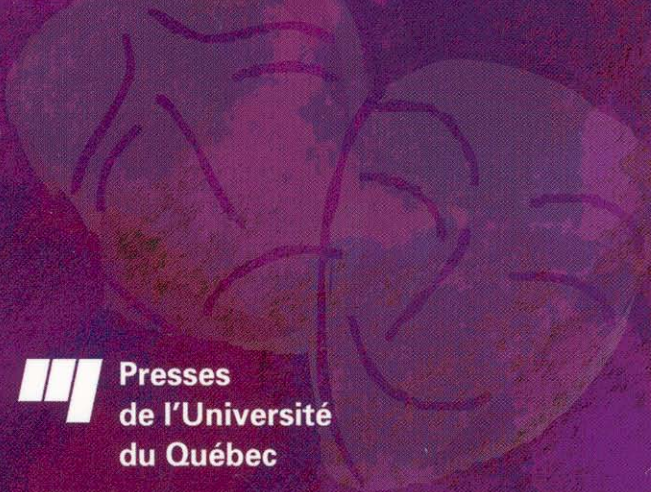
COLLECTION
Éducation
RECHERCHE

L'AFFECTIVITÉ DANS L'APPRENTISSAGE

Sous la direction de
LOUISE LAFORTUNE *et*
PIERRE MONGEAU



Presses
de l'Université
du Québec

L'AFFECTIVITÉ DANS L'APPRENTISSAGE

COLLECTION Éducation RECHERCHE *Sous la direction de* Louise Lafortune

Les didactiques des disciplines – Un débat contemporain
Sous la direction de Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin
2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue – De la réflexion à l'action
Sous la direction de Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin
2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation – Regards multiples
Sous la direction de Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker
2001, ISBN 2-7605-1073-5, 470 pages

Pour une pensée réflexive en éducation
Sous la direction de Richard Pallascio et Louise Lafortune
2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

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

Distribution :

CANADA et autres pays
DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE
DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France
Téléphone : 33 1 43 54 49 02
Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE
SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse
Téléphone : 022 960 95 25
Télécopieur : 022 776 35 27

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 ».

L'AFFECTIVITÉ DANS L'APPRENTISSAGE

Sous la direction de
LOUISE LAFORTUNE *et*
PIERRE MONGEAU

2002

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

L'affectivité dans l'apprentissage

(Collection Éducation-Recherche ; 5)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1166-9

1. Apprentissage, Psychologie de l'. 2. Affectivité. 3. Émotions chez l'enfant. 4. Relations maîtres-élèves. 5. Parents et enfants. 6. Mathématiques – Étude et enseignement. I. Lafortune Louise, 1951- . II. Mongeau, Pierre, 1954- . III. collection.

BF318.A33 2002 153.1'5 C2002-940007-4

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

Révision linguistique : Le Graphe enr.

Mise en pages : Info 1000 mots inc.

Couverture : Richard Hodgson

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2002 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2002 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1er trimestre 2002
Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

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 nouvelles 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 nouvelles 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.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction **Tenir compte de l'affectivité dans l'apprentissage** 1
Louise Lafortune et Pierre Mongeau

Partie 1
L'affectivité des élèves en situation d'apprentissage 5

Chapitre 1 **Métaémotion et intégration scolaire** 7
Francisco Pons, Pierre-André Doudin, Paul L. Harris et Marc de Rosnay

1. Rôle de l'école : instruction intellectuelle ou éducation relationnelle ? 10
   1.1. Savoirs et savoir-faire intellectuels et intégration scolaire 10
   1.2. Savoir-être relationnel et intégration scolaire . . 11
2. Développement de la métaémotion chez l'enfant . . . 12
   2.1. De la nature des émotions 13
   2.2. De la cause des émotions 14
   2.3. Du contrôle des émotions 15
3. Métaémotion, représentations et comportements prosociaux 16
   3.1. Représentation de l'enfant par autrui 17
   3.2. Comportements sociaux de l'enfant 18
4. Un instrument diagnostique pour mesurer la métaémotion 18
5. Des programmes pour développer la métaémotion . . 20

Conclusion 22

Bibliographie 24

Chapitre 2 **Philosopher sur les mathématiques : évolution du concept de soi et des croyances attributionnelles de contrôle** 29
Louise Lafortune, Pierre Mongeau, Marie-France Daniel et Richard Pallascio

1. Philosopher sur les mathématiques au primaire 32
2. Estime de soi et *Philosophie pour enfants* 33
   2.1. Des réflexions sur les fondements du programme de *Philosophie pour enfants* 33
   2.2. Des recherches quantitatives sur l'estime de soi et le programme de *Philosophie pour enfants* 35
3. Concept de soi et croyances attributionnelles de contrôle 36
   3.1. Concept de soi 36
   3.2. Croyances attributionnelles de contrôle 37
4. Méthode de recherche 38
   4.1. Objectifs et hypothèses 38
   4.2. Instruments de collecte des données 39
   4.3. Scénario de recherche 39
5. Résultats 40
   5.1. Résultats quantitatifs 40
   5.2. Résultats qualitatifs 41
6. Discussion 44

Conclusion 46

Bibliographie 48

Chapitre 3 **Anxiété à l'égard des mathématiques : explications et mise à l'essai d'une approche philosophique** 51
Louise Lafortune, Pierre Mongeau, Marie-France Daniel et Richard Pallascio

1. Problématique liée à l'anxiété à l'égard des mathématiques 53
   1.1. Réactions liées à l'enseignement des mathématiques 54
   1.2. Réactions liées à l'apprentissage des mathématiques 56
2. Influence de l'anxiété sur l'apprentissage des mathématiques 58

3. Anxiété à l'égard des mathématiques 60
4. Solutions envisagées : écrire, lire, parler 61
5. Une solution préconisée : philosopher sur les mathématiques 63
6. Objectifs et méthodologie 67
7. Résultats relatifs à l'anxiété à l'égard des mathématiques 68
8. Discussion 74
Conclusion 76
Bibliographie 78

Partie 2
L'affectivité dans la relation pédagogique 83

Chapitre 4 **Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage** 85
Richard L. Côté

1. Traumatismes émotionnels et troubles de l'affectivité 87
2. Deux formes de répression reliées aux traumatismes émotionnels et aux troubles de l'affectivité 90
3. Nature biologique et corporelle du traumatisme 91
4. Manifestations des traumatismes et des troubles émotionnels 92
5. Processus d'éducation émotionnelle 94
6. Approche expérientielle de l'apprentissage et de l'éducation 95
   6.1. Fondements de l'approche d'éducation expérientielle 97
   6.2. La taxonomie expérientielle 98
   6.3. Apprentissages expérientiels visés 98
   6.4. Évaluation des apprentissages 101
   6.5. Principes d'éducation expérientielle 102
7. Cas de processus d'éducation expérientielle 105

Conclusion 110
Bibliographie 111

Chapitre 5 **Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescentes et les adolescents du secondaire** 115
Roch Chouinard et Michel Fournier

1. La motivation : une question d'attentes et de valeur 117
   1.1. Les différences entre les filles et les garçons ... 118
   1.2. L'influence des agents sociaux adultes 119
2. Objectifs de l'étude 120
3. Méthodologie 121
   3.1. Collecte des données 121
   3.2. Instruments 121
4. Résultats 123
   4.1. Traitement des données 124
   4.2 Résultats selon l'âge et le sexe 125
5. Discussion 129

Bibliographie 133

Chapitre 6 **L'apprentissage expérientiel : une approche qui fait une place à l'affectivité dans la formation en psychologie** 137
Lucie Mandeville

1. Situation de la formation en psychologie 139
2. Caractéristiques de la pratique professionnelle 140
3. Apprentissage expérientiel et affectivité 141
4. S'ouvrir aux émotions en classe 144
   4.1. « Parlons de nos expériences » 145
   4.2. « À l'aube de l'an 2000 » 146
   4.3. « Moi, je ne reste pas, je m'en vais » 147
   4.4. « Groupe de soutien » 149
   4.5. « Contrat pédagogique » 150

Conclusion 153
Bibliographie 155

Chapitre 7 **La relation maître–élève dans sa dimension affective : un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes ?** 159
Gaëlle Espinosa

1. Problématique et méthode 161
   1.1. Cadre de référence 162
   1.2. Hypothèses de recherche 167
   1.3. Méthode de recherche : outils de collecte des données et sujets 168
2. Résultats : variation de l'appréciation par les élèves de la relation maître–élève, en fonction de leur « groupe d'appartenance » 169

Conclusion : quelle articulation entre « dispositions scolaires » des élèves et pratiques pédagogiques enseignantes ? 177

Bibliographie 179

Partie 3
L'affectivité dans la relation parentale 183

Chapitre 8 **Le rôle des parents dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève** 185
Thérèse Bouffard et Luce Bordeleau

1. Perspective sociocognitive de l'apprentissage 187
2. Influence des parents 189
3. Description de l'étude 191
   3.1. Échantillon 192
   3.2. Instruments de mesure 192
   3.3. Procédure 194
4. Résultats 195

Conclusion 200

Bibliographie 202

Chapitre 9 **Le développement de l'autonomie des adolescents : des interventions différenciées selon le sexe** 209
Rollande Deslandes

1. Problématique 211
2. Approches 212
   2.1. Approche sociocognitive de l'autonomie 212
   2.2. Approche psychosociale de l'autonomie 212
3. Milieu familial 213
   3.1. Style parental 214
   3.2. Participation parentale au suivi scolaire 214
4. Méthodologie 215
   4.1. Participants 215
   4.2. Procédures, instruments et analyses 215
5. Quelques résultats 216
   5.1. Autonomie et réussite scolaire 216
   5.2. Autonomie et sexe 216
   5.3. Milieu familial et autonomie 217
   5.4. Milieu familial, autonomie et sexe 218
6. Pistes d'intervention 219
   6.1. Pistes d'intervention relatives aux comportements des parents 220
   6.2. Pistes d'intervention relatives aux objectifs de développement de l'autonomie de l'adolescente et de l'adolescent 222

Conclusion 224

Bibliographie 229

Notices biographiques 233

INTRODUCTION

Tenir compte de l'affectivité dans l'apprentissage

Louise Lafortune[1]
Université du Québec à Trois-Rivières et CIRADE
(louise_lafortune@uqtr.ca)
Pierre Mongeau
Université du Québec à Montréal et CIRADE
(mongeau.pierre@uqam.ca)

1. Nous tenons à remercier chaleureusement Pauline Provencher, professionnelle de recherche, les deux assistantes de recherche, Caroline Dubé et Chantal Hill ainsi que l'assistant de recherche, Luc Bourassa, pour leur aide et la qualité de leur travail.

Les préoccupations actuelles reliées à l'enseignement et à l'apprentissage tentent de tenir compte de différentes dimensions des aspects cognitifs, métacognitifs, sociaux et affectifs. Même si plusieurs peuvent convenir de l'influence des attitudes et des émotions dans l'apprentissage, les recherches en ce domaine sont peu nombreuses et les interventions souvent laissées à la spontanéité des intervenants et intervenantes plutôt qu'issues de stratégies structurées ou planifiées. Une réflexion sur l'affectivité dans l'apprentissage s'avère un tournant important pour les nouvelles orientations pédagogiques préconisées par les changements actuels en éducation.

Ce livre rassemble certains des travaux les plus récents de spécialistes de la recherche et de l'intervention en éducation. Il trace ainsi un panorama des grands axes de recherche francophones prenant en compte les aspects affectifs de la situation d'apprentissage.

Un premier constat qui s'impose à la lecture de ces travaux est que l'étude de l'affectivité dans l'apprentissage doit considérer les liens interpersonnels qui unissent les différents individus concernés. En effet, on ne peut parler d'affectivité sans faire référence aux liens qui unissent les personnes engagées dans une situation d'apprentissage. Élèves, enseignants, enseignantes et parents vivent et ressentent toute la gamme des émotions suscitées par et dans l'interaction. Ils incarnent en quelque sorte les trois grands pôles autour desquels s'articulent les recherches présentées dans cet ouvrage.

Le premier pôle regroupe des études qui s'intéressent directement aux réactions émotives des élèves et à leur gestion par les élèves eux-mêmes. Francisco Pons, Pierre-André Doudin, Paul L. Harris et Marc de Rosnay présentent d'entrée de jeu le concept de métaémotion, qui permet un nouveau regard sur l'éducation de l'élève à sa propre émotivité. Louise Lafortune, Pierre Mongeau, Marie-France Daniel et Richard Pallascio rendent ensuite compte de deux volets d'une expérimentation effectuée à partir des principes de l'approche de *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques. Le premier volet s'attarde aux liens existant entre l'évolution du concept de soi et les croyances attributionnelles de contrôle dans l'apprentissage des mathématiques. Les chercheurs et chercheures constatent que les élèves ont augmenté la croyance du contrôle qu'ils peuvent exercer sur leur apprentissage ; ils tentent aussi d'expliciter la source des réactions négatives de certains élèves à l'égard des mathématiques. Les résultats présentés dans le deuxième volet suggèrent que l'approche de *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques a des répercussions différentes sur les filles et sur les garçons quant à leur anxiété à l'égard des mathématiques. Des interprétations sont données quant à des résultats inattendus.

Le deuxième pôle concerne le rôle et l'impact de la relation pédagogique sur l'affectivité dans l'apprentissage. Le texte de Richard Côté illustre comment les émotions peuvent devenir d'importants alliés dans la situation d'apprentissage. Il fait voir que les forces de l'émotion et de l'affectivité peuvent être utilisées pour supporter les processus cognitifs d'apprentissage et pour favoriser progressivement la motivation à apprendre, le développement de connaissances et d'habiletés intellectuelles significatives, de même que le développement d'attitudes et de valeurs favorables aux apprentissages scolaires. Roch Chouinard et Michel Fournier montrent pour leur part dans leurs travaux que la valeur accordée par les élèves aux mathématiques ainsi que les attentes des enseignants et enseignantes face à leurs élèves ont un impact significatif sur l'apprentissage de cette matière. Lucie Mandeville illustre ensuite comment l'affectivité peut et doit avoir sa place dans certaines formations universitaires, notamment dans celle des futurs psychologues. Cette section sur l'affectivité dans la relation pédagogique se termine par le texte de Gaëlle Espinosa qui explore l'importance de la relation particulière établie entre le maître et l'élève pour la qualité même de l'apprentissage réalisé par l'élève.

Le troisième pôle regroupe des recherches qui traitent de l'influence des parents sur les réactions affectives des élèves face à l'école et à l'apprentissage en général. Le travail de Thérèse Bouffard et de Lucie Bordeleau porte sur le rôle de la relation parentale dans le développement du sentiment de compétence de jeunes élèves du primaire. Il montre que les informations renvoyées à l'enfant par ses parents, par leurs comportements et leurs réactions, influencent la perception que cet enfant développe de ce qu'il vaut et de ce qu'il peut espérer accomplir. Dans sa recherche, Rollande Deslandes explore les qualités prédictives des comportements du père et de la mère par rapport à l'indépendance et à l'identité des filles et des garçons. Elle définit des axes d'influence père–fils et mère–fille par rapport à l'impact du style parental sur la construction de l'indépendance et de l'identité des garçons et des filles.

En amont de cet ouvrage collectif s'inscrivait la nécessité de rendre compte de l'évolution de la connaissance en ce qui a trait à l'affectivité dans la situation d'apprentissage. La diversité des origines disciplinaires (éducation, psychoéducation et psychologie) et géographiques (Europe et Amérique) des auteurs et auteures a permis de rendre compte de nombreuses dimensions de ce phénomène et de présenter les grandes tendances actuelles de la recherche et de l'intervention en la matière. Nous espérons qu'en posant le jalon concret que constitue un ouvrage de ce type nous aurons contribué à nourrir les réflexions et à enrichir notre compréhension de la place de l'affectivité dans l'apprentissage.

PARTIE 1

L'AFFECTIVITÉ DES ÉLÈVES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

CHAPITRE 1

Métaémotion et intégration scolaire

Francisco Pons
Université de Genève
(francisco.pons@pse.unige.ch)
Pierre-André Doudin
Université de Genève et Haute École pédagogique (Lausanne)
(pierre-andre.doudin@pse.unige.ch)
Paul L. Harris
Université de Harvard
(paul_harris@gse.harvard.edu)
Marc de Rosnay
Université d'Oxford
(marc.derosnay@psy.ox.ac.uk)

RÉSUMÉ[1]

Les enseignants se trouvent souvent devant des élèves qui présentent des déficits dans la construction de leurs savoir-être (relations avec autrui et soi-même). L'« analphabétisme émotionnel » est fréquemment invoqué pour expliquer ce genre de déficit. Cette hypothèse suscite un intérêt croissant au sein de l'école. Elle n'est cependant pas sans soulever une certain nombre de difficultés. Dans ce chapitre, deux d'entre elles seront plus particulièrement discutées : 1) la définition de l'analphabétisme émotionnel ; et

1. La rédaction de ce texte a été rendue possible en partie grâce à un subside du Fonds national suisse de la recherche scientifique (subside n° 8210-056618).

2) la démonstration empirique de l'influence de cet analphabétisme sur les savoir-être. Un nouveau paradigme d'investigation devrait aider à résoudre ces deux difficultés : il consiste en l'étude du développement de la « métaémotion ». Par métaémotion, il faut entendre, d'abord, la compréhension que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions et, ensuite, la capacité du sujet à réguler les émotions. Ce paradigme fournit, d'une part, une définition de ce que pourrait être l'analphabétisme émotionnel et, d'autre part, un cadre théorique et des instruments diagnostiques de nature à s'actualiser dans le champ de la prévention de l'analphabétisme émotionnel et des troubles du développement des savoir-être. Ce chapitre se divise en quatre parties : 1) présentation des principaux résultats issus des recherches sur le développement de la métaémotion ; 2) exposition des résultats de travaux récents sur les liens qui unissent la métaémotion aux représentations et aux comportements prosociaux ; 3) discussion d'un instrument diagnostique permettant de mesurer la métaémotion ; et 4) bref examen d'un programme d'intervention qui permet de favoriser le développement de la métaémotion chez l'enfant d'âge préscolaire et scolaire.

La métacognition est depuis longtemps connue et reconnue comme un instrument puissant pour développer les savoirs et les savoir-faire intellectuels de l'élève et, par là même, pour favoriser l'intégration scolaire de celui-ci. Toutefois, les études sur la métacognition menées jusqu'à présent apportent peu ou pas de réponses à la question du développement des savoir-être de l'élève (relations avec autrui et soi-même). Or, les enseignants ont souvent devant eux des élèves qui présentent des déficits dans la construction de leurs savoir-être. Les psychologues intervenant dans le champ scolaire verraient même augmenter le nombre d'élèves signalés pour ce type de problème (Chardonnens et Panchaud, 2000). L'« analphabétisme émotionnel » est souvent mentionné pour expliquer ce genre de déficit. C'est parce que l'élève serait analphabète sur le plan émotionnel qu'il éprouverait des difficultés relationnelles avec lui-même et avec autrui (camarades, enseignants, etc.). Cette hypothèse suscite un intérêt croissant au sein de l'école. Elle n'est cependant pas sans soulever un certain nombre de difficultés. Dans ce chapitre nous aimerions discuter de deux d'entre elles : 1) à notre connaissance, aucune définition précise n'a encore été fournie de l'analphabétisme émotionnel et 2) la démonstration empirique de l'influence de l'alphabétisme émotionnel sur les savoir-être reste à faire.

Un nouveau paradigme d'investigation est en train d'émerger qui devrait aider à surmonter ces deux difficultés. Issu de la psychologie cognitive développementale, ce paradigme consiste en l'étude du développement de la métaémotion. D'une part, il faut entendre, par métaémotion, la *compréhension* que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions. Il s'agit donc d'une connaissance consciente et explicite qu'une personne a des émotions (par exemple, comprendre qu'il est possible de dissimuler ses émotions ou comprendre l'incidence des règles morales sur les émotions). D'autre part, la métaémotion désigne la capacité du sujet à *réguler* l'expression d'une émotion et son ressenti émotionnel de façon plus ou moins inconsciente et implicite (par exemple, faire semblant d'être heureux ou triste ou, encore, se sentir coupable ou fier). Dans ce travail, nous nous centrons essentiellement sur la première dimension de cette définition de la métaémotion. Bien qu'elle soit fondamentale, la question de la relation qui associe la compréhension des émotions (dimension déclarative) à la capacité de régulation des émotions (dimension procédurale) ne sera cependant pas discutée dans ce chapitre (pour des discussions et revues récentes à ce sujet, voir Pons et Doudin, sous presse ; Pons et Harris, 2001).

La notion de métaémotion que nous proposons dans ce travail trouve son origine dans les études sur la métacognition qui distinguent, d'une part, la connaissance que le sujet possède de son propre fonctionnement cognitif ou de celui d'autrui (dimension déclarative) et, d'autre part, sa capactité à

assumer un certain nombre de fonctions liées à des tâches de résolution de problèmes. Nous pensons surtout ici au contrôle et à la régulation de ses propres procédures de résolution (dimension procédurale) de problèmes.

Ce paradigme de la métaémotion fournit une définition précise de ce que pourrait être l'alphabétisme émotionnel, à partir de laquelle il serait possible de définir l'analphabétisme émotionnel. Il suggère également un cadre théorique et des instruments diagnostiques pouvant s'actualiser dans le champ scolaire et plus particulièrement dans celui de la prévention de l'analphabétisme émotionnel et des troubles du développement des savoir-être.

