE, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

SYLVIE FRÉCHETTE, Ph. D., est chargée de cours et superviseure de stages en enseignement secondaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

NOËLLE SORIN, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

PIERRE-ANDRÉ DOUDIN, Ph. D., est professeur à l'Université de Lausanne (Suisse) et professeur-formateur à la Haute école pédagogique de Lausanne.

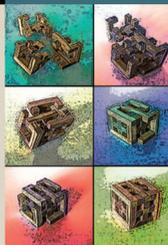
OTTAVIA ALBANESE, Ph. D., est professeure de psychologie du développement et de l'éducation à la Faculté des sciences de la formation de l'Université Milano-Bicocca (Italie).

Ont collaboré à cet ouvrage

Avril Aitken
Ottavia Albanese
Oussama Bendefa
Sandra Borloz
Monique Brodeur
Denise Curchod-Ruedi
Pierre-André Doudin
Caterina Fiorilli

Sylvie Fréchette
Katja Grimm
Bernadette Gros
Catherine Herbert
Louise Lafortune
Frédéric Legault
Daniel Martin
Jacqueline Methenitis

Jean Moreau
Lucie Mottier Lopez
Christine Payot
Marina Pot
Jean-Luc Schnewly
Noëlle Sorin
Stéphane Zbinden



www.puq.ca

ISBN 978-2-7605-2551-1