Le but de ce travail est de poser quelques jalons de nature exploratoire et de montrer l'importance de ce paradigme dans le champ scolaire. Ce chapitre se divise en quatre parties. Nous présenterons tout d'abord les principaux résultats des recherches sur le développement de la métaémotion chez l'enfant. Nous exposerons ensuite les résultats de travaux récents sur les liens unissant cette compréhension aux représentations et aux comportements prosociaux. Nous poursuivrons en discutant d'un instrument diagnostique qui permet de mesurer la métaémotion (le test TEC). Enfin, nous examinerons brièvement un programme d'intervention visant à favoriser le développement de cette compréhension chez l'enfant d'âge préscolaire et scolaire (le programme SMILE).

1. *RÔLE DE L'ÉCOLE : INSTRUCTION INTELLECTUELLE OU ÉDUCATION RELATIONNELLE ?*

Avant d'aborder les quatre prochaines parties, il faut rappeler les différentes missions de l'école et la nécessité de définir des synergies entre les missions instructive (construction de savoirs et savoir-faire intellectuels) et éducative (construction notamment des savoir-être), cette dernière n'étant – et de loin – pas encore admise par tout le monde aujourd'hui.

1.1. *SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE INTELLECTUELS ET INTÉGRATION SCOLAIRE*

De nombreuses recherches ont permis d'établir au cours des vingt-cinq dernières années que la qualité de l'intégration scolaire de l'élève dépendait notamment des compétences métacognitives de ce dernier (Doudin, Martin et Albanese 1999, 2001). Des travaux également nombreux ont

montré par ailleurs que l'enseignant a un rôle très actif à jouer dans la construction des compétences métacognitives de ses élèves. Le style pédagogique de l'enseignant (questions ouvertes portant sur les stratégies et les processus de résolution de problèmes plutôt que sur les résultats, définition de situations de résolution de problèmes permettant de faire appel aux diverses fonctions métacognitives, etc.) et ses propres compétences métacognitives peuvent influencer favorablement le développement non seulement intellectuel mais aussi métacognitif de ses élèves et, par là, leur réussite scolaire (Doudin et Martin, 1999). Dès lors, la métacognition s'est imposée en pédagogie comme un courant majeur de nature à favoriser l'acquisition des savoirs (par exemple les notions scolaires) et des savoir-faire (par exemple les procédures, les stratégies de planification, d'exécution ou de contrôle). Elle fait partie généralement des programmes de formation des enseignants.

1.2. *Savoir-être relationnel et intégration scolaire*

La qualité de l'intégration scolaire dépend également des savoir-être de l'élève, par exemple ses capacités à interagir avec des pairs et avec des adultes par l'intégration de valeurs et de règles relationnelles, à éprouver de l'empathie pour autrui, à gérer des affects négatifs (frustration, colère, envie, etc.) ou les conflits interpersonnels. De nombreux systèmes éducatifs se sont donné pour mission explicite de développer les savoir-être de l'élève. Des instruments pédagogiques sont utilisés dans le cadre scolaire pour développer ce type de savoirs, par exemple : le conseil de classe, le conseil d'établissement, les forums de discussion, la médiation par les pairs, l'éducation à la citoyenneté, les cours de droit destinés aux enfants et aux préadolescents, les enseignements à la sociabilité et à la gestion des émotions, voire, dans une certaine mesure, la *Philosophie pour enfants*, etc. Pour la plupart, ces instruments reposent sur le postulat que des règles relationnelles coconstruites, par les élèves, eux-mêmes guidés par les adultes, ont plus de chances d'être intégrées et respectées par les élèves que des règles qui leur seraient imposées (Audigier, 1999 ; Chardonnens et Panchaud, 2000 ; Sasseville, 1999).

Considérer que la construction de ces savoir-être fait partie des missions de l'école est encore sujet à débat tant du côté des politiques que du côté des parents et des professionnels de l'enseignement. Si certains considèrent que ce type de compétences fait partie exclusivement des missions éducatives dévolues aux parents – l'école devant se limiter à une mission instructive –, d'autres conçoivent comme une nécessité que l'école prenne en charge leur construction. Comme le relève Dardel Jaouadi (2000), l'école n'est pas qu'un lieu de transmission des savoirs et savoir-faire intellectuels.

Elle est également un lieu de relation chargé d'affects, source possible d'incompréhension réciproque, de rupture de la communication, d'attitudes violentes ou délinquantes. C'est un truisme que de rappeler que certains élèves éprouvent des difficultés à gérer leurs émotions, à établir une relation avec leurs pairs et avec leur enseignant. Dans les cas les plus graves, l'enfant, d'une part, n'offre pas de disponibilité aux apprentissages scolaires et, d'autre part, détériore singulièrement le climat de la classe au point que l'enseignant ne peut plus enseigner. L'enfant met alors son enseignant en échec et court le risque d'être exclu de la classe régulière (du moins dans les systèmes pédagogiques qui ont recours à la différenciation structurale) ou de devenir le bouc émissaire de la classe (Doudin et Erkohen-Marküs, 2000).

Ce déficit des savoir-être peut venir de différentes sources, par exemple : *sociétale* (l'individualisme et la compétitivité qui sont prônés, avec pour conséquence l'absence de solidarité et le relâchement du lien social ; la violence, notamment celle véhiculée par les médias…) ; *familiale* (les mésententes conjugales, le manque de disponibilité pour répondre aux besoins de l'enfant…), mais aussi *scolaire* (l'école comme lieu de stigmatisation et d'exclusion du plus faible, la classe comme lieu de compétition entre élèves où, pour les perdants, l'expression brutale des émotions par des passages à l'acte peut devenir le dernier moyen de s'affirmer et de se faire valoir). Il s'agit donc d'être très vigilant en ce qui a trait à l'organisation et au fonctionnement de l'institution scolaire afin que celle-ci demeure une chance pour tous les enfants en tentant de combler les lacunes de certains élèves dans le développement de leurs savoir-être plutôt qu'en contribuant à leur accroissement.

Ainsi, le dualisme, voire le clivage entre les missions instructive (savoirs et savoir-faire) et éducative (savoir-être) semble stérile et dépassé. Il convient de chercher des synergies qui permettent à l'enseignant d'assumer ses deux missions fondamentales et structurantes pour les élèves (Erkohen-Marküs et Doudin, 2000). Associer une approche métacognitive, qui contribue au développement des savoirs et des savoir-faire, et une approche métaémotionnelle, qui participe au développement des savoir-être, pourrait créer une synergie parmi d'autres possibles. C'est dans ce contexte, rappelons-le, que le présent chapitre s'inscrit.

2. *DÉVELOPPEMENT DE LA MÉTAÉMOTION CHEZ L'ENFANT*

Le développement de la métaémotion est devenu depuis un quart de siècle un objet d'étude à part entière pour la psychologie du développement. De nombreuses recherches montrent que la compréhension que l'enfant a des

émotions augmente clairement entre les âges de un an et demi-deux ans et onze-douze ans[2] (Harris, 1989 ; Pons, Harris et de Rosnay, 2000 ; Pons et Doudin, 2000 ; Saarni, Mumme et Campos, 1998). Neuf composantes plus ou moins complexes peuvent être relevées au sein de la métaémotion. Elles sont regroupées en trois catégories selon qu'elles portent sur la compréhension que l'enfant a de la *nature*, de la *cause* des émotions ou du *contrôle* de celles-ci.

2.1. *De la nature des émotions*

La première composante est relative à la *catégorisation* des émotions. Vers un an et demi-deux ans, presque dès l'avènement des premiers mots, l'enfant commence à être capable de *catégoriser* certaines émotions. Il commence à pouvoir parler, en contexte (communication avec la mère, jeux, interaction avec d'autres enfants) de ses propres émotions, positives (être content, être heureux, aimer, etc.) ou négatives (avoir peur, être fâché, être triste, pleurer, etc.) et également, même si c'est dans une moindre mesure, de celles d'autrui ou d'objets inanimés (poupée) (Dunn, Bretherton et Munn, 1987 ; Dunn, Brown et Beardsall, 1991 ; Wellman, Harris, Banerjee et Sinclair, 1995). À trois ou quatre ans, la majorité des enfants, lorsqu'on leur montre des images représentant le visage d'une personne qui exprime la joie, la tristesse, la colère ou la peur, arrivent à identifier correctement ces émotions (Denham, 1986 ; Cutting et Dunn, 1999). Ces verbalisations et identifications sont plus que la simple reconnaissance d'une émotion présente, plus que le simple remplacement de l'expression d'une émotion par des mots. Elles peuvent être de véritables évocations, de véritables catégorisations ; elles peuvent faire référence à des émotions non perçues ou imaginaires, ou encore à des émotions passées ou futures.

Ces premières catégorisations sont importantes, car elles permettent à l'enfant de penser les émotions et, par là même, servent de base à l'avènement de ses compréhensions futures. Elles se développent bien après la troisième année dans le sens d'une catégorisation de plus en plus fine (surprise, dégoût, mépris, honte, timidité, culpabilité, embarras, respect, anxiété, rage, désespoir, fierté, indifférence, irritation, terreur, etc.) (Harris, Olthof, Meerum Terwogt et Hardman, 1987), sinon infinie, du moins très

2. Ces âges doivent être considérés avec précaution, d'une part, parce qu'il ne s'agit que d'âges moyens (des différences interindividuelles importantes existent) et, d'autre part, du fait que, d'une recherche à l'autre, ces âges peuvent varier sensiblement (la méthodologie guidant ces recherches est parfois très différente).

étendue. Par exemple, Scherer (1984) mentionne 235 adjectifs « émotionnels » en allemand et rapporte qu'Averill (1975) en a répertorié 550 en anglais.

La deuxième composante est associée à la compréhension de la nature parfois *mixte* et plus ou moins conflictuelle des émotions (Harris, 1983 ; Harter et Buddin, 1987 ; Meerum Terwogt, Koops, Oosterhoff et Olthof, 1986 ; Peng, Johnson, Pollock, Glasspool et Harris, 1992 ; Steele, Steele, Croft et Fonagy, 1999). Ce n'est que vers six ou sept ans, voire neuf ou dix ans, qu'un enfant comprend qu'une personne peut, dans une même situation, ressentir en même temps deux émotions de valence opposée (ambivalentes). L'enfant comprend, par exemple, qu'une personne recevant sa première bicyclette peut se sentir à la fois heureuse, car elle a reçu un cadeau désiré, et effrayée parce qu'elle ne sait pas aller à bicyclette et a peur de tomber. Avant six-sept ans, ou même neuf-dix ans, l'enfant a tendance à concevoir que cette personne se sent soit heureuse, soit effrayée, mais pas à la fois heureuse et effrayée.

2.2. *De la cause des émotions*

La troisième composante correspond à la compréhension de certaines des *causes externes* des émotions. Dès l'âge de trois ans, l'enfant commence à reconnaître correctement, en contexte, chez d'autres enfants certaines des causes externes de leurs émotions, et ce même lorsqu'il n'est pas à l'origine de ces émotions (Fabes, Eisenberg, Nyman et Michaelieu, 1991). La majorité des enfants de quatre ou cinq ans arrivent à comprendre, par exemple, que recevoir un cadeau donne de la joie, qu'être poursuivi par un monstre suscite de la peur ou qu'être embêté par un petit frère provoque de la colère (Barden, Zelco, Duncan et Masters, 1980 ; Borke, 1971 ; Harris, Olthof, Meerum Terwogt et Hardman, 1987 ; Cutting et Dunn, 1999).

La quatrième composante est liée à la compréhension de l'incidence des *souvenirs* sur les émotions. À quatre ans, l'enfant comprend que l'intensité du ressenti émotionnel (positif ou négatif, propre à lui ou à l'autre) s'atténue avec le temps (Harris, 1983 ; Harris, Guz, Lipian et Man-Shu, 1985 ; Taylor et Harris, 1983). Vers quatre ou cinq ans, il comprend en plus que certains éléments d'une situation présente (la photo d'un animal favori) peuvent réactiver des émotions (la tristesse) liées à un événement passé (la disparition de cet animal) (Lagutta, Wellman et Flavell, 1997). À six ans, l'enfant comprend également qu'une personne se sent plus heureuse si elle pense à un événement passé positif plutôt qu'à un événement négatif (Harris, Guz, Lipian et Man-Shu, 1985). Cette compréhension de l'incidence

des souvenirs internes d'expériences externes sur les émotions peut être considérée comme intermédiaire entre la compréhension des causes externes et celle des causes internes des émotions.

La cinquième composante est relative à la compréhension du rôle des *désirs* sur les émotions. Elle peut être considérée comme l'une des premières formes de compréhension des causes internes des émotions. À trois ans, et très clairement à cinq ans, l'enfant comprend que deux personnes dans une même situation (elles ont faim et ouvrent une boîte contenant de la salade) mais ayant différents désirs (une des personnes adore la salade, tandis que l'autre la déteste) auront des émotions différentes (la joie ou le plaisir pour la première, le déplaisir, la tristesse ou la colère pour la deuxième). Avant trois ans, ou même cinq ans, l'enfant a tendance à attribuer la même émotion aux deux personnes (Harris, Johnson, Hutton, Andrews et Cooke, 1989 ; Yuill, 1984).

La sixième composante concerne la compréhension de l'influence des *croyances* sur les émotions. Vers six ou sept ans, l'enfant comprend que les croyances d'une personne, même fausses ou différentes des siennes, peuvent avoir une incidence sur les émotions de cette personne (Bradmetz et Schneider, 1999 ; Fonagy, Redfern et Charman, 1997 ; Hadwin et Perner, 1991 ; Harris, Johnson, Hutton, Andrews et Cooke, 1989). Par exemple, il comprend qu'un lapin en train de manger des carottes qu'il aime se sent heureux même si un renard qui veut le manger est caché dans un buisson. Avant, vers quatre ou cinq ans, l'enfant, tout en reconnaissant que le lapin ne sait pas que le renard est caché dans le buisson, a tendance à dire que le lapin a peur !

La septième composante est liée à la compréhension du rôle de la *morale* sur les émotions (Nunner-Winkler et Sodian, 1988 ; Lake, Lane, Harris, 1995). Il faut attendre huit ou neuf ans, voire onze ans, pour que l'enfant comprenne qu'effectuer un acte moralement répréhensible (mentir à sa mère ou voler quelque chose) ou au contraire valorisé (se sacrifier en faveur d'un tiers ou résister à la tentation) peut avoir une incidence sur les émotions (culpabilité ou au contraire fierté). Avant huit ou neuf ans, voire onze ans, l'enfant, tout en reconnaissant la dimension répréhensible d'un acte immoral, a tendance à ne pas en tenir compte pour lui attribuer une émotion.

2.3. *Du contrôle des émotions*

La huitième composante porte sur la compréhension du *contrôle de l'expression des émotions*, autrement dit sur la possibilité de cacher une émotion, ce qui implique la compréhension de la différence entre l'expression,

l'apparence d'une émotion et son ressenti, son vécu. À six ou sept ans, l'enfant comprend cette différence (Gardner, Harris, Ohmoto et Hamazaki, 1988 ; Gross et Harris, 1988 ; Harris, Donnely, Guz et Pitt-Watson, 1986 ; Joshi et MacLean, 1994). Par exemple, ce n'est pas parce qu'une personne sourit qu'elle est nécessairement heureuse ; elle peut être fâchée, triste, déçue, mais pour différentes raisons (pour être polie, pour ne pas perdre la face) elle refuse de montrer ce qu'elle ressent. Avant six ou sept ans, l'enfant a tendance, dans ce genre de situation, à attribuer une émotion surtout en fonction de son apparence.

Enfin, la neuvième composante de la métaémotion est relative au *contrôle du ressenti émotionnel*. Entre six-sept ans et onze-douze ans la compréhension du contrôle du ressenti émotionnel se développe clairement (Altshuler et Ruble, 1989 ; Band et Weisz, 1988 ; Harris, 1989 ; Harris et Lipian, 1989 ; Harris, Olthof et Meerum Terwogt, 1981 ; Meerum Terwogt et Stegge, 1995 ; Mischel et Mischel, 1983). Les stratégies de contrôle rapportées par l'enfant de six ou sept ans sont surtout comportementales (faire quelque chose, comme jouer ou aller se promener, pour ne plus être triste, se mordre la langue pour ne pas rire), tandis que celles de l'enfant de onze ou douze ans sont plus psychologiques (penser, par exemple, à quelque chose d'agréable pour ne plus être triste ou de désagréable pour ne plus être heureux ; parler de sa souffrance). Avant six ou sept ans, l'enfant a tendance à rapporter des stratégies de contrôle du ressenti émotionnel relativement inefficaces (se couvrir les yeux pour ne plus être triste ; arrêter de pleurer pour ne plus être malheureux).

3. *MÉTAÉMOTION, REPRÉSENTATIONS ET COMPORTEMENTS PROSOCIAUX*

La plupart des études sur la métaémotion chez l'enfant que nous venons de mentionner se sont surtout attachées à décrire son développement dans une perspective universelle et normative. Leur but premier était de cerner l'âge moyen auquel telle ou telle composante de la métaémotion émergeait. Plus récemment, un certain nombre de travaux ont également commencé à porter sur les différences individuelles qui peuvent être observées dans le développement de la métaémotion. Sommairement, ces travaux semblent montrer que ces différences individuelles apparaissent très tôt (par exemple, certains enfants, dès l'âge de deux ans, produisent spontanément en une heure jusqu'à 25 mots à signification émotionnelle, tandis que d'autres n'en produisent aucun), qu'elles sont stables dans le temps (par exemple, les enfants qui ont une bonne compréhension des causes externes des émotions sont également ceux qui, quelques années plus tard, comprennent bien

l'incidence des croyances sur les émotions) et qu'elles sont importantes quel que soit l'âge des enfants (Cutting et Dunn, 1999 ; Harris, 1999, 2000 ; Harris et Pons, sous presse ; Pons, Lawson, Harris et de Rosnay, sous presse). Qu'ils soient universalistes ou individualistes, ces différents travaux ont surtout traité la compréhension que l'enfant a des émotions comme une variable à décrire et à expliquer.

Très récemment un autre courant de recherche est apparu dans lequel la métaémotion n'est plus considérée seulement comme un phénomène à décrire. Même si l'importance de la compréhension que l'individu a des émotions est depuis longtemps reconnue en psychologie appliquée (clinique, psychothérapie, etc.), rares sont les recherches empiriques en psychologie du développement qui portent sur le rôle que peut jouer cette compréhension. Seul un petit nombre de travaux récents ont abordé cette question dans le champ de la psychologie du développement (Harris et Pons, sous presse ; Villanueva, Clemente et Garcia, 2000). Parmi ceux-ci, deux groupes de travaux sur l'enfant d'âge préscolaire (jardin d'enfants, crèche, école maternelle ou enfantine) ou l'enfant scolarisé (école primaire) peuvent être distingués selon qu'ils étudient l'influence de la métaémotion de l'enfant sur la représentation que ses camarades ou enseignants se font de lui (niveau de popularité, de compétence sociale, etc.), ou ses comportements sociaux effectifs (capacité de coopérer, de gérer des conflits, de communiquer, de témoigner de l'emphatie, etc.), ces deux aspects étant, bien sûr, étroitement liés.

3.1. *Représentation de l'enfant par autrui*

Ainsi, Denham, McKinley, Couchoud et Holt (1990) ont étudié des enfants d'âge préscolaire (trois ans et demi en moyenne) de deux points de vue : d'une part, selon leur capacité à attribuer une émotion à une poupée (la joie, la tristesse, la colère ou la peur) qui se trouve dans des situations plus ou moins prototypiques (la poupée a peur durant un cauchemar ou la poupée est triste en allant à l'école) et, d'autre part, selon leur popularité auprès de leurs camarades. Ils ont trouvé que plus la compréhension que l'enfant possède des causes externes d'une émotion est juste, plus cet enfant est populaire parmi ses camarades, et ce même lorsque les effets d'âge ou de sexe sont contrôlés. Dans une étude longitudinale avec des enfants de quatre et cinq ans, Edwards, Manstead et MacDonald (1984) ont montré que l'enfant qui arrive le mieux à reconnaître l'expression faciale d'une émotion est, un ou deux ans plus tard, le plus populaire parmi ses camarades, même lorsque l'effet de sa popularité initiale est pris en compte (contrôlé). Dans leur examen d'enfants après leur première année d'école obligatoire (environ six ans), Cassidy, Parke, Butkovsky et Braungart (1992) ont trouvé

que la métaémotion de l'enfant corrèle significativement et positivement avec sa popularité auprès de ses camarades d'école. Pour leur part, McDowell, O'Neil et Parke (2000) ont montré que les enfants scolarisés d'environ neuf ans (surtout des filles) qui ont une bonne compréhension des possibilités de contrôle de certaines émotions négatives sont également ceux que l'enseignant ou leurs camarades considèrent comme les plus compétents socialement. Enfin, dans leur étude sur des préadolescents (11-13 ans), Bosacki et Astington (1999) ont trouvé qu'il existe une relation significative et positive entre la métaémotion du préadolescent et les compétences sociales que l'enseignant lui reconnaît.

3.2. *Comportements sociaux de l'enfant*

Dunn et Cutting (1999) ont montré qu'il existe chez des enfants de quatre ans une relation positive et significative entre la façon dont l'enfant comprend les émotions et la qualité de sa relation avec un camarade (un ami proche) dans une situation de jeu (bonne coopération, niveau de conflit bas, communication efficace). Dans une étude sur une population d'enfants à problèmes (trois ou quatre ans), Hughes, Dunn et White (1998) ont trouvé une relation positive et significative entre la métaémotion et le fait que l'enfant présente des problèmes comportementaux (comportements antisociaux, agressivité, comportements empathiques et prosociaux faibles). Enfin, dans une étude longitudinale, Dunn et Herrera (1997) ont trouvé que la capacité d'enfants de six ans à résoudre des conflits interpersonnels avec leurs amis à l'école est liée à la compréhension qu'ils avaient des émotions trois ans auparavant, soit à l'âge de trois ans.

Même si les résultats des différentes recherches doivent être interprétés avec précaution (en raison, par exemple, de la difficulté que suscite la détermination du sens de la relation, de l'influence d'autres variables expliquant l'existence de la relation, de l'incidence d'autres variables expliquant l'une des variables de la relation), ces travaux montrent qu'il existe une relation entre la compréhension que l'enfant a des émotions et sa popularité auprès d'autrui, d'une part, et ses comportements sociaux, d'autre part.

4. *Un instrument diagnostique pour mesurer la métaémotion*

Les différentes recherches présentées montrent que les neuf composantes de la métaémotion se développent clairement entre environ un an et demi et douze ans, et qu'il existe des différences individuelles marquées dans ce

développement. Ces différentes recherches ont permis de mieux comprendre comment la métaémotion se développe et quelle peut être son influence sur les représentations sociales et sur les comportements prosociaux. Toutefois, aucune de ces recherches ne fournit un instrument diagnostique qui permette de mesurer de façon sensible la métaémotion de la prime enfance à l'adolescence. En général, ces recherches, d'une part, portent soit sur des enfants jeunes, soit sur des enfants relativement âgés et, d'autre part, n'étudient simultanément qu'une ou deux composantes de la métaémotion chez un même enfant.

C'est dans ce contexte que nous avons mis au point un test qui mesure de façon sensible la métaémotion de la petite enfance à l'adolescence, voire à l'âge adulte – *Test of Emotion Comprehension*[3] (TEC) (Pons, Harris et de Rosnay, soumis). Ce test consiste en un livre d'images racontant différentes expériences émotionnelles de différents personnages dans différentes situations. L'enfant doit pointer parmi un nombre fini de réponses possibles, sans nécessairement verbaliser, la réponse qui lui semble la meilleure pour décrire l'expérience émotionnelle des différents personnages. Plusieurs recherches ont été menées au moyen du TEC (Pons, Doudin et Harris, en préparation ; Pons, Harris et de Rosnay, soumis ; Pons, Lawson, Harris et de Rosnay, soumis). Ces recherches ont des implications à la fois théoriques et pratiques.

Sur le plan théorique, au moins deux résultats peuvent être retenus de ces recherches. Premièrement, conformément aux données de la littérature, la métaémotion des enfants se développe clairement. Trois moments peuvent être distingués dans ce développement. À trois ans et très clairement à cinq ans, la majorité des enfants (plus de 66 %) arrivent à catégoriser correctement des émotions comme la joie, la peur, la tristesse, la colère et comprennent l'incidence de causes externes et de la mémoire sur les émotions (composantes 1, 3 et 4). Vers sept ans, la plupart des enfants comprennent en plus le rôle des désirs et des croyances sur les émotions ainsi que la distinction entre émotion apparente et émotion ressentie (composantes 5, 6 et 8). Enfin, à neuf ans et très clairement à onze ans, la majorité des enfants comprennent en plus la nature mixte des émotions, les possibilités de contrôle du ressenti émotionnel et l'influence des valeurs morales sur les émotions (composantes 2, 7 et 9). *Ces premiers résultats montrent qu'il existe, sinon des « stades », du moins des périodes hiérarchisées dans le développement de la compréhension que l'enfant a des émotions.*

3. En plus de la version anglaise, des versions française et hollandaise sont également disponibles (une version espagnole devrait aussi être accessible prochainement).

Deuxièmement, des analyses intra-individuelles montrent qu'il existe trois groupes de composantes, le premier groupe étant nécessaire à l'émergence des deux autres et le deuxième, à l'émergence du troisième. Ces trois groupes correspondent aux trois stades ou périodes mentionnés plus haut. Dans le premier groupe, « inférieur », se trouvent les composantes associées à la catégorisation des émotions ainsi qu'à la compréhension des causes externes et mnésiques des émotions (composantes 1, 3 et 4). Dans le deuxième, « intermédiaire », se situent les composantes relatives à la compréhension du rôle des désirs et des croyances et à la distinction entre émotion apparente et émotion ressentie (composantes 5, 6 et 8). Enfin, dans le troisième groupe, « supérieur », se trouvent les composantes liées à la compréhension de la nature mixte des émotions, du rôle de la morale et des possibilités de contrôle psychologique des émotions (composantes 2, 7 et 9). *Ces résultats montrent que la relation entre les neuf composantes de la métaémotion est, sinon « structurée », du moins organisée.*

Sur un plan pratique, le TEC constitue un instrument de diagnostic clinique permettant de situer un sujet par rapport à sa population de référence et de déterminer, par exemple, s'il est en avance, en retard ou dans sa moyenne de référence du point de vue de sa compréhension générale (toutes composantes confondues) mais aussi spécifique (par composante) des émotions. Il permet également de comparer différentes populations, par exemple, les enfants ayant des difficultés scolaires et ceux n'en ayant pas. Ce test pourrait aussi être utile pour atteindre des objectifs spécifiques de l'intervention ou de « remédiation ». Ainsi, une meilleure connaissance de la métaémotion de l'individu devrait favoriser les projets d'intervention psychologique, pédagogique et sociale.

Signalons que, si les instruments capables de mesurer, comme le TEC, de façon sensible et étendue la métaémotion sont à notre connaissance inexistants, il existe de très nombreux instruments permettant de mesurer les représentations et comportements prosociaux, autrement dit les savoir-être (Garcia et Villanueva, 1998 ; Goodman, 1997 ; Goodman et Scott, 1999).

5. *DES PROGRAMMES POUR DÉVELOPPER LA MÉTAÉMOTION*

Du fait de l'importance des savoir-être de l'élève sur la qualité de son intégration scolaire, différents programmes d'intervention visant à développer ce type de savoir ont vu le jour ces dernières années. Les termes génériques sous lesquels ces différents programmes peuvent être regroupés sont, en anglais, le « *Social and Emotional Learning* » (SEL) ou le « *Personal, Social and*

Health Education » (PSHE). Un point commun entre ces programmes est la part importante qui est faite au développement de la métaémotion. Un certain nombre de recherches semblent montrer que l'introduction de ces programmes dans le cursus scolaire aurait une incidence sur les savoir-être de l'élève. Ces programmes permettraient d'accroître les performances scolaires, la qualité des comportements prosociaux et celle des relations entre pairs. Ils contribueraient également à prévenir la consommation de drogue, les agressions sexuelles et autres comportements antisociaux physiques ou psychologiques, autrement dit, ils favoriseraient le développement des savoir-être de l'élève (Durlak et Wells, 1997 ; Dusenbury, Falco, Lake, Brannigan et Bosworth, 1997 ; Goleman, 1995 ; Weissberg et Greenberg, 1998).

Dans ce chapitre nous aimerions présenter brièvement l'un de ces programmes : le SMILE (*School Matters In Lifeskills Education*). Ce programme a été mis au point par le Département de l'éducation du comté d'Oxfordshire au Royaume-Uni (OCC, 2000). Il s'adresse à des enfants de quatre à onze ans (de la première année préscolaire à la sixième année de l'école primaire obligatoire) et peut être dispensé tout le long de l'année à raison, par exemple, d'une demi-heure par jour. Il se divise en quatre sections : « le Moi », « la Famille », « les Amis » et « les Autres ». Dans chacune de ces sections, plusieurs thématiques sont abordées, dont la compréhension par l'élève de ses propres émotions et de celles d'autrui, l'une des dimensions les plus importantes de la métaémotion. Le programme d'intervention SMILE propose un certain nombre d'activités afin de développer la métaémotion chez l'élève, par exemple : 1) rapporter des émotions passées et présentes et essayer de comprendre leur origine ; 2) nommer des personnes aimées et non aimées ; 3) comprendre ce qu'est un ami réel ou imaginaire ; 4) reconnaître et exprimer des émotions positives et négatives (avec et sans paroles ou images) ; 5) comprendre leur origine ; 6) comprendre la distinction entre émotion apparente et émotion ressentie de même que l'utilité sociale du faire semblant ; 7) identifier les origines de la tristesse, de la colère et de la peur, et apprendre à les gérer ; 8) reconnaître les émotions dans des situations de perte, de séparation, d'abandon, d'exclusion et de harcèlement, et apprendre à les gérer ; 9) reconnaître et comprendre les origines de la fierté et de la culpabilité ; définir ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas chez soi, chez l'autre ; 10) déterminer les ressemblances et les différences dans les émotions ressenties par différentes personnes et comprendre l'origine de ces différences ; 11) se mettre à la place d'une personne mal traitée et décrire ce qu'elle ressent ; 12) reconnaître les influences et les conséquences des drogues sur les émotions ; 13) comprendre comment l'adolescence peut avoir des influences sur les émotions (désirs, dépression, rage, toute-puissance, etc.) et comment gérer ce changement. Ces activités sont réalisées individuellement, mais aussi en groupe. Elles peuvent consister en des lectures et en des discussions, mais aussi en des jeux de rôles

et des pantomimes. Nous avons été mandatés pour évaluer l'efficacité du programme d'intervention SMILE auprès de jeunes élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Les premiers résultats de notre recherche montrent, chez les élèves qui ont suivi le programme SMILE, une amélioration significative de la compréhension des émotions, autrement dit de leur métaémotion (Pons, Doudin et Harris, soumis).

CONCLUSION

Le but premier de ce chapitre était de montrer que les études de la psychologie cognitive développementale portant sur le développement de la métaémotion chez l'enfant pouvaient être utiles dans le champ scolaire. Les savoir-être relationnels sont considérés aujourd'hui, au même titre que les savoirs et savoir-faire intellectuels, comme un des facteurs déterminants de l'intégration scolaire, et donc de l'exclusion lorsque leur construction pose problème. Les troubles ou déficits peuvent être considérés comme une manifestation de l'analphabétisme émotionnel. C'est lorsque l'élève est analphabète sur le plan émotionnel que ses savoir-être relationnels sont déficitaires. Cette interprétation soulève deux problèmes auxquels nous avons essayé, dans ce chapitre, de proposer des solutions exploratoires.

La première difficulté est la définition de la notion d'analphabétisme émotionnel. Les recherches sur le développement de la métaémotion chez l'enfant fournissent une *définition* précise de ce que pourraient être l'alphabétisme émotionnel et, par conséquent, l'analphabétisme émotionnel : compréhension, et donc incompréhension, de la nature (émotions de base, émotions mixtes), des causes (externes, souvenirs, désirs, croyances, morale) et des possibilités de contrôle de l'expression et du ressenti émotionnel (contrôle de l'apparence d'une émotion, contrôle psychologique du ressenti émotionnel). Ces recherches fournissent également un *instrument d'évaluation* du niveau d'alphabétisation émotionnelle de l'élève : le *Test of Emotion Comprehension* (TEC). Elles proposent aussi un *cadre théorique* montrant que l'alphabétisme émotionnel se développe très clairement, en tout cas entre les âges de deux ou trois ans et onze ou douze ans (en périodes, voire en stades organisés et peut-être structurés sur un plan hiérarchique), et ce même si des différences individuelles peuvent être observées dans ce développement.

La deuxième difficulté que soulève l'hypothèse voulant que l'alphabétisme émotionnel joue un rôle dans le développement des savoir-être réside dans sa démonstration empirique. Un petit nombre de travaux issus de la psychologie cognitive développementale montrent qu'il existe une relation significative et positive entre le niveau métaémotionnel de l'enfant

(son niveau d'alphabétisme émotionnel) et la qualité de ses représentations et comportements prosociaux (ses savoir-être). Ces travaux révèlent que plus la métaémotion de l'enfant est bonne, plus il est, par exemple, populaire auprès de ses camarades ou de l'enseignant et moins il a de problèmes à gérer les conflits interpersonnels ou les affects négatifs comme la frustration, la rage ou la colère.

C'est une chose de montrer qu'il existe une relation entre l'alphabétisme émotionnel (métaémotion) et les savoir-être relationnels de l'élève (représentations et comportements prosociaux), et une autre de voir si les enseignants et l'école peuvent aider l'élève à accroître son alphabétisme émotionnel et ses savoir-être. Depuis un certain nombre d'années, toute une série de programmes d'intervention ont vu le jour au sein de l'école. Plusieurs études semblent indiquer que ces programmes auraient une incidence positive sur l'alphabétisme émotionnel et les savoir-être de l'élève. Toutefois, comme la définition de l'alphabétisme émotionnel, voire des savoir-être, est souvent relativement floue dans ces programmes, l'évaluation de leur efficacité ainsi que la compréhension de leur incidence sont rendues difficiles. Les recherches empiriques sur le développement de la métaémotion chez l'enfant permettent d'évaluer, et même d'orienter, ces programmes d'intervention. Par exemple, une recherche que nous venons de réaliser montre que le programme d'intervention SMILE (*School Matters In Lifeskills Education*) a une incidence positive sur l'alphabétisme émotionnel des élèves : les élèves qui ont suivi ce programme d'intervention ont vu leur niveau d'alphabétisme émotionnel (mesuré au moyen du TEC) progresser de façon significative. Même si la démonstration empirique de l'incidence de cette progression sur les savoir-être en classe reste encore à faire, cette recherche établit que l'enseignant et l'école peuvent avoir une influence positive sur le développement de l'alphabétisme émotionnel de l'élève. Les rôles de l'enseignant et de l'école ne sont donc pas uniquement instructifs (construction et transmission de savoirs et savoir-faire intellectuels), mais aussi éducatifs (construction et transmission de savoir-être).

Nous aimerions conclure ce chapitre en signalant que la validation de l'hypothèse qui lie les savoir-être de l'élève à son alphabétisme émotionnel peut servir de base à l'exploration du lien qui unit les dimensions cognitives et émotionnelles du fonctionnement de l'élève avec ou sans déficits, par l'étude de la relation entre savoirs et savoir-faire intellectuels, d'une part, et savoir-être et alphabétisme émotionnel, d'autre part (Lafortune et St-Pierre, 1996 ; Pallascio et Lafortune, 2000 ; Pons et Doudin, 2000, sous presse).

BIBLIOGRAPHIE

Altshuler, J. et D. Ruble (1989). « Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress », *Child Development, 60*, p. 1337-1349.

Audigier, F. (dir.) (1999). *L'éducation à la citoyenneté : synthèse et mise en débat*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.

Averill, J. (1975). « A semantic atlas of emotional concepts », *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology, 5*, p. 330.

Band, E. et J. Weisz (1988). « How to feel better when it feels bad : Children's perspectives on coping with everyday stress », *Developmental Psychology, 24*, p. 247-253.

Barden, R., F. Zelco, S. Duncan et J. Masters (1980). « Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion », *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, p. 968-976.

Borke, H. (1971). « Interpersonal perception of young children : Egocentrism or empathy ? », *Developmental Psychology, 5*, p. 263-269.

Bosacki, S. et J. Astington (1999). « Theory of mind in preadolescence : Relations between social understanding and social competence », *Social Development, 8*, p. 237-255.

Bradmetz, J. et R. Schneider (1999). « Is Little Red Riding Hood afraid of her grandmother ? Cognitive vs emotional response to a false belief », *British Journal of Developmental Psychology, 17*, p. 501-514.

Cassidy, J., R. Parke, L. Butkovsky et J. Braungart (1992). « Family-peer connections : The roles of emotional expressiveness within family and children's understanding of emotions », *Child Development, 63*, p. 603-618.

Chardonnens, E. et P. Panchaud (2000). « Une approche pragmatique en milieu scolaire », dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violences à l'école : fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 209-238.

Cutting, A. et J. Dunn (1999). « Theory of mind, emotion understanding, language, and family background : Individual differences and interrelations », *Child Development, 70*, p. 853-865.

Dardel Jaouadi, F. (2000). « Analyser et gérer les violences », dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violences à l'école : fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 129-145.

Denham, S. (1986). « Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers : Contextual validation », *Child Development, 57*, p. 194-201.

Denham, S., M. McKinley, E. Couchoud et R. Holt (1990). « Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings », *Child Development, 61*, p. 1145-1152.

Doudin, P.-A. et M. Erkohen-Marküs (dir.) (2000). *Violences à l'école : fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck.

Doudin, P.-A. et D. Martin (1999). « Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, *126*, p. 121-132.

Doudin, P.-A., D. Martin et O. Albanese (dir.) (1999, 2e éd. 2001). *Métacognition et éducation : théorie et pratique,* Berne, Peter Lang.

Dunn, J., I. Bretherton et P. Munn (1987). « Conversations about feeling states between mothers and their children », *Developmental Psychology, 23,* p. 132-139.

Dunn, J., J. Brown et L. Beardsall (1991). « Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions », *Developmental Psychology, 27*, p. 448-455.

Dunn, J. et A. Cutting (1999). « Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children », *Social Development, 8,* p. 201-219.

Dunn, J. et C. Herrera (1997). « Conflict resolution with friends, siblings and mothers : A developmental perspective », *Aggressive Behavior, 23*, p. 343-357.

Durlak, J. et M. Wells (1997). « Primary prevention mental health programs for children and adolescents : A meta-analytic review », *American Journal of Community and Psychology, 25,* p. 115-152.

Dusenbury, L., M. Falco, A. Lake, R. Brannigan et K. Bosworth (1997). « Nine critical elements of promising violence prevention programs », *Journal of School Health, 67*, p. 409-414.

Edwards, R., A. Manstead et C. MacDonald (1984). « The relationship between children's sociometric status and their ability to recognize facial expressions of emotions », *European Journal of Social Psychology, 14*, p. 235-238.

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.

Fabes, R., N. Eisenberg, M. Nyman et Q. Michaelieu (1991). « Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions », *Developmental Psychology, 27*, p. 858-866.

Fonagy, P., S. Redfern et T. Charman (1997). « The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT) », *British Journal of Developmental Psychology, 15*, p. 51-61.

Garcia, F. et L. Villanueva (1998). « Analisis de las relaciones entre metodos sociometricos : nominaciones directas y escala de calificacion », *Revista de Psicologia, 20*, p. 89-104.

Gardner, D., P.L. Harris, M. Ohmoto et T. Hamazaki (1988). « Japanese children's understanding of the distinction between real and apparent emotion », *International Journal of Behavioral Development, 11*, p. 203-218.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence,* New York, Bantam Books.

Goodman, R. (1997). « The strengths and difficulties questionnaire : A research note », *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, p. 581-586.

Goodman, R. et S. Scott (1999). « Comparing the strengths and difficulties questionnaire and the child behavior checklist », *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, p. 17-24.

Gross, D. et P.L. Harris (1988). « Understanding false beliefs about emotion », *International Journal of Behavioral Development, 11*, p. 475-488.

Hadwin, J. et J. Perner (1991). « Pleased and surprised : Children's cognitive theory of emotion », *British Journal of Developmental Psychology », 9*, p. 215-234.

Harris, P.L. (1983). « Children's understanding of the link between situation and emotion », *Journal of Experimental Child Psychology, 36*, p. 1-20.

Harris, P.L. (1989). *Children and Emotion : The Development of Psychological Understanding*, Oxford, Blackwell.

Harris, P.L. (1999). « Individual differences in understanding emotion : The role of attachment status and psychological discourse », *Attachment and Human Development, 1*, p. 307-324.

Harris, P.L. (2000). « Understanding emotion », dans M. Lewis et J. Haviland-Jones (dir.), *Handbook of Emotions*, 2e édition, New York, The Guilford Press, p. 281-292.

Harris, P.L., K. Donnelly, G. Guz et R. Pitt-Watson (1986). « Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion », *Child Development, 57*, p. 895-909.

Harris, P.L., G. Guz, M. Lipian et Z. Man-Shu (1985). « Insight into the time course of emotion among Western and Chinese children », *Child Development, 56*, p. 972-988.

Harris, P.L., C. Johnson, D. Hutton, G. Andrews et T. Cooke (1989). « Young children's theory of mind and emotion », *Cognition and Emotion, 3*, p. 379-400.

Harris, P.L. et M. Lipian (1989). « Understanding emotion and experiencing emotion », dans C. Saarrni et P.L. Harris (dir.), *Children's Understanding of Emotion*, New York, Cambridge University Press, p. 241-258.

Harris, P.L., T. Olthof et M. Meerum Terwogt (1981). « Children's knowledge of emotion », *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22*, p. 247-261.

Harris, P.L., T. Olthof, M. Meerum Terwogt et C.E. Hardman (1987). « Children's knowledge of the situations that provoke emotion », *International Journal of Behavioral Development, 10*, p. 319-343.

Harris, P.L. et F. Pons (sous presse). « 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*, Berne, Peter Lang.

Harter, S. et B. Buddin (1987). « Children's understanding of the simultaneity of two emotions : A five-stage acquisition sequence », *Developmental Psychology, 23*, p. 388-399.

Hughes, C., J. Dunn et A. White (1998). « Trick or treat ? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "hard-to-manage" preschoolers », *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39*, p. 981-994.

Joshi, M. et M. MacLean (1994). « Indian and English children's understanding of the distinction between real and apparent emotion », *Child Development, 65*, p. 1372-1384.

Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Lagutta, K., H. Wellman et J. Flavell (1997). « Preschoolers' understanding of the link between thinking and feeling : Cognitive cuing and emotional change », *Child Development, 68*, p. 1081-1104.

Lake, N., S. Lane et P.L. Harris (1995). « The expectation of guilt and resistance to temptation », *Early Development and Parenting, 4*, p. 63-73.

McDowell, D., R. O'Neil et R. Parke (2000). « Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity : Relations with social competences », *Merrill-Palmer Quarterly, 46*, p. 306-324.

Meerum Terwogt, M., W. Koops, T. Oosterhoff et T. Olthof (1986). « Development in processing of multiple emotional situations », *Journal of General Psychology, 11*, p. 109-121.

Meerum Terwogt, M. et H. Stegge (1995). « Children's understanding of the strategic control of negative emotions », dans J. Russell, J.-M. Fernandez-Dols et A. Manstead (dir.), *Everyday Conceptions of Emotions,* Dordrecht, Kluwer, p. 373-390.

Mischel, H. et W. Mischel (1983). « The development of children knowledge of self-control strategies », *Child Development, 54*, p. 603-619.

Nunner-Winkler, G. et B. Sodian (1988). « Children's understanding of moral emotions », *Child Development, 59*, p. 1323-1338.

OCC (2000). *School Matters in Lifeskills Education (SMILE),* Oxford, Oxfordshire County Council, Education Service.

Pallascio, R. et L. Lafortune (dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Peng, M., C. Johnson, J. Pollock, R. Glasspool et P.L. Harris (1992). « Training young children to acknowledge mixed emotions », *Cognition and Emotion, 6*, p. 387-401.

Pons, F. et P.-A. Doudin (2000). « Niveaux de conscience et développement : entre métacognition et métaémotion », dans C. Vogel et E. Thommen (dir.*), Lire les passions,* Berne, Peter Lang, p. 111-132.

Pons, F. et P.-A. Doudin (sous presse). « La conscience : des quatre lois piagétiennes au cognitivisme moderne », *Intellectica.*

Pons, F., P.-A. Doudin et P.L. Harris (soumis). *Différences individuelles dans la compréhension des émotions : développement, cause et intervention*.

Pons, F. et P.L. Harris (2001). « Piaget's conception of the development of consciousness : An examination of two hypotheses », *Human Development, 44*, p. 220-227.

Pons, F., P.L. Harris et M. de Rosnay (2000). « La compréhension des émotions chez l'enfant », *Psychoscope*, *21*, p. 29-32.

Pons, F., P.L. Harris et M. de Rosnay (soumis). *A Test of Emotion Comprehension (TEC) for Children between 3 and 11 Years : Developmental Periods and Hierarchical Organizations.*

Pons, F., J. Lawson, P.L. Harris et M. de Rosnay (sous presse). « Individual differences in children's emotion understanding : Effects of age and language ability », *Scandinavian Journal of Psychology*.

Saarni, C., D. Mumme et J. Campos (1998). « Emotional development : Action, communication, and understanding », dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology : Vol. 3, Social, Emotional and Personnality Development*, 5e édition, New York, John Wiley, p. 237-309.

Sasseville, M. (1999). *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Scherer, K. (1984). « Les émotions : fonctions et composantes », *Cahiers de psychologie cognitive*, *4*, p. 9-39.

Steele, H., M. Steele, C. Croft et P. Fonagy (1999). « Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years », *Social Development*, *8*, p. 161-178.

Taylor, D. et P.L. Harris (1983). « Knowledge of strategies for the expression of emotion among normal and maladjusted boys : A research note », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *24*, p. 223-229.

Villanueva, L., R. Clemente et F. Garcia (2000). « Theory of mind and peer rejection at school », *Social Development, 9*, p. 271-283.

Weissberg, R. et M. Greenberg (1998). « Prevention science and collaborative community action research : Combining the best from both perspectives », *Journal of Mental Health, 75*, p. 479-492.

Wellman, H., P.L. Harris, M. Banerjee et A. Sinclair (1995). « Early understanding of emotion : Evidence from natural language », *Cognition and Emotion*, *9*, p. 117-149.

Yuill, N. (1984). « Young children's coodination of motive and outcome in judgments of satisfaction and morality », *British Journal of Developmental Psychology*, *2*, p. 73-81.

CHAPITRE 2

Philosopher sur les mathématiques

Évolution du concept de soi et des croyances attributionnelles de contrôle

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières et CIRADE
(louise_lafortune@uqtr.ca)

Pierre Mongeau
Université du Québec à Montréal et CIRADE
(mongeau.pierre@uqam.ca)

Marie-France Daniel
Université de Montréal et CIRADE
(marie-france.daniel@umontreal.ca)

Richard Pallascio
Université du Québec à Montréal et CIRADE
(pallascio.richard@uqam.ca)

RÉSUMÉ[1]

Nous constatons que plusieurs élèves éprouvent des difficultés à comprendre et à réussir en mathématiques. Bien que plusieurs facteurs puissent entrer en considération, certains auteurs et auteures se sont attardés à des facteurs qui relèvent de la dimension affective et plus particulièrement du concept de soi et des croyances attributionnelles de contrôle. Pour mieux étudier l'évolution de ces deux composantes de la dimension affective, nous avons effectué une recherche où les élèves étaient amenés à philosopher sur les mathématiques. Selon cette approche, les élèves discutent en communauté de recherche sur des concepts mathématiques, sur des attitudes et des croyances perpétuées à l'égard de cette discipline. Des textes de réflexion et quelques recherches quantitatives montraient une certaine influence du programme de Philosophie pour enfants *sur l'estime de soi des élèves. Dans notre recherche, nous avons montré que cette approche n'influençait pas le concept de soi des élèves, mais qu'elle agissait de manière significative sur les croyances attributionnelles de contrôle. La perception qu'ont les élèves de leur capacité à exercer un contrôle sur leur apprentissage s'est améliorée durant l'expérimentation. Les résultats qualitatifs vont dans le même sens et montrent l'évolution des élèves quant au contrôle qu'ils peuvent exercer sur les moyens d'apprentissage mis à leur disposition. La discussion des résultats nous amène à proposer une démarche qui allierait cette approche philosophique des mathématiques à une aide psychopédagogique qui ne viserait pas l'évaluation et le jugement des élèves, mais plutôt la recherche avec l'élève de moyens susceptibles de l'aider à surmonter ses difficultés reliées à certaines composantes de la dimension affective.*

1. L'équipe de recherche a bénéficié d'une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

Plusieurs élèves éprouvent des difficultés à comprendre et à réussir en mathématiques. Même si plusieurs facteurs peuvent être en cause, certains auteurs et auteures se sont attardés à ceux qui relèvent de la dimension affective et plus particulièrement du concept de soi (estime de soi et confiance en soi) et des croyances attributionnelles de contrôle. Par exemple, dans l'apprentissage des mathématiques, l'élève qui a confiance en ses capacités de réussir persévérera davantage dans la recherche d'une solution à un problème même après un essai infructueux. À l'opposé, l'élève qui manque de confiance en lui se découragera plus vite devant les difficultés (Lafortune, 1992, 1997). Il existe des liens entre le concept de soi, d'une part, et la persistance dans les champs scientifiques (Sherman, 1983) et la performance en mathématiques (Astin, 1993), d'autre part.

Nous présumons que différentes composantes affectives en mathématiques sont liées au concept de soi et aux croyances attributionnelles de contrôle en mathématiques. Nous l'exprimons de la façon suivante : les croyances et préjugés relatifs aux mathématiques sont transmis aux élèves par la société, l'école et la famille. Les élèves sont ainsi amenés à entretenir des croyances à l'égard des mathématiques, de leur apprentissage et des personnes qui les enseignent. Ils adoptent alors des attitudes favorables ou défavorables à l'égard de cette discipline et abordent un problème ou un cours de mathématiques avec un esprit d'ouverture ou de fermeture selon le cas. Cela a une influence sur le concept de soi des élèves, leur confiance de réussir ou leur crainte d'échouer en mathématiques. L'évolution positive de ce concept de soi peut faire en sorte que les élèves développent une attitude plus favorable à l'égard de cette discipline. Les relations entre attitudes, croyances et concept de soi influencent les croyances attributionnelles de contrôle des élèves. Des attitudes positives et un concept de soi plus solide peuvent conduire les élèves à croire en leurs capacités, à considérer qu'ils ont les moyens d'obtenir les résultats recherchés et qu'ils ont accès à ces moyens.

Pour mieux étudier l'évolution du concept de soi et des croyances attributionnelles de contrôle, nous avons réalisé une recherche où les élèves étaient amenés à philosopher sur les mathématiques. Pour discuter de certains résultats de cette recherche, nous expliquons l'approche que nous avons utilisée, puis nous présentons des recherches et des réflexions qui étudient les liens entre l'estime de soi et l'utilisation du programme de *Philosophie pour enfants*. Nous éclairons ensuite les notions de concept de soi et de croyances attributionnelles de contrôle. Enfin, après avoir décrit brièvement notre recherche et exposé quelques résultats, nous concluons en proposant des façons d'intervenir sur la dimension affective.

1. *PHILOSOPHER SUR LES MATHÉMATIQUES AU PRIMAIRE*

Le programme de *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques s'inspire de l'approche proposée par Lipman, Sharp et Oscanyan (1980). Avec cette approche, la classe est transformée en communauté de recherche, c'est-à-dire en groupe de discussion où les élèves sont amenés à appronfondir ensemble leur réflexion sur un plan conceptuel et philosophique. La situation pédagogique ainsi créée permet aux enfants d'envisager différents points de vue, différentes manières de penser, diverses façons de résoudre un problème de mathématiques. Les mathématiques prennent alors une dimension humaine et sociale. Elles sont présentées aux élèves comme des constructions de l'esprit humain et non comme des données qui émergent de l'esprit de façon plus ou moins magique. Pour appliquer cette méthode en classe, nous avons conçu deux romans philosophico-mathématiques (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996a, 1996b) qui s'adressent à des élèves de la fin des études primaires et du début du secondaire. Ces romans, par une histoire qui peut intéresser les élèves de cet âge, suscitent des questions d'ordre philosophique à propos des mathématiques, de leur apprentissage et des croyances véhiculées par rapport à cette discipline.

Cette approche comporte trois étapes. La première est une lecture partagée d'un épisode ou d'un chapitre du roman. Elle consiste en une lecture à voix haute de quelques phrases du texte par chacun des élèves. Chaque élève lit son extrait et passe ensuite la parole à l'élève suivant. Après cette lecture partagée, les élèves sont invités, dans une deuxième étape, à formuler les questions que suscite la lecture. Des moyens adaptés à la classe sont mis en œuvre afin de former lentement les élèves à poser des questions de plus en plus philosophiques, c'est-à-dire des questions sur des concepts ouverts qui provoquent la réflexion et les échanges, qui n'induisent pas qu'une seule bonne réponse et qui permettent un regard réflexif sur les mathématiques. Les élèves choisissent la ou les quelques questions qui les intéressent le plus. Pour mieux comprendre le genre de discussion qui intéresse les élèves, voici des exemples de questions qui ont fait l'objet de communautés de recherche philosophiques : « Un cube parfait existe-t-il ? », « Quelles sont les ressemblances et les différences entre infini et indéfini ? », « La liberté de penser existe-t-elle en mathématiques ? », « La beauté a-t-elle de la place en mathématiques ? ».

Ensuite, dans une troisième étape, les élèves tentent de répondre à la question et discutent en communauté de recherche philosophique. La communauté de recherche les conduit à élaborer des réponses à la question, à formuler des hypothèses et à argumenter, à justifier leur point de vue, à

définir les concepts, à établir des relations causales, à respecter le point de vue des autres, à préciser leur point de vue à partir des idées des autres, etc. Les élèves de la communauté de recherche adoptent ainsi un processus de construction collective de leur réponse à la question retenue. Leurs discussions sont régulièrement alimentées par des activités mathématico-philosophiques. Ces activités, liées au thème de la discussion, visent à créer des conflits sociocognitifs et à amener les élèves à confronter leurs conceptions des mathématiques et de leur apprentissage. Un guide d'accompagnement donne aux enseignantes et enseignants (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996c) des suggestions de plans de discussion philosophique, d'exercices et d'activités mathématiques.

À la fin de la discussion, les élèves sont placés à nouveau en situation de réflexion individuelle pour faire le point et réfléchir à l'évolution de leur point de vue. Par exemple, si les élèves désirent discuter d'une question comme « Qu'est-ce qu'un problème abstrait et un problème concret en mathématiques ? », on peut leur proposer des énoncés de problème et leur demander de discuter à partir de questions telles que : « Lequel de ces problèmes peut être considéré comme le plus abstrait ? Pourquoi ? » « Quelles seraient les caractéristiques d'un problème abstrait de mathématiques ? » « Que pourrait-on faire pour rendre un problème plus abstrait plus concret ? » Un plan de discussion différent peut reprendre ces préoccupations et porter sur l'infini en mathématiques. D'autres questions peuvent alimenter la communauté de recherche, par exemple : « Le nombre de grains de sable sur la terre est-il infini ou indéfini ? » « Le temps a-t-il un début et une fin ? »

2. *ESTIME DE SOI ET* PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

Deux types d'études explorent l'idée que l'approche de *Philosophie pour enfants* influence positivement l'estime de soi des élèves. Dans le premier type, l'argumentation est basée sur une réflexion portant sur les fondements de l'approche. Des études de l'autre type comportent des analyses statistiques issues de recherches expérimentales.

2.1. *DES RÉFLEXIONS SUR LES FONDEMENTS DU PROGRAMME DE* PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

Les deux principaux arguments généralement avancés en faveur de l'utilisation du programme de *Philosophie pour enfants* sont : 1) le développement des habiletés de raisonnement et des capacités à faire des liens chez les

élèves ; et 2) l'encouragement à l'autonomie (Lane et Jones, 1989). Selon Gazzard (1990), ce seraient précisément l'enseignement systématique du raisonnement et l'utilisation de la communauté de recherche comme moyen d'enseignement qui permettraient à cette approche d'avoir un impact sur l'estime de soi. Notamment, le développement du raisonnement favoriserait l'autonomie de l'élève en facilitant la prise de décision. La communauté de recherche, pour sa part, conduirait les élèves à se rendre compte que les expériences de toutes et de tous ne sont pas les mêmes et qu'elles peuvent influencer leurs points de vue. Cette prise de conscience a d'autant plus d'influence sur les élèves qu'elle vient de pairs et non pas de l'enseignante ou de l'enseignant qui représente une personne experte à leurs yeux. Dans cet esprit, le fait de participer à une communauté de recherche permet de se connaître, de se comprendre et de comprendre les autres personnes (Glaser, 1992). Cette compréhension de soi et des autres serait essentielle au développement de l'estime de soi dans la mesure où cette approche permet à l'élève : 1) de se voir et de voir les autres dans une perspective globale, mais aussi comme des personnes uniques avec leurs particularités ; 2) de prendre conscience de l'importance qu'il peut avoir pour les autres et des relations qu'il peut entretenir avec ses pairs ; et 3) de contribuer aussi aux changements que les autres élèves apportent à leur manière de faire. Ainsi, selon Glaser (1992), en incitant l'élève à participer à une communauté de recherche philosophique et en lui donnant les moyens de le faire pleinement, on contribue au développement de son estime de soi et de son autonomie. Toutefois, le développement du raisonnement et l'utilisation de la communauté de recherche ne sont pas deux aspects indépendants. En effet, Guin (1994) souligne que « penser » est souvent considéré comme une activité individuelle ; cependant, dans une communauté de recherche, penser pour soi-même devient paradoxal. Dans la communauté, l'élève développe des habiletés critiques et d'autocorrection, car ses idées sont soumises à la réflexion et à la critique des autres. Il est donc amené à faire des choix plus éclairés.

Lago (1996) expose les différents gains qu'on associe à l'utilisation de l'approche de *Philosophie pour enfants* : 1) Cette approche permet à l'élève de développer, dans une atmosphère de collaboration, une confiance en ses propres opinions et idées et en sa capacité de penser, de porter des jugements et d'augmenter sa confiance en lui. 2) Elle encourage l'autocorrection et la prise de conscience de ses propres pensées. En plus de s'autocorriger, l'élève est amené à chercher les failles dans les raisonnements des autres afin de leur poser des questions et d'intervenir, ce qui favorise la recherche d'arguments valables et la modification de certaines méthodes ou procédures. 3) En stimulant le développement d'une pensée responsable où le groupe apprend à respecter les idées des autres, la *Philosophie pour enfants* favorise le développement de l'autonomie et la capacité de penser par soi-

même. 4) Par ce moyen, l'élève reçoit de la rétroaction de ses pairs et de son enseignante ou enseignant. Cet auteur conclut que la *Philosophie pour enfants*, autant par son approche que par son contenu, encourage le développement de l'estime de soi et devrait faire partie d'un projet éducatif global.

2.2. *Des recherches quantitatives sur l'estime de soi et le programme de* Philosophie pour enfants

Les avantages présumés de la *Philosophie pour enfants* pour le développement de l'estime de soi des élèves a fait l'objet de plusieurs publications (Lane et Jones, 1989 ; Gazzard, 1990 ; Glaser, 1992 ; Guin, 1994 ; Lago, 1996 ; Phillips, 1996 ; Schleifer et Poirier, 1996). Les travaux d'analyse et de réflexion sur les retombées de la *Philosophie pour enfants* laissent entrevoir une influence positive de son approche sur l'estime de soi des élèves. Nous avons retracé deux études expérimentales ou quasi expérimentales qui cherchent à vérifier un aspect ou un autre de cette présomption favorable (Sasseville, 1994 ; Schleifer, Lebuis et Caron, 1987). Les résultats de ces recherches, confirmant en partie les retombées positives du programme de *Philosophie pour enfants* sur le développement de l'estime de soi des élèves, nous ont amenés à étudier le rapport entre le concept de soi et l'apprentissage des mathématiques pendant que les élèves philosophent à propos de cette discipline.

Ces deux précédentes études utilisent le test *Piers-Harris* sur le concept de soi (Piers, 1984 ; Piers et Harris, 1964). Il s'agit du moins récent et du plus cité des tests cherchant à mesurer le concept de soi des enfants. Toutefois, selon Marsh et MacDonald Holmes (1990), sa validité de construit semble moins bien assurée que celle du test *Perceived Competence Scale* de Harter (1982), qui mesure aussi le concept de soi chez les enfants. Les deux études utilisant le test *Piers-Harris* ont constaté une certaine augmentation de l'estime de soi consécutive à l'utilisation de la *Philosophie pour enfants*. Schleifer, Lebuis et Caron (1987) ont utilisé cet instrument auprès de cinq groupes expérimentaux et constaté une augmentation significative par rapport aux groupes témoins chez deux des cinq groupes expérimentaux. De son côté, Sasseville (1994) a utilisé le même test auprès de cinq groupes expérimentaux et de quatre groupes témoins. L'estime de soi des élèves a augmenté significativement pour le premier quartile, c'est-à-dire pour les élèves dont l'estime de soi était la plus faible.

En résumé, l'hypothèse voulant que l'approche de *Philosophie pour enfants* réponde à plusieurs critères permettant d'influencer positivement l'estime de soi des élèves est bien argumentée. Cependant, peu de résultats

empiriques permettent de confirmer que cette approche exerce réellement l'influence décrite chez les élèves. Par contre, comme le plus souvent on recourt à cette approche pendant seulement une heure par semaine, on peut penser qu'il est difficile d'influencer en si peu de temps une composante de la dimension affective comme l'estime de soi, dimension que l'élève construit depuis plusieurs années. De plus, comme le souligne Phillips (1996), autant les élèves semblent développer leur estime d'eux-mêmes avec ce programme, autant ce dernier crée un contexte de discussion qui peut mettre leur estime d'eux-mêmes à rude épreuve. Ainsi, les élèves doivent trouver des raisons valables pour appuyer leurs idées, ce qui n'est pas toujours facile. Ils peuvent alors perdre leur confiance et leur estime d'eux-mêmes en se rendant compte que leurs points de vue ne sont pas toujours adoptés par les autres.

3. *CONCEPT DE SOI ET CROYANCES ATTRIBUTIONNELLES DE CONTRÔLE*

Bien que l'influence du concept de soi et celle des croyances attributionnelles puissent être reliées, nous les présentons séparément pour mieux souligner les particularités de ces deux concepts et aider à la compréhension des résultats présentés ultérieurement.

3.1. *CONCEPT DE SOI*

Le concept de soi inclut les notions d'estime de soi et de confiance en soi qui renvoient, la première, à la valeur qu'un individu s'accorde, et, la seconde, aux croyances attributionnelles de contrôle que la personne entretient par rapport à ses capacités. Le concept de soi est, selon Legendre (1993), une notion assez globale qui correspond à l'ensemble des perceptions et des croyances liées à la représentation qu'une personne a d'elle-même, de sa capacité à accomplir une tâche, de même qu'aux attitudes qui en découlent. Cette représentation globale qu'une personne développe d'elle-même se construit à travers les expériences quotidiennes et les comparaisons que l'on fait entre soi et les autres (Ruel, 1987). Le concept de soi est une sorte de synthèse, une image de soi dans un champ d'expérience donné selon le jugement plus ou moins positif que l'on porte sur cette image. Cette synthèse repose sur la perception des expériences, sur leurs interprétations comme, succès ou comme échecs, lesquelles sont à leur tour confrontées aux caractéristiques que l'on s'attribue et comparées avec ce que l'on perçoit des expériences des autres.

Le concept de soi en mathématiques correspond à l'ensemble des perceptions et des croyances que l'élève a de lui-même ainsi qu'aux attitudes qui en découlent à l'égard des mathématiques. C'est en quelque sorte la représentation personnelle qu'il se fait de lui-même par rapport à l'apprentissage des mathématiques. Le concept de soi en mathématiques se manifeste dans la confiance que l'élève a en ses capacités de réussir dans cette discipline et dans sa façon d'aborder une tâche mathématique. Il peut donc être positif ou négatif, réaliste ou irréaliste.

Lafortune (1995) a relevé quatre types de réaction négative chez des élèves qui manquent de confiance en leurs capacités de réussir en mathématiques : abandon, apprentissage par mémorisation, résolution par automatisme et généralisation de l'échec. Certains abandonnent rapidement la recherche d'une solution. Convaincus qu'ils ne peuvent pas résoudre un problème, ils diront rapidement « je ne comprends rien » et se mettront tout de suite à la recherche d'une aide extérieure. D'autres apprennent par mémorisation toutes les notions ou les procédures sans pouvoir les expliquer. Ils demeurent incapables de faire des liens entre les différentes notions mathématiques et avec les notions des autres matières. D'autres encore résolvent les exercices machinalement. Ils font toutes les séries d'exercices demandées en fonctionnant comme des robots sans s'interroger sur leur compréhension. Tous ces élèves acceptent parfois tels quels les résultats qu'ils obtiennent, sans les remettre en question, même s'ils sont impossibles dans la réalité : par exemple une voiture roule à 1 250 km/h ou – 42 pommes ont été cueillies ou 7,2 filles ont assisté au spectacle. Enfin, certains élèves pensent que le fait qu'ils ne réussissent pas en mathématiques signifie qu'ils ne peuvent pas réussir dans d'autres domaines. L'image négative de leur capacité à réussir en mathématiques se répercute dans leur vie quotidienne (Lafortune, 1995).

3.2. *Croyances attributionnelles de contrôle*

À l'opposé, les élèves qui réussissent mieux ont plus confiance en eux et croient exercer un plus grand contrôle sur leur apprentissage. Blouin (1985, 1987) a montré que les élèves qui réussissent en mathématiques n'attribuent pas leurs échecs et leurs réussites aux mêmes causes que ceux qui éprouvent des difficultés dans cette discipline. Les seconds croient davantage que la réussite est une affaire de talent, sur laquelle ils n'ont pas le contrôle. Ainsi, un élève qui a de la difficulté en mathématiques est porté à considérer que ses succès ne dépendent pas de lui et que la cause est incontrôlable – il n'a pas de pouvoir là-dessus et il ne peut rien y changer (Lafortune et St-Pierre, 1994, 1996, 1998 ; Weiner, 1979). Comme le soulignent Bouffard et Bordeleau (1997) et Bouffard-Bouchard, Bordeleau et Dubé (1991), cette

notion de contrôle de l'élève sur son apprentissage est implicite dans divers modèles théoriques. On la retrouve sous différentes appellations : sentiment d'auto-efficacité chez Bandura (1977), impuissance apprise chez Abramson, Seligman et Teasdale (1978), contrôlabilité des croyances attributionnelles chez Harter (1982) et croyances de contrôle chez Skinner, Chapman et Baltes (1988). La notion de contrôle sur son apprentissage prend, pour Bandura (1977), la forme d'une évaluation par l'élève de ses capacités à exécuter une activité. Pour les auteurs et auteures qui l'ont étudiée, l'impuissance apprise est associée à la perception ou au sentiment de l'élève de perdre le pouvoir sur ce qui lui arrive en classe et sur ce dont il a besoin pour réussir à apprendre.

Plusieurs études ont montré que le contexte socioculturel dans lequel l'enfant se trouve influence le développement des croyances attributionnelles de contrôle (Bouffard et Bordeleau, 1997). Par ailleurs, selon Skinner, Chapman et Baltes (1988), ces attributions concernent, d'une part, les croyances de la personne à l'égard de sa capacité à obtenir certains résultats et, d'autre part, ses croyances quant à la valeur des moyens pour obtenir les résultats recherchés et ses possibilités d'avoir accès à ces moyens. L'environnement scolaire, les valeurs parentales, la rétroaction transmise à l'élève, le style d'enseignement, les types d'activités d'apprentissage sont autant de facteurs qui influent sur la formation des croyances de l'élève à propos de lui-même et sur la valeur qu'il s'accorde.

4. *MÉTHODE DE RECHERCHE*

Nous présenterons la méthode de recherche en exposant d'abord les objectifs et les hypothèses. Nous décrirons ensuite les instruments de collecte des données et le scénario de recherche, pour les volets quantitatif et qualitatif.

4.1. *OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES*

Dans cette étude, nous voulions vérifier l'hypothèse largement répandue et bien argumentée dans la documentation selon laquelle l'approche de *Philosophie pour enfants* pourrait contribuer à l'augmentation de l'estime de soi des élèves. Nous avons cherché à vérifier cette hypothèse dans le contexte précis de l'apprentissage des mathématiques. Notamment, nous visions à préciser et à mieux comprendre l'influence de l'approche philosophique des mathématiques sur l'évolution du concept de soi (incluant confiance en soi et estime de soi) et des croyances attributionnelles de contrôle de jeunes de neuf à douze ans. Plus précisément, nous présumions que

la participation à une communauté de recherche contribuerait au développement d'un concept de soi positif à l'égard des mathématiques et pourrait concourir à l'accroissement des croyances attributionnelles de contrôle.

4.2. *Instruments de collecte des données*

Pour obtenir des indices quantitatifs du développement de l'estime de soi des élèves, nous avons utilisé deux mesures. La première est une mesure du concept de soi à l'égard des mathématiques. Elle est issue d'une adaptation du questionnaire bâti par Harter (1982) pour la mesure du concept de soi. La deuxième mesure est obtenue à l'aide d'une adaptation aux mathématiques du questionnaire sur les croyances attributionnelles de contrôle de Bouffard-Bouchard, Bordeleau et Dubé (1991). Ces deux instruments sont connus et validés. Les coefficients de consistance interne des adaptations de ces questionnaires au contexte de l'apprentissage des mathématiques sont respectivement de 0,90 pour l'instrument de mesure du concept de soi à l'égard des mathématiques et de 0,86 pour l'adaptation de l'instrument de mesure des croyances attributionnelles de contrôle (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000).

En plus de données quantitatives, nous avons recueilli des données qualitatives pour favoriser une meilleure interprétation des données. Dans le présent texte, nous choisissons d'analyser les données qualitatives relatives aux croyances attributionnelles de contrôle afin de mieux comprendre les raisons des changements significatifs et positifs obtenus entre le début et la fin de l'expérimentation.

4.3. *Scénario de recherche*

Les données quantitatives ont été recueillies auprès de dix groupes-classes du deuxième cycle du primaire (4e, 5e et 6e année) d'écoles francophones. Au total, 211 élèves répartis à peu près également entre les sexes (98 garçons et 103 filles) ont participé au projet. L'expérimentation des communautés de recherche philosophiques s'est tenue dans cinq groupes-classes réunissant 113 élèves (55 garçons et 58 filles), pendant que cinq groupes-classes étaient utilisés comme groupe-témoin (98 élèves : 43 garçons et 55 filles). Les élèves participant aux communautés de recherche se sont réunis durant toute l'année scolaire à raison d'une période d'une heure chaque semaine. Tous les groupes d'élèves ont répondu à l'ensemble des questionnaires en début d'année, lors d'un prétest précédant la première rencontre, et rempli à nouveau les mêmes questionnaires en fin d'année lors des deux dernières périodes de rencontre.

Pour la collecte des données qualitatives, 15 élèves (7 garçons et 8 filles) ont été plus particulièrement observés au cours de cette recherche. Il s'agit de cas types d'élèves (trois par groupe pour cinq groupes) dont cinq sont considérés comme n'aimant pas les mathématiques, cinq comme aimant moyennement les mathématiques et cinq comme aimant cette discipline. Ces choix ont été faits à partir de dessins des élèves représentant leur perception des mathématiques et d'un court texte (une ou deux phrases) expliquant leur dessin. En plus d'être observés par l'enseignante, ces élèves ont participé à deux entrevues individuelles (avant et après expérimentation). Comme les résultats quantitatifs des cas types d'élèves sont comparables à ceux de l'ensemble du groupe, nous utilisons les résultats des entrevues pour approfondir les résultats quantitatifs et mieux les comprendre. Nous avons codé ces entrevues selon les différentes composantes de la dimension affective étudiées dans cette recherche (réactions affectives, concept de soi, croyances et préjugés, croyances attributionnelles de contrôle).

5. *RÉSULTATS*

Nous présentons ici les résultats quantitatifs et qualitatifs de cette recherche. Ces résultats donneront lieu à une discussion tenant compte des hypothèses avancées.

5.1. *RÉSULTATS QUANTITATIFS*

La comparaison des résultats du groupe expérimental et du groupe témoin indique qu'aucun des deux groupes ne montre une quelconque variation dans la mesure du concept de soi entre le prétest de l'automne (début octobre) et le post-test du printemps (mi-mai). Par contre, le groupe expérimental présente une augmentation significative de la mesure des croyances attributionnelles de contrôle. Ainsi, les élèves du groupe qui a participé aux discussions philosophiques déclarent une plus grande impression de contrôle sur leur apprentissage des mathématiques. Le tableau qui suit présente les résultats relatifs aux tests concernant le concept de soi et les croyances attributionnelles de contrôle.

Seuils de signification entre prétest et post-test

	Groupe témoin (GT)	*Groupe expérimental (GE)*	*Remarques*
Concept de soi	x	x	On n'observe aucune différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental.
Croyances attributionnelles de contrôle (CAC)	x	0,063	Les élèves du groupe expérimental montrent significativement plus de contrôle sur leurs apprentissages.

Un x indique qu'il n'y a aucune différence significative entre les résultats.

Les résultats confirment donc partiellement l'hypothèse relevée dans certaines études selon laquelle la participation à une communauté de recherche contribuerait, dans le contexte précis de l'apprentissage des mathématiques, au développement d'un concept de soi positif à l'égard des mathématiques et pourrait concourir à augmenter les croyances attributionnelles de contrôle dans l'apprentissage de cette discipline. En effet, la perception que les élèves ont de leurs propres compétences à l'égard des mathématiques n'a pas fluctué de manière significative durant l'année scolaire où l'expérimentation a eu lieu. Par contre, la perception de leur capacité à exercer un contrôle sur leur apprentissage s'est améliorée durant l'année d'expérimentation. Ce résultat laisse supposer que les communautés de recherche philosophiques sur les mathématiques aident à accroître chez les élèves le sentiment de contrôle de leurs apprentissages.

Ces résultats nous amènent à approfondir les données qualitatives recueillies relativement aux croyances attributionnelles de contrôle auprès de cas types d'élèves.

5.2. *Résultats qualitatifs*

Les résultats quantitatifs du groupe des élèves observés ne se distinguent pas de manière significative de ceux de l'ensemble du groupe. Cette constatation permet d'entrevoir une analyse des données qualitatives recueillies auprès des élèves observés qui élargirait ces résultats à l'ensemble du groupe d'élèves. Dans le présent texte, nous nous limiterons à une partie des croyances attributionnelles de contrôle, c'est-à-dire aux extraits d'entrevue où les élèves considèrent avoir un contrôle sur leurs capacités (86 segments des retranscriptions en prétest et 79 en post-test), où ils accordent une valeur aux moyens dont ils disposent et où ils perçoivent qu'ils peuvent

effectivement utiliser ces moyens (voir Skinner, Chapman et Baltes, 1988). Ces segments indiquent une cause responsable de la réussite ou de l'échec d'une tâche mathématique. Cette cause peut être contrôlée par l'élève. Par exemple, l'élève attribue sa réussite (ou son échec) aux efforts qu'il a fournis ou non pour trouver la solution d'un problème mathématique. L'élève peut également faire référence aux moyens et aux stratégies utilisés ou disponibles. Les segments font référence à des items du questionnaire ressemblant à ceux-ci : « Quand je fais des mathématiques, je suis capable de fournir de gros efforts » ; « À la maison, on dirait que je ne suis pas capable de travailler très fort en mathématiques ». Aucun segment ne renvoie aux autres items du questionnaire, qui relèvent plutôt du non-contrôle que les élèves peuvent exercer sur leurs capacités ou de la possibilité d'avoir accès à des moyens efficaces et pertinents, par exemple : « Je suis assez chanceux ou chanceuse dans mes notes en mathématiques » ; « Que je fasse n'importe quoi, je n'arrive presque jamais à avoir des bonnes notes en mathématiques. »

Plusieurs résultats qualitatifs permettent d'approfondir les résultats quantitatifs en ce qui a trait à la différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin relativement aux croyances attributionnelles de contrôle. Dans le protocole d'entrevue, dans un premier temps, les élèves parlaient de ce qu'ils pensent des mathématiques, de leurs bonnes et de leurs mauvaises expériences et de ce qu'ils considèrent comme facile ou difficile. Dans un deuxième temps, pour qu'ils soient mis en contact avec les émotions qu'ils ressentent à l'égard des mathématiques, les élèves étaient placés en situation de résolution de problèmes de mathématiques. Après cette mise en situation, les élèves étaient amenés à parler des aspects affectifs vécus à partir des observations de la personne qui menait l'entrevue. Aucune question directe n'était posée aux élèves quant à leur degré de confiance en eux ou quant au contrôle qu'ils pensent avoir sur leurs apprentissages. Considérant le contexte de l'entrevue, nous en présentons maintenant les résultats.

Les propos des jeunes relativement au fait qu'il faut fournir un effort, étudier, travailler, se concentrer, écouter, être attentif sont très semblables entre le début et la fin de l'expérimentation. De plus, plusieurs élèves (11/15) en parlent sans qu'on aborde la question de façon précise, c'est-à-dire sans qu'on leur demande s'ils doivent fournir un effort pour réussir en mathématiques. On leur demande alors plutôt ce qu'ils croient devoir faire pour mieux réussir ou pour que ce soit plus facile pour eux.

La comparaison de certaines observations faites au début et à la fin de l'expérimentation permet d'illustrer l'évolution des croyances attributionnelles de contrôle. Ainsi, au début de l'expérimentation, des élèves

(E9-E11-E12-E13)[2] indiquent des stratégies particulières qu'ils utilisent et sur lesquelles ils peuvent exercer un contrôle. Ces stratégies se limitent à lire et à relire l'énoncé d'un problème, à en extraire les éléments pertinents. À la fin de l'expérimentation, les élèves (E4-E5-E8-E11-E13-E15) s'expriment sur ce même sujet. Les stratégies particulières qu'ils décrivent sont plus poussées et personnelles que celles indiquées au début de l'expérimentation. Par exemple, un élève souligne : « Quand je fais des maths, il ne faut pas que [je sois dérangé], parce qu'il faut que je sois concentré. C'est comme si tout se fermait, puis je n'entends plus rien de ce qui se passe ». Cet élève ajoute : « J'arrête, si je ne suis pas vraiment capable, […] je me révise. Si je ne le trouve pas encore, je vais manger, puis souvent en mangeant, je l'ai. […] quand j'ai faim, je ne suis plus capable de me concentrer […] quand je mange, on dirait que je suis [plus] capable de me concentrer. » Avoir des stratégies personnelles et particulières met l'élève en situation de meilleur contrôle de ses apprentissages.

Un autre résultat concerne le fait que certains élèves signalent qu'il faut « se pratiquer » pour réussir en mathématiques. Plusieurs (E3-E6-E7-E8-E9-E10-E13) élèves le soulignent au début de l'expérimentation, tandis que très peu d'entre eux (E12-E15) en parlent à la fin. Le plus souvent, lorsqu'on parle de s'exercer à faire des mathématiques, on fait référence à un travail mécanique où l'on tente de faire des exercices ou de résoudre des problèmes en s'appliquant à reproduire un modèle. Nous trouvons intéressant que cette idée de s'exercer ne soit pas aussi populaire en fin d'expérimentation. Même si les élèves peuvent avoir un contrôle sur cette stratégie, elle n'est pas nécessairement valorisée dans une perspective constructiviste ou dans le développement de la pensée critique et de l'autonomie de l'élève.

Comme moyen pour mieux résoudre des problèmes, au début de l'expérimentation un seul élève (E7) propose d'exercer un contrôle sur sa vitesse, « d'aller plus lentement pour mieux comprendre les questions ». À la fin, un plus grand nombre d'élèves le mentionnent (E3-E8-E11-E14). Un élève précise qu'il est préférable de fournir un effort au lieu d'essayer d'aller « vite, vite » ; un autre signale qu'il devrait « aller moins vite » et que maintenant « [il] prend cinq minutes pour lire [le problème] ». Sauf lors d'examens à durée limitée, les élèves peuvent souvent bénéficier de plus de temps qu'ils ne le pensent. Ils peuvent exercer un certain contrôle sur ce facteur. Cependant, plusieurs élèves croient qu'après une seule lecture de l'énoncé d'un problème la solution devrait surgir spontanément (Lafortune, 1993, 1994). Si le programme

2. Nous présentons entre parenthèses les numéros des élèves interviewés. Nous croyons important de préciser ces codes afin que le lecteur ou la lectrice ait une idée du nombre d'élèves dont il est question et de la diversité des élèves qui ont mentionné l'un ou l'autre des aspects relevés.

de *Philosophie pour enfants* a permis à quelques-uns d'entre eux de s'accorder plus de temps pour lire et chercher la solution d'un problème mathématique et d'accroître ainsi leur impression d'exercer un contrôle sur leur démarche de résolution de problèmes, nous pensons que cette prise de conscience peut avoir une influence sur les croyances attributionnelles.

Enfin, certains commentaires des élèves n'apparaissent qu'à la fin de l'expérimentation. Quelques élèves (E2-E3-E12-E13) font alors des remarques selon lesquelles il est nécessaire de s'engager dans l'activité mathématique si l'on veut réussir. Par exemple, l'un d'eux souligne que pour réussir il a dû « se forcer ». Il s'est dit : « […] il va falloir que je me force, […que je] me creuse la tête pour essayer de trouver [la solution] ». Une autre invoque la fatigue pour expliquer ses difficultés et son manque de concentration : « J'étais très, très fatiguée, je n'étais pas bien, j'étais moins concentrée à l'école, […] je pensais à tous mes problèmes, j'étais très nerveuse, je n'étais pas dans le monde des mathématiques, j'étais carrément en dehors ». On peut remarquer que cette élève, au lieu de dire qu'elle n'est pas bonne en mathématiques, est capable de bien cerner la source de ses difficultés. Cela l'aide à mieux se comprendre et à penser que les difficultés peuvent s'estomper. Un autre facteur non reconnu au début de l'expérience est la persévérance. Des élèves (E5-E7-E10-E12) l'évoquent à la fin de l'expérimentation. Certains élèves précisent qu'il ne faut pas lâcher. Un autre parle de patience : « il faut toujours être patient [et…] attendre au moins cinq minutes pour être capable [de résoudre un problème] ». Cela nous semble des remarques significatives qui montrent l'évolution des élèves quant au contrôle qu'ils peuvent exercer sur les moyens d'apprentissage mis à leur disposition.

6. *DISCUSSION*

Contrairement aux idées avancées par plusieurs chercheurs et chercheures, notamment par Glaser (1992), le fait de participer à une communauté de recherche ne semble pas, à lui seul, permettre aux élèves de développer une meilleure image de soi et des autres. Selon Phillips (1996), l'approche de *Philosophie pour enfants* pourrait même nuire au développement de l'estime de soi si l'on ne pense pas qu'il peut exister certaines contradictions entre le fait de promouvoir, d'une part, le développement de l'estime de soi et, d'autre part, des habiletés intellectuelles comme la rigueur et l'honnêteté intellectuelle. Ainsi, toujours selon ce dernier auteur, l'école favoriserait le plus souvent la « théorie du succès » ; un élève aura une meilleure image de lui s'il réussit, si ses idées sont considérées comme bonnes, si elles sont approuvées par les autres et si elles correspondent à celles de la majorité. Cependant, Phillips (1996) précise que, si l'on tente de développer chez les

élèves des habiletés de pensée complexes, ceux-ci se trouvent dans des situations où leurs idées sont remises en question, où ils peuvent ne pas réussir à justifier leurs points de vue. Il n'y a donc pas toujours réussite et on ne peut pas être certain qu'il y aura un développement de l'estime de soi. Le « succès » de l'élève doit être lié au développement d'habiletés de pensée plutôt qu'au fait que ses idées soient adoptées par les autres (gagner sur les idées des autres). Ce n'est qu'à cette condition que l'approche de *Philosophie pour enfants* peut avoir une influence sur l'estime de soi des élèves. Cependant, la confrontation des idées et la prise de conscience du fait qu'il est possible de les faire évoluer peuvent aider les élèves à se rendre compte qu'ils sont en mesure d'exercer un contrôle sur leur pensée, qu'ils peuvent les améliorer, les rendre plus solides en s'appuyant sur des arguments difficilement attaquables (Phillips, 1996).

Il semble que l'approche de *Philosophie pour enfants* influence plus directement les croyances attributionnelles de contrôle. C'est particulièrement vrai si les élèves perçoivent le contrôle qu'ils peuvent exercer sur leurs stratégies et qu'ils ont accès à ces stratégies. Ils développeront alors plus facilement un sentiment de compétence face à une tâche à réaliser et leur concept de soi sera ainsi plus positif. Il faudrait poursuivre l'application de cette approche pendant plus d'une année et à un rythme plus soutenu qu'une heure par semaine afin de vérifier cette hypothèse.

La recherche a montré que le sentiment de contrôle que développe l'élève a augmenté entre le début et la fin de l'expérimentation. Lane et Jones (1989), Gazzard (1990) et Lago (1996) considèrent que l'efficacité de l'approche réside dans le développement des habiletés de raisonnement et dans l'encouragement à l'autonomie et à l'autocorrection. Le développement des habiletés de raisonnement a notamment été confirmé par l'étude de Lipman et Shipman (1979). En effet, ces auteurs ont montré que cette approche améliorait significativement les capacités de raisonnement formel et la créativité, c'est-à-dire la capacité de concevoir de nouvelles idées, de découvrir des solutions réalistes et de fournir des raisons. On peut penser que, si un élève est capable de justifier ses opinions et de trouver des raisons à ses actions, il sentira qu'il a plus de contrôle sur le résultat de ses actions, mais aussi sur le choix de ses stratégies, car il aura vraiment l'impression de les avoir basées sur un raisonnement valable et organisé. Les résultats qualitatifs des entrevues vont dans ce sens. À la fin de l'expérimentation, les élèves invoquent plus de stratégies et des stratégies plus poussées pour expliquer leurs réussites en mathématiques.

Par ailleurs, vu l'absence d'impact direct du programme de *Philosophie pour enfants* sur le concept de soi des élèves et malgré le fait que cette approche aide les élèves à établir des liens entre les différents éléments qui leur sont présentés, il semble qu'il serait préférable, comme le mentionnaient

Lane et Jones (1989), d'associer les interventions visant une amélioration directe de l'estime de soi à une aide psychopédagogique (*counselling approach*) qui se veut non évaluative et sans jugement des élèves. Cette approche consiste à inciter les élèves à parler de leurs expériences, de leurs comportements et de leurs émotions, à les encourager, les guider et répondre à leurs questions dans une attitude d'ouverture. Selon ces auteurs, allier approche philosophique et aide psychopédagogique peut mener à une amélioration de l'estime de soi. Par exemple, lorsque les élèves parlent de l'influence de leur manque de concentration, de leur fatigue et des problèmes qu'ils vivent en dehors de l'école sur leur capacité à faire des mathématiques, une approche alliant la communauté de recherche philosophique et l'intervention sur les émotions des élèves à l'égard des mathématiques permettrait de les inciter à aller plus loin dans l'explication de ces difficultés liées à la dimension affective et, ainsi, de préciser des moyens adaptés à leur situation. Comme le programme de *Philosophie pour enfants* invite les élèves à s'exprimer de manière impersonnelle, en utilisant le « on » plutôt que le « je », certains d'entre eux peuvent éprouver de la difficulté à transférer les moyens proposés à leur propre situation.

CONCLUSION

Dans une recherche portant sur l'évolution de facteurs affectifs (réactions affectives, croyances et préjugés, concept de soi et croyances attributionnelles de contrôle), nous avons expérimenté l'approche de *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques. Pour étudier cette évolution, nous avons recueilli des données quantitatives auprès de cinq groupes expérimentaux et de cinq groupes témoins et des données qualitatives par des entrevues et des observations auprès de 15 élèves. Dans le présent texte, nous avons choisi de concentrer notre étude sur le concept de soi et les croyances attributionnelles de contrôle, parce que des réflexions sur les fondements de l'approche de *Philosophie pour enfants* laissaient entrevoir une influence sur l'estime de soi des élèves et que deux recherches empiriques montraient une telle influence.

Les résultats quantitatifs indiquent une différence significative dans l'évolution des croyances attributionnelles de contrôle. Après l'expérimentation, les élèves estiment avoir un meilleur contrôle sur leurs apprentissages, accorder une plus grande valeur aux moyens disponibles et disposer d'un meilleur accès à ces moyens. Une analyse des données qualitatives relatives aux croyances attributionnelles permet de comprendre ce résultat. Cette analyse montre que les élèves décrivent mieux leurs stratégies, accordent moins d'importance à l'utilisation d'exercices mécaniques, se

rendent compte de la nécessité de mieux se concentrer et de diminuer la vitesse de résolution de problèmes ; ils comprennent mieux la nécessité de s'engager dans l'activité mathématique.

Les mêmes résultats quantitatifs ne montrent pas de différences significatives entre les groupes expérimentaux et les groupes témoins relativement à l'évolution du concept de soi. Pour améliorer le concept de soi des élèves, comme le soulignent Lane et Jones (1989), il serait peut-être pertinent de recourir également à des interventions de nature psychopédagogique afin de considérer la dimension affective des élèves. En mathématiques, cette remarque rejoint les travaux de Lafortune (1992) qui propose un plan d'intervention portant sur la dimension affective. L'idée d'utiliser une approche alliant philosophie et affectivité pour l'apprentissage des mathématiques semble une avenue à explorer. Les élèves pourraient être amenés à philosopher sur les mathématiques comme ils le font en *Philosophie pour enfants*. L'enseignant ou l'enseignante prendrait alors note des thèmes de discussion qui font référence à des difficultés individuelles ou personnelles. La personne en charge de la classe pourrait profiter d'autres moments et activités pour encourager le partage des expériences personnelles afin de trouver des solutions à des difficultés relevant de la dimension affective en mathématiques, comme le stress à l'examen, l'anxiété devant la résolution d'un problème, le manque de confiance en ses capacités de réussir, etc. Avec le temps, une approche alliant philosophie et affectivité pourrait être mieux intégrée et faire en sorte que les élèves soient capables de discuter sur les plans philosophique et affectif.

Selon Phillips (1996), une enseignante ou un enseignant qui adopte l'approche de *Philosophie pour enfants* doit inciter les élèves à respecter le point de vue des autres, ce qui n'est pas toujours facile à appliquer dans une classe. On peut penser que, si les élèves réussissent à philosopher sur certains aspects de la dimension affective, ils pourront mieux discuter des moyens qui les aident sans avoir à partager des émotions qu'ils veulent conserver pour eux. Ces échanges philosophiques favoriseront le respect des points de vue des autres, et ce respect pourra influencer les partages relevant d'aspects plus affectifs et même les favoriser. Tenir compte des réflexions philosophiques et des réactions affectives des élèves dans une approche pédagogique semble réaliste et favorable au développement des attitudes positives à l'égard des mathématiques. On peut alors rejoindre autant les élèves qui préfèrent parler de façon impersonnelle de leurs émotions que ceux qui ont besoin de les partager en témoignant de leur expérience.

Les résultats de cette recherche suscitent une réflexion stimulante sur la nécessaire complémentarité d'une approche philosophique et d'une approche affective des mathématiques pour que les élèves développent des attitudes positives à l'égard de cette discipline et trouvent du plaisir à faire des mathématiques.

BIBLIOGRAPHIE

Ambramson, L., M. Seligman et J. Teasdale (1978). « Learned helplessness in humans : Critique and reformulation », *Journal of Abnormal Psychology, 87*, p. 49-74.

Astin, A.W. (1993). *What Matters in College ? Four Critical Years Revisited*, San Francisco, Jossey-Bass.

Bandura, A. (1977). « Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change », *Psychological Review, 84*, p. 191-215.

Blouin, Y. (1985). *La réussite en mathématiques au collégial : le talent n'explique pas tout*, Québec, Cégep François-Xavier-Garneau.

Blouin, Y. (1987). *Éduquer à la réussite en mathématiques*, Québec, Cégep François-Xavier-Garneau.

Bouffard, T. et L. Bordeleau (1997). « Croyances de contrôle et rendement scolaire chez des élèves francophones du primaire au Québec », *Journal international de psychologie*, *32*(4), p. 231-245.

Bouffard-Bouchard, T., L. Bordeleau et G. Dubé (1991). *Adaptation en langue française d'un questionnaire de croyances attributionnelles de contrôle.* Communication présentée au XIV[e] congrès annuel de la Société québécoise de recherche en psychologie, novembre, Trois-Rivières.

Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1996a). *Les aventures mathématiques de Mathilde et David*, Québec, Le loup de gouttière.

Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1996b). *Rencontre avec le monde des sciences*, Québec, Le loup de gouttière.

Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1996c). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*, Québec, Le loup de gouttière.

Gazzard, A. (1990). « Some more ideas about the relation between philosophy for children and self-esteem », *Thinking*, *9*(1), p. 17-20.

Glaser, J. (1992). « Reflections on personhood, developing a sense of self through community of inquiry », *Thinking*, *10*(1), p. 19-22.

Guin, P. (1994). « The growth of self-esteem within a community of inquiry », *Analytic Teaching*, *14*(1), p. 63-68.

Harter, S. (1982). « The perceived competence scale for children », *Child Development*, *53*(1), p. 87-97.

Lafortune, L. (1992). *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,* Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Lafortune, L. (1993). *Affectivité et démythification des mathématiques pour les enfants du primaire.* Document inédit, Montréal, Radio-Québec.

Lafortune, L. (1994). *Des maths au-delà des mythes*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.

Lafortune, L. (1995). « Diversifier pour mieux intégrer », *Instantanés mathématiques*, *XXXI*(3), p. 5-15.

Lafortune, L. (1997). *Dimension affective en mathématiques,* Mont-Royal/Bruxelles, Modulo/De Boeck.

Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Lafortune, L. et L. St-Pierre (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : des idées pratiques pour les enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

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*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 189-208.

Lago, J.C. (1996). « The community of inquiry and the development of self-esteem », *Thinking*, *9*(1), p. 12-16.

Lane, N.R. et S.A. Jones (1989). « Rationality, self-esteem and autonomy through collaborative enquiry », *Thinking*, *8*(3), p. 41-45.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal/Paris, Guérin/Eska.

Lipman, M. et V.C. Shipman (1979). *Summary of Results of 1976-1978 Experimental Research in Philosophy for Children : Newark and Prompton Lakes.* Rapport de l'IAPC.

Lipman, M., A.M. Sharp et F. Oscanyan (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphie, PA, Temple University Press.

Marsh, H.W. et I.W. MacDonald Holmes (1990). « Multidimensional self-concepts : Construct validation of responses by children », *American Educational Research Journal*, *27*(1), p. 89-117.

Phillips, R. (1996). « Self-esteem and the ownership of ideas », *Critical and Creative Thinking*, *4*(2), p. 42-46.

Piers, E.V. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale : Revised Manual*, Los Angeles, CA, Western Psychological Services.

Piers, E.V. et D.B. Harris (1964). « Age and other correlates of self-concept in children », *Journal of Educational Psychology*, *55*, p. 91-95.

Ruel, P.H. (1987). « Motivation et représentation de soi », *Revue des sciences de l'éducation*, *XIII*(2), p. 239-259.

Sasseville, M. (1994). « Self-esteem, logical skills and philosophy for children », *Thinking*, *11*(2), p. 30-32.

Schleifer, M. et G. Poirier (1996). « The effect of philosophical discussions in the classroom on respect for others and non stereotypic attitudes », *Thinking*, *12*(4), p. 34.

Schleifer, M., P. Lebuis et A. Caron (1987). « The effect of the Pixie program on logical and moral reasoning », *Thinking*, *7*(2), p. 12-16.

Sherman, J. (1983). « Factors predicting girls' and boys' enrollment in college preparatory mathematics », *Psychology of Women Quarterly*, *7*(3), p. 272-281.

Skinner, E.A., M. Chapman et P.B. Baltes (1988). « Control, means-ends, and agency beliefs : A new conceptualization and its measurement during childhood », *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, p. 117-133.

Weiner, B. (1979). « A theory of motivation for some classroom experiences », *Journal of Educational Psychology*, *71*(1), p. 3-25.

CHAPITRE 3

Anxiété à l'égard des mathématiques

Explications et mise à l'essai d'une approche philosophique

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières et CIRADE-UQAM
(louise_lafortune@uqtr.ca)

Pierre Mongeau
Université du Québec à Montréal, CIRADE-UQAM
(mongeau.pierre@uqam.ca)

Marie-France Daniel
Université de Montréal, CIRADE-UQAM
(marie-france.daniel@umontreal.ca)

Richard Pallascio
Université du Québec à Montréal, CIRADE-UQAM
(pallascio.richard@uqam.ca)

RÉSUMÉ[1]

Après avoir explicité la problématique de l'anxiété à l'égard des mathématiques et précisé les réactions affectives liées à l'enseignement et à l'apprentissage des mathématiques ainsi que leurs répercussions sur l'apprentissage de cette discipline, nous présentons certaines méthodes d'intervention qui visent à réduire ou à contrôler les impacts négatifs de cette anxiété. Nous nous attardons ensuite à l'approche de Philosophie pour enfants, *considérée par certains auteurs (Schleifer, Lebuis et Caron, 1987 ; Sasseville, 1994) comme une méthode efficace pour améliorer l'estime de soi des élèves. Afin de mieux connaître et comprendre l'influence de cette approche adaptée aux mathématiques sur l'évolution des réactions d'anxiété à l'égard des mathématiques, nous avons procédé à 22 rencontres d'une heure utilisant cette approche avec des élèves de 9 à 12 ans. Nous avons également mesuré l'évolution du niveau d'anxiété à l'aide du questionnaire de Fennema et Sherman (1976) pour lequel nous avons gardé trois sous-échelles (anxiété, plaisir et engagement). De plus, nous avons procédé à des entrevues de cas types d'élèves : trois élèves aimant particulièrement les mathématiques, trois élèves les détestant et trois autres ayant des réactions mitigées. Les résultats indiquent que les élèves du groupe témoin ont des réactions affectives plus négatives à la fin de l'expérimentation, tandis que ceux du groupe expérimental ont des réactions affectives stables. Par ailleurs, les filles du groupe expérimental sont significativement plus anxieuses que les élèves de tous les autres sous-groupes, et les entrevues montrent qu'elles expriment plus leur anxiété que les garçons. Enfin, nous émettons des hypothèses sur l'effet déstabilisant que cette approche philosophique des mathématiques peut avoir sur les filles.*

1. L'équipe de recherche a bénéficié d'une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

De nombreux échecs et abandons sont remarqués en mathématiques. Même adultes, plusieurs personnes se rappellent des situations d'apprentissage qui les ont marquées (Lafortune, 1990a, 1992b ; Tobias, 1978, 1987, 1990). Des expériences antérieures difficiles et négatives influencent la façon dont les élèves abordent les mathématiques. Certaines personnes sont convaincues qu'elles ne peuvent réussir dans cette discipline, tandis que d'autres veulent éviter toute situation où elles pourraient avoir à résoudre des problèmes à teneur mathématique. Ces expériences peuvent mener à une aversion de cette discipline (Kogelman et Warren, 1978 ; Lafortune, 1992a, 1992b ; Martinez et Martinez, 1996 ; Tobias, 1978, 1987, 1990 ; Zaslavsky, 1996). Plusieurs raisons expliquent ces réactions. Même si ces raisons peuvent concerner la société, l'école et la famille, dans ce texte, nous nous limiterons à celles qui sont plus directement associées à l'enseignement et à l'apprentissage des mathématiques. C'est pourquoi les solutions que nous envisageons sont particulièrement axées sur des interventions en classe.

Lafortune (1990b, 1994) a déjà exploré différents moyens d'intervenir sur l'affectivité des élèves à l'égard des mathématiques en développant des activités de démythification des mathématiques ou en mettant à l'essai un programme d'intervention portant sur la dimension affective (motivation, anxiété, confiance en soi) (Lafortune, 1992a, 1992b). Dans un récent projet de recherche[2], nous avons étudié l'évolution de facteurs affectifs, dont l'anxiété, alors que les élèves expérimentent une approche philosophique des mathématiques.

Dans le présent texte, nous expliciterons la problématique de l'anxiété à l'égard des mathématiques, pour ensuite mieux décrire ce phénomène et le définir. Nous préciserons également les prémisses liées à l'utilisation d'une approche philosophique, puis nous présenterons les objectifs et certains éléments méthodologiques relatifs à notre récente recherche en centrant les résultats sur les réactions affectives, dont l'anxiété à l'égard des mathématiques. Enfin, nous discuterons de ces résultats.

1. *PROBLÉMATIQUE LIÉE À L'ANXIÉTÉ À L'ÉGARD DES MATHÉMATIQUES*

Depuis le début des années 1970, chercheurs, chercheures et pédagogues s'intéressent aux difficultés des élèves en mathématiques liées à la dimension affective. Parmi les composantes de cette dimension, c'est surtout

2. Ce projet de recherche a été subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada.

l'anxiété qui a d'abord attiré l'attention. Depuis, plusieurs auteurs se sont intéressés à cette problématique (Hatchuel, 2000 ; Kogelman et Warren, 1978 ; Lafortune, 1990a, 1992b, 1995 ; Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000 ; Martinez et Martinez, 1996 ; Nimier, 1976, 1985 ; Tobias, 1978, 1987, 1990 ; Weyl-Kailey, 1985 ; Zaslavsky, 1996). Pour plusieurs personnes, les mathématiques deviennent un cauchemar ; elles ont l'impression que, lorsque des explications mathématiques leur sont données, un voile (et même un mur) se dresse devant elles, les empêchant d'avoir la concentration nécessaire pour bien comprendre ce qui leur est expliqué. Les mathématiques deviennent alors une expérience douloureuse qui peut mener certaines personnes à s'orienter en fonction du nombre de cours de mathématiques à réussir (Wigfield et Meece, 1988, cités par Meece, Wigfield et Eccles, 1990).

Des recherches antérieures nous ont conduits à dégager quelques raisons qui font en sorte que les élèves développent des réactions affectives négatives à l'égard des mathématiques. Bien que ces raisons puissent déborder le cadre de l'école, nous nous attardons plus spécialement à celles qui concernent l'enseignement et l'apprentissage.

1.1. *Réactions liées à l'enseignement des mathématiques*

Dans l'**enseignement** des mathématiques, on accorde une grande importance aux contenus. Cette centration sur le contenu des programmes de formation empêche souvent les enseignantes et enseignants d'accorder du temps aux attitudes des élèves à l'égard des mathématiques. Des activités relevant de la dimension affective sont souvent vues comme des ajouts et perçues comme une perte de temps qui empêche de couvrir l'ensemble de la matière. Même si le milieu scolaire peut concevoir l'importance d'intervenir sur l'affectivité des élèves en mathématiques, rapidement les arguments liés aux notions à « faire apprendre » prennent le dessus. Comme la dimension cognitive devient primordiale, les élèves en viennent à penser qu'il n'est pas normal de ressentir de l'anxiété vis-à-vis des mathématiques, ils se sentent démunis lorsqu'ils vivent des malaises dans une situation de résolution de problème et en viennent à vouloir éviter des contextes à teneur mathématique. On peut penser que l'esprit du nouveau programme de formation, où l'on veut favoriser autant le processus que le résultat (MEQ, 2001), pourra diminuer l'effet négatif d'une trop grande centration sur le contenu au détriment du développement d'attitudes positives à l'égard de cette discipline.

Plusieurs enseignantes et enseignants ont une conception trop restreinte des mathématiques. Au primaire, l'arithmétique prend généralement

trop de place, au détriment de la géométrie. Cette situation conduit les élèves à penser que les « vraies maths » sont plutôt liées aux calculs et que « la géométrie, ce n'est pas des maths » (Lafortune, 1994). Certains élèves qui réussissent bien en mathématiques ne sont pas valorisés par leurs succès en géométrie et en viennent à penser qu'ils ne sont pas bons ou pas bonnes en mathématiques même s'ils n'éprouvent des difficultés qu'en arithmétique. Dans ce contexte, il est très difficile de faire des liens intradisciplinaires dans la classe et les mathématiques sont présentées de façon compartimentée. Pourtant, la géométrie et l'arithmétique sont conjointement nécessaires dans bien des situations de résolution de problème.

Aussi, plusieurs enseignantes et enseignants adoptent eux-mêmes des attitudes négatives à l'égard des mathématiques. Pour un grand nombre d'entre eux, les mathématiques ne sont pas la matière préférée. Ils hésitent donc à s'éloigner des contenus disciplinaires, car ils ne se sentent pas toujours à l'aise avec cette discipline. Leurs connaissances et leur culture à propos des mathématiques sont trop souvent limitées. Cette situation les conduit à présenter les mathématiques dans leurs dimensions algorithmique, technique et procédurale, ce qui n'incite pas les élèves à développer leur intuition et leur créativité en mathématiques et limite grandement l'exercice de leur pensée critique. Les élèves qui ne se sentent pas à l'aise avec ce modèle peuvent se désintéresser des mathématiques ; pourtant, ils ont parfois des intuitions très pertinentes. Leur créativité mathématique peut s'estomper et laisser la place à des réactions négatives.

À ces attitudes négatives à l'égard des mathématiques s'ajoute parfois une certaine réticence de la part des enseignantes et enseignants à utiliser des approches réflexives ou innovatrices. Les arguments souvent invoqués concernent le temps à accorder à différentes activités qui ne comportent pas des contenus mathématiques directement inscrits dans le programme. Par exemple, lorsque les élèves discutent à propos des mathématiques, ils peuvent réfléchir sur différents contenus mathématiques (figures géométriques, indéfini/infini, cube parfait…) sans nécessairement faire des apprentissages directement liés aux concepts prescrits par les programmes (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1994, 1996a, 1996b, 1996c). Cette situation suscite soit des réticences à s'engager dans une démarche différente, soit une certaine insécurité devant la perspective de devoir changer ses habitudes. Les élèves en viennent à penser que « faire des mathématiques » signifie mémoriser des procédures, les appliquer et trouver des réponses. Dans ce contexte, les élèves qui utilisent des moyens différents de ceux qui ont été enseignés peuvent être pénalisés. Pourtant, leurs façons de faire peuvent être liées à des démarches pertinentes ou heuristiques sur le plan mathématique. Si on ne leur fait pas voir les liens possibles, ils peuvent en conclure qu'ils n'ont pas ce qu'ils appellent « la logique mathématique ».

1.2. *Réactions liées à l'apprentissage des mathématiques*

Plusieurs élèves ont des lacunes dans les connaissances qui favorisent l'apprentissage des mathématiques. Ces lacunes peuvent tenir au manque de concentration, à des difficultés à fournir l'effort nécessaire pour intégrer les apprentissages, à des difficultés de compréhension ou encore à des préoccupations familiales. Ces difficultés empêchent certains élèves d'écouter attentivement et de participer pleinement aux activités mathématiques proposées. En conséquence, le fossé entre ces élèves et les autres augmente et fait en sorte que les premiers se sentent de plus en plus incapables de rattraper le temps perdu. Ces manques dans les connaissances préalables et ces difficultés personnelles d'apprentissage peuvent mener à des échecs répétés qui finissent par décourager les élèves et miner leur persévérance.

Baruk (1973, 1977, 1985) s'est grandement intéressée au sens que les élèves donnent aux énoncés mathématiques. Elle montre comment les énoncés mathématiques peuvent dérouter les élèves par la façon dont ils sont formulés ou représentés (Baruk, 1989). Il en est ainsi, par exemple, si l'on demande aux élèves : « Qu'est-ce qui est plus grand : deux éléphants ou huit carottes ? » D'abord, on les amène à comparer des éléments qui ne sont pas de même nature. De plus, pour un enfant, deux éléphants, c'est plus grand que huit carottes au sens physique du terme. Pourtant, si l'on fait référence au nombre d'objets, on s'attend que l'enfant réponde huit carottes. Cet exemple peut paraître farfelu, mais si l'on examine bien ce qu'on propose aux élèves et qu'on leur demande d'expliquer ce qui les a amenés à donner leur réponse, on remarque souvent que leurs interprétations ont du sens et doivent être prises en considération. Aussi, Baruk (1977) montre comment les élèves interprètent les commentaires, le plus souvent sous forme de signes, que l'on inscrit sur leurs feuilles de travail. Par exemple, une erreur de calcul qui apparaît évidente pour l'enseignante ou l'enseignant est souvent signalée par un grand X, un point d'interrogation (?) ou un « Ah oui ? », en général écrit en rouge. Ces signes, qui n'ont que peu de sens pour les élèves, les conduisent à interpréter leurs erreurs, à se créer une nouvelle façon de procéder qui les mène à aggraver ces simples erreurs de calcul (Baruk, 1977). Ainsi, au fil du temps, une erreur qui aurait pu se corriger facilement devient une « erreur-horreur ».

Les mathématiques sont une discipline qui comporte plusieurs langages : naturel, symbolique et graphique. Dans leur travail au collégial, De Serres et Groleau (1997) ont mis au point un instrument pour mieux cerner les mauvais résultats en mathématiques dus à des difficultés langagières. Bien que ce travail ait été réalisé au collégial, on peut s'en inspirer grandement pour comprendre les difficultés des élèves en mathématiques au

primaire. On occulte trop souvent le fait que les mathématiques exigent fréquemment des habiletés de traduction. Par exemple, un énoncé écrit dans le langage naturel exige souvent une représentation graphique, un transfert dans le langage symbolique mathématique pour la résolution du problème et, parfois, un retour au langage naturel pour mieux présenter la réponse à ce problème. Ne pas considérer cette situation propre aux mathématiques et aux sciences peut faire en sorte qu'on ne tienne pas compte de certaines difficultés des élèves. St-Hilaire (1989, p. 119) témoigne de l'impact parfois traumatisant de ce langage mathématique. Elle ne pouvait pas concevoir qu'une lettre de l'alphabet puisse être mise au carré. Pour contrer cette difficulté, dans un cours de statistiques, elle recopiait intégralement ses notes de cours en traduisant en langage naturel chacune des formules pour en saisir le sens. Elle écrit que « c'est ce geste de "francisation" qui [lui] a permis d'intégrer ces formules en les mettant à [sa] portée ». Cet exemple rejoint des propos de Tobias (1987) qui relate le fait que plusieurs adultes font cet effort de traduction pour comprendre les mathématiques.

Les élèves ont eux aussi des croyances et préjugés à l'égard des mathématiques, de l'apprentissage de cette discipline et des personnes qui les enseignent. Lafortune (1994) a relevé les croyances et les préjugés véhiculés selon les termes que les élèves utilisent, par exemple : « Les mathématiques se limitent à l'arithmétique. » « Les mathématiques sont magiques. » « Les "bollés" sont "plates" et "téteux". » « Les profs de maths ne sont pas vivants. » Ces croyances et préjugés font que les élèves entrent dans un cours de mathématiques en étant convaincus que ce sera ennuyeux, qu'ils voient leur réussite en géométrie comme moins valorisée que s'ils réussissaient en arithmétique, qu'ils dénigrent les élèves qui réussissent bien, qu'ils pensent que la réussite relève de la possession d'un talent particulier ou supérieur… Cette dernière croyance amène certains élèves à tenter de justifier leurs échecs. Ils disposent d'un prétexte pour se retirer lorsque les mathématiques sont en cause, car ils ne posséderaient pas la fameuse « bosse ». Pourtant, Dehaene (1997) défend plutôt la thèse que, si cette bosse existe, tout le monde la possède. Pour mieux connaître ces élèves et ajuster leurs interventions sur leur cheminement d'apprentissage, Lafortune, Mongeau et Pallascio (2000) ont développé un instrument qui permet de mieux cerner la perception que les élèves ont de l'ennui à faire des mathématiques, de l'utilité de cette discipline, de l'aspect magique associé à la réussite et de la supposée supériorité des garçons en mathématiques.

Enfin, de nombreux élèves adoptent des attitudes négatives à l'égard des mathématiques et plusieurs auteurs ont étudié cette problématique (Anthony, 1996 ; Baruk, 1973, 1985 ; Enemark et Wise, 1981, dans Ma et Kishor, 1997 ; Fennema et Sherman, 1976 ; Goos et Galbraith, 1996 ; Jitendra et Xin, 1997 ; Lafortune, 1987, 1988, 1990, 1992a, 1992b ; Lafortune, Mongeau,

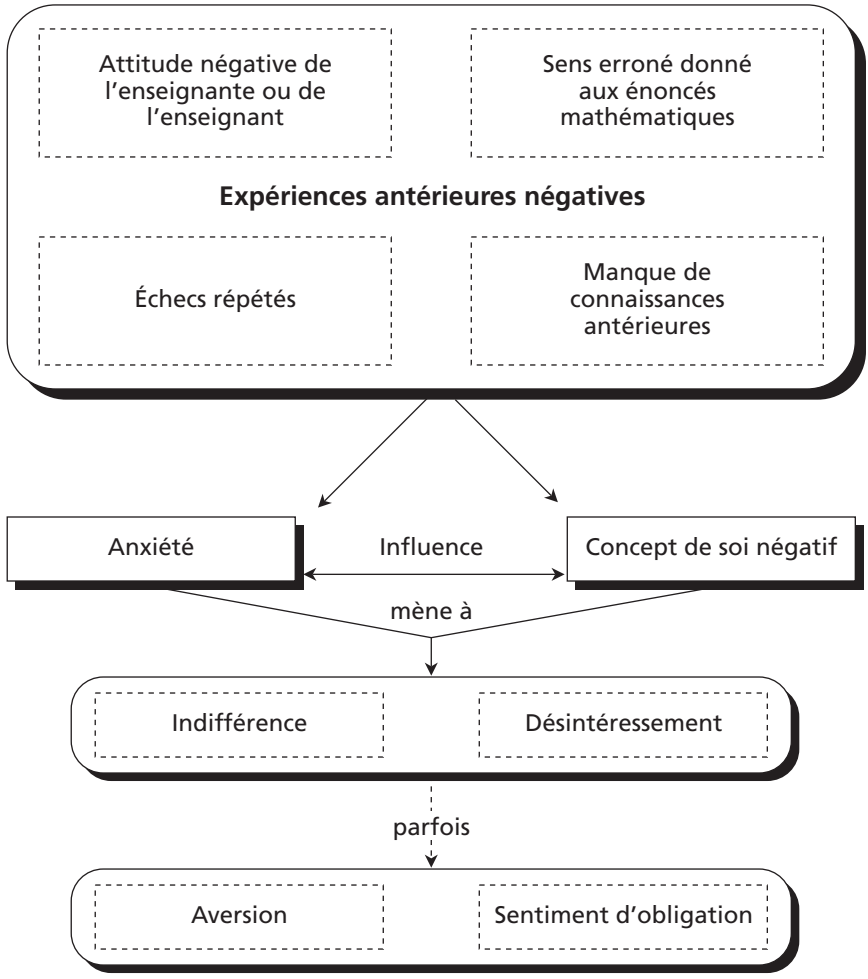
Daniel et Pallascio, 2000 ; McLeod, 1994 ; Meravech et Kramarski, 1997 ; Nimier, 1976, 1985 ; Petit et Zawojwoski, 1997 ; Tobias, 1978, 1987). Selon nous, ces attitudes négatives peuvent relever du concept de soi, des réactions affectives (anxiété, engagement et plaisir), des croyances et préjugés ou des croyances attributionnelles de contrôle (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000). Nous avons constaté que des liens existent entre les composantes des attitudes. Il semble en effet difficile de cerner clairement quels éléments des attitudes sont d'abord à l'œuvre dans les réactions négatives des élèves. Par exemple, est-ce l'anxiété à l'égard des mathématiques qui influence le concept de soi vis-à-vis de cette discipline ou l'inverse ? Plusieurs recherches de Lafortune (1988, 1990a-b, 1992) nous ont toutefois amenés à dégager une hypothèse sur les interactions entre les diverses composantes des réactions affectives négatives des élèves à l'égard des mathématiques, hypothèse selon laquelle plusieurs expériences antérieures pourraient mener les élèves à adopter des attitudes négatives à l'égard des mathématiques : des échecs répétés, l'attitude négative de l'enseignante, la confusion entre les différents sens donnés aux énoncés mathématiques, le manque de connaissances antérieures… Ces expériences antérieures peuvent devenir traumatisantes et susciter de l'anxiété à l'égard de cette discipline ou encourager le développement d'un concept de soi négatif. Ces deux composantes s'influenceraient l'une l'autre pour mener à éprouver de l'indifférence ou du désintérêt par rapport aux mathématiques, à suivre les cours de mathématiques par obligation, sans aucun plaisir. Dans certains cas, cela peut mener à de l'aversion, c'est-à-dire au refus de tout ce qui peut avoir une allure mathématique. La figure ci-contre présente une schématisation de cette hypothèse d'influence réciproque entre les différentes composantes des attitudes à l'égard des mathématiques.

Dans le présent texte, nous nous centrons sur l'anxiété vis-à-vis des mathématiques, car cette composante des réactions affectives est généralement considérée comme très dommageable pour l'apprentissage.

2. *INFLUENCE DE L'ANXIÉTÉ SUR L'APPRENTISSAGE DES MATHÉMATIQUES*

L'ensemble de la problématique liée à l'anxiété à l'égard des mathématiques s'articule autour des répercussions négatives de cette composante de la dimension affective sur l'apprentissage de cette discipline. En effet, jeunes comme adultes peuvent ressentir de tels moments d'anxiété. Certains élèves vivent tellement d'anxiété à l'égard des mathématiques qu'ils développent une aversion pour cette discipline. Tout ce qui a une allure mathématique

Influence réciproque des réactions affectives : réflexions préalables



leur crée des malaises, leur inspire une crainte de l'échec. Plusieurs jeunes l'ont exprimé par leurs dessins des mathématiques représentant des pleurs, du feu, un démon… (Lafortune, Daniel, Pallascio et Schleifer, 1999 ; Lafortune, Mongeau et Pallascio, 2000). Certains élèves en difficulté d'apprentissage éprouvent littéralement une peur panique lorsqu'ils doivent faire des mathématiques ou un examen de mathématiques. Leurs malaises les poussent à appliquer des formules sans trop se poser de questions. Ils cherchent des réponses, ont hâte de parvenir à un résultat, même si les

réponses n'ont pas de sens. Le fait de trouver une réponse représente un soulagement (Lafortune, 1995). D'autres élèves tentent d'écouter et de comprendre ; cependant, après un court laps de temps, ils décrochent. Ils ne peuvent pas accepter la plus petite incompréhension ; ils sont incapables de « laisser flotter » les idées et de se dire que les « morceaux de casse-tête » qu'ils construisent prendront lentement un sens pour eux. Ils se laissent envahir par des pensées négatives, se reportent sans cesse à des expériences antérieures négatives. Comme le souligne Tobias (1987), ils arrêtent de faire des mathématiques, car ils croient ne plus être capables d'en faire ; or, s'ils ne sont plus capables d'en faire, c'est plutôt parce qu'ils ont arrêté de réfléchir aux mathématiques et de chercher une solution. Enfin, certains élèves anxieux à l'égard des mathématiques sont plus difficiles à reconnaître parce qu'ils réussissent leurs cours, même s'ils ne retirent aucun plaisir à faire des mathématiques. Leur anxiété fait en sorte qu'une fois les mathématiques obligatoires terminées, ils choisissent une orientation nécessitant que peu ou pas de formation mathématique. Ces élèves ressentent trop de malaises lorsqu'ils font des mathématiques. Ils évitent donc très volontiers cette discipline à la première occasion. Sans nécessairement pouvoir le dire clairement, ils savent qu'ils ont le plus souvent mémorisé les techniques proposées pour résoudre les problèmes, qu'ils ne comprennent pas vraiment toujours tout ce qu'ils font et qu'ils n'ont pas vraiment intégré cette matière (Lafortune, 1995).

3. *ANXIÉTÉ À L'ÉGARD DES MATHÉMATIQUES*

L'anxiété à l'égard des mathématiques peut être ressentie à divers degrés. Dans une recherche auprès d'adultes inscrits à un cours de mathématiques, Lafortune (1992a, 1992b) a relevé différentes manifestations de cette anxiété (inquiétude, malaises et peur). Un élève qui vit de l'**inquiétude** est préoccupé par le déroulement du cours auquel il vient de s'inscrire ; on peut alors dire que sa prédisposition intérieure (son attitude) est négative avant qu'il s'engage dans l'activité mathématique, à cause de son appréhension. Même si cette inquiétude se manifeste avant l'entrée dans un cours de mathématiques, ou avant la réalisation d'une tâche mathématique, elle est construite à partir d'expériences antérieures ou de croyances et de préjugés véhiculés par l'école et par la société sur le niveau supposé de difficulté des mathématiques, leur inutilité et leur accessibilité limitée à un petit groupe de personnes qui possèdent un talent supérieur. L'élève qui éprouve des **malaises** à l'égard des mathématiques vit des tensions qui lui sont parfois difficiles à supporter, ce qui l'amène à peu s'engager dans l'activité mathématique. Ces malaises, qui surviennent en situation de résolution de problème mathématique, rappellent des moments difficiles vécus en mathématiques.

La **peur**, quant à elle, est de plus grande intensité et conduit à l'évitement ; elle provoque des tensions insupportables. Lorsque la personne en est rendue à ressentir la peur des mathématiques, on peut penser que seules des interventions spécifiques et soutenues pourront diminuer ses craintes. Ces différentes formes d'anxiété peuvent mener l'élève à ne ressentir aucun plaisir à faire des mathématiques et à se désengager par rapport aux tâches mathématiques qu'il doit réaliser.

De ces résultats de recherche, il ressort que l'anxiété à l'égard des mathématiques comporte deux facettes. Elle peut être un état affectif caractérisé par de l'inquiétude, des malaises et de la peur qui peuvent empêcher de faire des mathématiques. Des émotions plus ou moins intenses nuisent à la concentration et à l'atteinte d'une performance à la mesure de ses capacités. Par contre, cet état affectif comporte également une dimension positive : il se caractérise par une forme d'excitation et par la recherche du défi pouvant entraîner la fierté et même le plaisir de faire des mathématiques.

4. *SOLUTIONS ENVISAGÉES : ÉCRIRE, LIRE, PARLER*

Plusieurs méthodes d'intervention originales ont été envisagées pour aider l'élève à réduire ou à contrôler les impacts négatifs de son anxiété à l'égard des mathématiques. Elles visent généralement à permettre à l'élève d'apprivoiser les mathématiques en s'exprimant à propos de cette discipline. On tente par ces méthodes d'amener l'élève à écrire, à lire ou à parler à propos des mathématiques. Malheureusement, ces méthodes s'avèrent encore trop rarement utilisées.

En effet, **écrire** sur les mathématiques ou les attitudes suscitées par cette discipline n'est pas une avenue pédagogique largement utilisée dans les cours de mathématiques. Lorsqu'on suggère d'écrire sur les mathématiques, on pense à des avenues très diverses, comme la rédaction d'une explication ou d'un processus, la rédaction de son autobiographie mathématique ou la production d'un journal. Brown (1992) propose deux raisons pour amener les élèves à écrire sur les mathématiques : 1) lorsque, par écrit, les élèves doivent organiser, résumer ou illustrer ce qu'ils doivent étudier, l'apprentissage est favorisé ; 2) le fait qu'il ait à écrire sur les mathématiques favorise chez l'élève le développement des habiletés à communiquer ses idées sur les mathématiques et à les présenter en tenant compte des personnes auxquelles il s'adresse. L'écriture devient un moyen de se clarifier à soi-même ce que l'on vient d'apprendre. D'autres auteurs, comme Brandau (1992), utilisent l'écriture sur les mathématiques pour la rédaction

du récit de vie mathématique de l'apprenant. Selon elle, chaque personne s'est créé sa conception de l'évolution des mathématiques, sa perception des mathématiques et sa compréhension de certains concepts. Ce genre d'écriture aide les élèves à comprendre leur cheminement mathématique et peut même éclairer les raisons d'un choix de carrière. Stehney (1992) va jusqu'à suggérer que le fait d'écrire sur les mathématiques peut aider au développement des habiletés d'écriture et à la réduction de l'anxiété à l'égard de l'écriture en général. Lafortune, Jacob et Hébert (2000) relatent l'expérience d'une enseignante qui a expérimenté l'idée du journal de réflexion dans un cours de mathématiques. Ce journal servait, pour chaque élève, à se fixer un but, à préciser ses forces et ses faiblesses, à commenter ses démarches, à évaluer sa compréhension ou à faire un retour sur ses apprentissages. Parmi ses observations, l'enseignante a remarqué que les élèves deviennent plus habiles à s'autoévaluer, ce qui les aide, par exemple, à mieux distinguer ce qu'ils comprennent de ce qu'ils comprennent moins bien. Talman (1992) souligne que l'utilisation d'un tel journal favorise la communication élève–enseignant et la mise en place d'un environnement où les élèves ne peuvent pas éviter d'explorer les mathématiques. Écrire sur les mathématiques, surtout sur ce qui relève de la dimension affective, suscite une prise de conscience des émotions (dont l'anxiété) ressenties à l'égard de cette discipline. C'est un premier pas vers la verbalisation et le partage des solutions.

Lire en mathématiques n'est pas non plus une activité souvent proposée aux élèves, particulièrement au primaire et au secondaire. Il est rare qu'on demande aux élèves de lire un chapitre ou une leçon avant qu'on ait vu la matière en classe. Suppose-t-on que les élèves ne peuvent pas lire des mathématiques ? Si l'on fournissait une intention de lecture aux élèves, ce serait peut-être une occasion pour eux d'activer leurs connaissances antérieures et d'arriver au cours avec une meilleure attention. Ce serait peut-être également une occasion d'aider les élèves à se familiariser avec les différents langages utilisés en mathématiques (naturel, graphique et symbolique) (De Serres et Groleau, 1997). Tobias (1987) suggère d'écrire en lisant des mathématiques. Selon elle, c'est une façon d'apprivoiser un contenu théorique mathématique. Kogelman et Warren (1978) soutiennent que lire des mathématiques prend du temps et suppose qu'on ait le goût d'accorder du temps à une telle lecture. Si l'activité de lecture est vue comme une préparation à l'apprentissage en classe sans obligation de compréhension, elle peut susciter une attitude d'ouverture et peut-être de curiosité. C'est une façon de diminuer l'anxiété face à un nouvel apprentissage mathématique.

Parler des mathématiques est également une activité rarement proposée aux élèves. Lorsque les élèves s'expriment dans les cours de mathématiques, c'est le plus souvent pour poser une question, pour donner une explication ou pour présenter leur démarche. Demande-t-on souvent aux

élèves d'exprimer leurs émotions à l'égard des mathématiques, de présenter ce qu'ils pensent de cette discipline ou de discuter à propos de certains concepts ? Sans proposer une approche relative à l'enseignement des mathématiques, Christensen, Garvin et Sweet (1994) suggèrent de former les élèves à une pensée autonome par la discussion. Un courant s'intéresse à l'impact des communautés d'apprentissage (Shapiro et Levine, 1999). Ces communautés où les élèves peuvent parler de leur apprentissage et de leurs difficultés permettent aux élèves de poursuivre cet apprentissage de façon coopérative en dehors de la classe. Ces communautés favoriseraient donc l'apprentissage par la discussion. Toutefois, Christensen (1994) considère que l'élève doit apporter une contribution à la démarche et même à la direction du groupe. Ce partenariat entre élèves et enseignant ou enseignante ne semble pas toujours encouragé, ce qui ne favoriserait pas un bon environnement pour la discussion. Pour d'autres auteurs (Brookfield et Preskill, 1999), la discussion est un moyen de développer la démocratie dans la classe et, ainsi, de tenir compte des différences entre les cultures et les sexes. Bien que peu d'expériences aient été tentées en mathématiques, Greenwald (1994) voit les avantages de la discussion dans l'enseignement scientifique en général. Notamment, il relève le fait que l'anxiété est souvent le lot des personnes qui suivent des cours de sciences ; que les élèves ont souvent en tête une question qui les absorbe et les empêche d'apporter l'attention nécessaire aux explications et qu'ils sont dépassés par le contenu des manuels tel qu'il est présenté. Selon lui, on croit à tort que, pour résoudre ces difficultés, il est préférable de transformer la classe en un environnement très dirigé où les explications doivent être présentées de façon claire et organisée. Il croit plutôt que l'« enseignement par la discussion les oblige à aller au-delà des principes abstraits qui leur sont inculqués pour les mettre en application dans le monde chaotique de la réalité quotidienne » (Greenwald, 1994, p. 220). Dans les discussions sur les mathématiques, la recherche de la réponse devient secondaire. Cette façon de faire peut aider les élèves anxieux à l'égard des mathématiques qui ne font que chercher la réponse pour diminuer leurs tensions. Cette façon de voir l'enseignement des mathématiques rejoint certains fondements de l'approche de *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques.

5. *UNE SOLUTION PRÉCONISÉE : PHILOSOPHER SUR LES MATHÉMATIQUES*

Pour amener les élèves à parler des mathématiques, des attitudes qu'ils entretiennent à l'égard de cette discipline et des croyances et préjugés dont elle est l'objet, nous avons adapté aux mathématiques l'approche de

Philosophie pour enfants proposée par Lipman, Sharp et Oscanyan (1980). En utilisant cette approche, nous désirons que les élèves philosophent sur les mathématiques. Après avoir lu un chapitre ou un épisode d'un roman philosophique (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996a, 1996b), les élèves relèvent les questions suscitées par leur lecture. Après avoir choisi la question qui les intéresse le plus, ils s'engagent dans une communauté de recherche pour trouver en groupe des explications, justifications, exemples, relations, analyses…[3]. Certaines questions les incitent particulièrement à s'exprimer sur l'anxiété à l'égard des mathématiques, par exemple : « Qu'est-ce qu'un échec en mathématiques ? » « Y a-t-il des différences ou des ressemblances entre le stress à un examen de mathématiques et le stress à un examen dans une autre matière ? » (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1994, 1995, 1996a, 1996b, 1996c ; Lafortune, Daniel, Pallascio et Schleifer, 1999 ; Lafortune, Mongeau et Pallascio, 2000 ; Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000, 2002).

L'utilisation de cette approche a soulevé quelques questions : En quoi une approche philosophique pourrait-elle influencer les émotions des élèves à l'égard des mathématiques ? En quoi cette approche pourrait-elle particulièrement influer sur l'anxiété des élèves à l'égard des mathématiques ?

Notre équipe de recherche (Lafortune, Daniel, Pallascio et Mongeau) s'est intéressée à l'évolution des attitudes des élèves à l'égard des mathématiques lorsqu'ils philosophent sur les mathématiques. Nous avons présumé que notre adaptation de l'approche de *Philosophie pour enfants* aux mathématiques (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996a, 1996b, 1996c) pouvait influencer positivement les attitudes des élèves à l'égard de cette discipline.

Cette présupposition s'appuyait plus particulièrement sur les résultats de Schleifer, Lebuis et Caron (1987) et de Sasseville (1994) qui montrent que l'estime de soi de certains élèves s'est améliorée par l'utilisation du programme de *Philosophie pour enfants*. Schleifer, Lebuis et Caron (1987) ont constaté une augmentation significative chez deux des cinq groupes expérimentaux et Sasseville (1994) a constaté une augmentation de l'estime de soi pour le quartile représentant les élèves dont l'estime de soi est la plus faible. Aucun résultat de recherche n'est spécifiquement associé à l'anxiété à l'égard de l'apprentissage.

3. Pour d'autres explications de cette approche, on peut se reporter au chapitre 2 du présent ouvrage.

Dans les romans philosophiques que nous avons élaborés, nous avons intégré des échanges entre les enfants pour les amener à philosopher sur des aspects affectifs liés à l'apprentissage des mathématiques. Nous présentons ici des extraits du roman *Les aventures mathématiques de Mathilde et David* (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996a) ainsi que des explications sur les dimensions de l'anxiété que nous visons particulièrement.

– *Parlant de mathématiques, David, as-tu eu les résultats de ton examen de maths que tu avais si peur d'échouer ?*

– *Non. Pas encore, répond David en soupirant.*

– *J'espère que tu n'as plus peur.*

David répond dans un souffle :

– *Oui, je suis encore mort de peur. Et si tu veux le savoir, je suis mort de peur avant et après chaque examen de maths.*

[…]

Dans cet extrait, un enfant exprime le stress qu'il ressent à l'égard des examens de mathématiques. Ce type d'échange entre les personnages du roman peut amener les élèves à discuter de questions comme : « La peur d'échouer en mathématiques est-elle comparable à la peur des araignées ou à la peur de la noirceur ? » « Y a-t-il un rapport entre la peur d'échouer un examen de mathématiques et la préparation à cet examen ? » « Est-ce que le stress éprouvé lors d'un examen de mathématiques peut aider à trouver la solution d'un problème ? » En classe, les élèves cherchent alors des explications au stress à l'examen de mathématiques sans s'exprimer explicitement sur leur propre tension. Ils essaient alors de définir le concept, de trouver des relations et de comprendre la situation. De telles discussions peuvent susciter des prises de conscience chez les élèves qui craignent d'exprimer leur propre peur des mathématiques. En entendant les propos des autres, ils constatent qu'ils ne sont pas les seuls à ressentir de telles émotions.

– *Mais c'est justement ça mon problème, explique David. Je ne réussis pas à comprendre ! Je ne comprends pas le sens des problèmes. Toutes les opérations et tous les chiffres se mêlent dans ma tête et puis je panique. C'est à ce moment que j'arrête de chercher.*

– *Pour moi, c'est exactement la même chose ! dit Mathieu sur un ton désespéré.*

– *Bof ! Je suis certaine qu'à nous tous, on va réussir à se démêler ! promet Jeanne, encourageante.*

Voilà un autre exemple d'échange entre les personnages dans le roman, relativement à l'anxiété à l'égard des mathématiques. La description qu'ils en font ressemble à celle de Tobias (1978, 1987, 1990). Celle-ci souligne en effet que les personnes prises de panique pensent qu'elles ne peuvent plus faire de mathématiques ; elle soutient que ces personnes ne se rendent pas compte qu'elles ont plutôt arrêté de faire des mathématiques et qu'elles doivent se remettre à la tâche pour vaincre cette anxiété et trouver la solution au problème posé. On voit dans l'échange que deux élèves entretiennent leur panique, mais qu'une autre élève les encourage. Jeanne incite ses camarades à travailler en équipe, ce qui est une solution souvent proposée pour diminuer l'influence des réactions affectives négatives. Dans une activité de réflexion pour stimuler la discussion en classe, les élèves peuvent avoir à nommer ce qu'ils considèrent comme agréable ou désagréable en mathématiques ; ils peuvent avoir à ordonner des mots en partant de celui qui leur semble le plus agréable pour aller vers celui qui leur semble le plus désagréable (aimer, avoir peur, ne pas pouvoir supporter, avoir un faible, s'amuser, s'intéresser, avoir horreur…). Pour cette classification, on peut leur demander d'associer ces mots aux mathématiques en faisant pour chaque mot une phrase qui le comprend. En plus de faire réfléchir sur les émotions associées aux mathématiques, cet exercice incite les élèves à apporter des nuances, à expliquer et à définir ; par exemple, est-il plus agréable d'avoir du plaisir ou de s'amuser ? Est-il plus désagréable de ne pas pouvoir supporter ou d'avoir horreur ? D'autres questions peuvent stimuler la discussion : Quelles sont les émotions qui jouent quand on déteste les mathématiques ? Sommes-nous maîtres de nos sentiments vis-à-vis des mathématiques ? Est-ce qu'un sentiment ressenti par rapport aux mathématiques peut se modifier avec le temps ou avec les expériences ? Pourquoi ?

Ces extraits d'un roman philosophico-mathématique, les explications données et les exemples d'exercices montrent comment, en classe, les élèves peuvent discuter de l'anxiété à l'égard des mathématiques, quel que soit le degré de leurs émotions. Dans ce projet de recherche, les élèves ont été amenés à philosopher sur les mathématiques, à raison d'une heure par semaine (de la mi-octobre à la mi-mai, environ 22 rencontres d'une heure). Une attention particulière était apportée à la considération et à l'approfondissement des propos portant sur des émotions que les élèves ressentaient à l'égard de cette discipline. Cependant, comme ce sont les élèves qui choisissaient les questions les intéressant, ces dernières n'ont pas toujours porté sur l'anxiété à l'égard des mathématiques. Ce contexte a eu une influence sur les résultats obtenus.

6. *OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE*

Au cours de la recherche (CRSH, 1997-2000), nous avons particulièrement étudié et approfondi, chez des jeunes de neuf à douze ans, l'influence de l'approche philosophique des mathématiques sur l'évolution des réactions affectives des élèves, du concept de soi, des croyances attributionnelles de contrôle ainsi que des croyances et préjugés à l'égard des mathématiques. Nous avons déjà remarqué que cette approche influençait significativement les croyances attributionnelles de contrôle des élèves (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2002). Dans le présent texte, nous rapportons les résultats concernant l'anxiété à l'égard des mathématiques, une composante des réactions affectives.

Afin de mieux saisir l'évolution de cette anxiété, nous avons utilisé un questionnaire sur les réactions affectives (Fennema et Sherman, 1976) dont nous avons gardé trois sous-échelles (anxiété, plaisir et engagement). D'autres sous-échelles concernaient la confiance en soi mesurée par un instrument portant sur le concept de soi, alors que d'autres évaluaient la perception que les élèves ont de l'idée que leur enseignant ou enseignante ou leurs parents se font de leur capacité à réussir en mathématiques. Ce dernier aspect n'était pas spécifiquement étudié dans notre recherche. Le coefficient alpha de consistance interne obtenu pour l'ensemble du questionnaire est de 0,88. Pour les sous-échelles, les coefficients sont de 0,84 pour l'échelle d'anxiété, de 0,83 pour l'échelle de plaisir et de 0,61 pour l'échelle d'engagement. La fidélité test-retest est de 0,88, tandis que l'ensemble des coefficients de corrélation interéchelle sont modérés et se situent entre 0,15 et 0,32, sauf pour la corrélation entre l'échelle de mesure de l'engagement et celle de mesure du plaisir qui sont plus fortement corrélées entre elles ($r = 0,70$), ce qui suggère que ces deux échelles mesurent quelque chose de semblable. Ce questionnaire a été rempli avant le début de l'expérimentation et à la fin de celle-ci.

Pour mieux approfondir les résultats issus des donnés quantitatives, nous examinerons également les résultats des entrevues (avant et après expérimentation) de cas types d'élèves : trois élèves aimant particulièrement les mathématiques, trois élèves les détestant et trois autres ayant des réactions mitigées.

7. *RÉSULTATS RELATIFS À L'ANXIÉTÉ À L'ÉGARD DES MATHÉMATIQUES*

Les résultats quantitatifs viennent de cinq groupes d'élèves (deux groupes de 4e année, deux groupes de 5e année et un groupe de 6e année). Les groupes témoins comprennent 98 élèves (43 garçons et 55 filles), alors que les groupes expérimentaux en comptent 112 (55 filles et 57 garçons).

Les premiers résultats présentés dans les tableaux (1, 2 et 3) qui suivent concernent l'ensemble des élèves. Pour une meilleure compréhension de ces résultats, nous renvoyons à la définition de l'anxiété à l'égard des mathématiques donnée au point 3. Nous précisons également que le plaisir éprouvé à faire des mathématiques correspond à la satisfaction, au contentement qu'un élève peut avoir à la réalisation d'une tâche mathématique. Ce plaisir peut se traduire par un bien-être ressenti au cours d'une activité mathématique. Il peut se manifester par l'expression d'une passion pour les mathématiques. Un élève qui ressent du plaisir à faire des mathématiques exprime son appréciation de cette discipline. L'engagement est lié à l'investissement (temps, énergie, effort) de l'élève ou à sa volonté manifeste de faire des mathématiques. Selon le goût qu'il a pour la tâche à réaliser, son engagement pourra être plutôt faible ou très fort. Si cet engagement est prononcé, l'élève qui ne trouve pas une solution rapidement ne sera pas découragé et s'engagera à fond dans la recherche d'une solution.

Les résultats indiquent que les élèves du groupe témoin ont des réactions affectives plus négatives à la fin de l'expérimentation ($p = 0,10$). En examinant les résultats à chacune des sous-échelles, nous pouvons préciser que les élèves du groupe témoin éprouvent particulièrement moins de plaisir à faire des mathématiques ($p = 0,01$) et se sentent aussi moins engagés ($p = 0,10$), ce qui est normal étant donné la corrélation observée entre les deux échelles. Pour le groupe témoin, nous observons donc au cours de la période couverte par l'expérimentation une perte de plaisir à faire des mathématiques et un certain désengagement. Par contre, le niveau d'anxiété mesuré par nos instruments n'a bougé de façon significative pour aucun groupe. Les résultats montrent par ailleurs que les élèves du groupe expérimental étaient, au départ, plus anxieux que ceux du groupe témoin et qu'ils le sont restés (voir tableau 1).

TABLEAU 1
Seuils de signification entre groupe témoin et groupe expérimental à des sous-échelles du test de Fennema et Sherman (1976) pour tous les élèves

	Prétest			*Post-test*		
	Groupe témoin	Groupe expér.	p	Groupe témoin	Groupe expér.	p
Réactions affectives	0,80	0,77	–	0,77	0,78	–
Plaisir	0,80	0,81	–	0,74	0,78	–
Anxiété	0,78	0,73	**0,03**	0,77	0,71	**0,04**
Engagement	0,80	0,79	–	0,77	0,79	–

TABLEAU 2
Seuils de signification entre prétest et post-test à des sous-échelles du test de Fennema et Sherman (1976) pour tous les élèves

	Groupe témoin			*Groupe expérimental*		
	Prétest	*Post-test*	*p*	*Prétest*	*Post-test*	*p*
Réactions affectives	0,80	0,77	**0,09**	0,77	0,78	–
Plaisir	0,80	0,74	**0,01**	0,81	0,78	–
Anxiété	0,78	0,77	–	0,73	0,71	–
Engagement	0,80	0,77	**0,08**	0,79	0,79	–

Note : Les résultats bruts ont été ramenés sur 1 ; « – » indique une absence de différence significative.

TABLEAU 3
Comparaisons entre le groupe témoin et le groupe expérimental

	Groupe témoin (GT)	*Groupe expérimental (GE)*	*Remarques*
Réactions affectives	0,80	0,77*	Les élèves du GT ont globalement des réactions affectives légèrement plus négatives (*p = 0,09).
Plaisir	0,80	0,74**	Les élèves du GT ont légèrement moins de plaisir (**p = 0,01).
Anxiété	0,78	0,77	Aucune différence significative entre les résultats.
Engagement	0,80	0,77***	Les élèves du GT sont légèrement moins engagés (***p = 0,08).

Note : Les résultats bruts ont été ramenés sur 1.

Pour tenter d'approfondir ces résultats, nous avons examiné les résultats relatifs aux différences entre les garçons et les filles (voir tableaux 4, 5 et 6). En analysant les résultats selon les sexes, on remarque que les filles, du groupe témoin aussi bien que du groupe expérimental, ont des réactions affectives significativement plus négatives à la fin de l'expérimentation, selon que l'approche de *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques est utilisée ou non (p = 0,10). De plus, les filles du groupe expérimental sont significativement plus anxieuses que les élèves de tous les autres sous-groupes (garçons des GT et GE et filles des GT) (p = 0,04). Par contre, les filles du groupe témoin ne sont ni plus ni moins anxieuses que les garçons (voir tableau 4).

Ces résultats nous ont amenés à examiner plus à fond les données qualitatives issues des 15 cas types d'élèves (huit filles et sept garçons) qui ont participé à deux entrevues individuelles semi-dirigées (cinq élèves n'aimant pas les mathématiques ; cinq élèves aimant moyennement les mathématiques ; cinq élèves aimant les mathématiques). Nous présentons l'analyse de ces données qualitatives avant de discuter des résultats quantitatifs.

TABLEAU 4

Seuils de signification entre le groupe témoin et le groupe expérimental, selon les sexes

		Prétest			*Post-test*		
		Groupe témoin	***Groupe expér.***	***p***	***Groupe témoin***	***Groupe expér.***	***p***
Réactions affectives	G	0,79	0,78	–	0,77	0,79	–
	F	0,80	0,75	0,07	0,76	0,71	0,10
		p = –	p = –		p = –	p = 0,002	
Plaisir	G	0,81	0,80	–	0,74	0,81	0,06
	F	0,81	0,79	–	0,74	0,74	–
		p = –	p = –		p = –	p = 0,05	
Anxiété	G	0,79	0,76	–	0,78	0,79	–
	F	0,77	0,69	0,02	0,75	0,62	0,0005
		p = –	p = 0,03		p = –	p = 0,000	
Engagement	G	0,77	0,79	–	0,76	0,78	–
	F	0,81	0,79	–	0,76	0,79	–
		p = 0,06	p = –		p = –	p = –	

TABLEAU 5
Seuils de signification entre le prétest et le post-test, selon les sexes

		Groupe témoin			*Groupe expérimental*		
		Prétest	***Post-test***	***p***	***Prétest***	***Post-test***	***p***
Réactions affectives	G	0,79	0,77	–	0,78	0,79	–
	F	0,80	0,76	0,10	0,75	0,71	0,09
Plaisir	G	0,81	0,74	0,10	0,80	0,81	–
	F	0,81	0,74	0,05	0,79	0,74	–
Anxiété	G	0,79	0,78	–	0,76	0,79	–
	F	0,77	0,75	0,02	0,69	0,62	0,04
Engagement	G	0,77	0,76	–	0,79	0,78	–
	F	0,81	0,76	0,05	0,79	0,79	–

Note : Les résultats bruts ont été ramenés sur 1 ; le tableau se lit horizontalement pour comparer les sujets de même sexe et verticalement pour comparer les garçons et les filles de même groupe ; « – » indique une absence de différence significative.

TABLEAU 6
Comparaisons entre le groupe témoin et le groupe expérimental, selon les sexes

	Groupe témoin (GT)		*Groupe expérimental (GE)*		*Remarques*
	G	***F***	***G***	***F***	
Réactions affectives	×	Prétest : 0,80 Post-test : 0,76 p = 0,10	×	Prétest : 0,75 Post-test : 0,71 p = 0,09	Les réactions affectives des filles des GE et GT sont légèrement plus négatives.
Plaisir	×	*Prétest : 0,81* Post-test : 0,74 p = 0,05	×	×	Les filles des GT éprouvent légèrement moins de plaisir.
Anxiété	×	×	×	*Prétest : 0,69* Post-test : 0,62 p = 0,04	Les filles du GE sont légèrement plus anxieuses.
Engagement	×	Prétest : 0,81 Post-test : 0,76 p = 0,05	×	×	Les filles du GT sont légèrement moins engagées.

Note : Les résultats bruts ont été ramenés sur 1.

Pour avoir un aperçu global des résultats de ces entrevues, nous avons réalisé une évaluation qualitative des pré-entrevues et des post-entrevues en notant par un « X » le contenu des entrevues dont aucun segment ne correspond à l'anxiété à l'égard des mathématiques ; en notant par un « 0 »

le contenu des entrevues où les élèves disent ne pas ressentir de stress ou d'anxiété à l'égard des mathématiques – le plus souvent la question était posée à ces élèves ; en inscrivant « – » lorsque les élèves expriment un peu de stress à l'égard des mathématiques ; en notant par un « +/– » le contenu des entrevues où les élèves expriment de l'anxiété à l'égard des mathématiques, mais dans une moindre mesure, et en notant par un « + » le contenu des entrevues où les élèves expriment assez d'anxiété à l'égard des mathématiques, et ce de façon spontanée. Voici ce que nous avons obtenu :

TABLEAU 7
Anxiété à l'égard des mathématiques : résultats qualitatifs relatifs aux filles

Code d'élèves	*Évaluation qualitative pré-entrevue*	*Évaluation qualitative post-entrevue*
E3	+/–	–
E5	–	+/–
E6	+	+/–
E8	+	X
E9	–	X
E12	–	+
E13	+/–	+/–
E15	X	–

TABLEAU 8
Anxiété à l'égard des mathématiques : résultats qualitatifs relatifs aux garçons

Code d'élèves	*Évaluation qualitative pré-entrevue*	*Évaluation qualitative post-entrevue*
E1	–	–
E2	–	0
E4	–	0
E7	–	–
E10	–	–
E11	–	–
E14	0	+/–

Cet aperçu général de la situation ne permet pas d'affirmer qu'il existe vraiment une différence entre le début et la fin pour l'ensemble des entrevues. Cependant, dans les tableaux 7 et 8, on peut observer une différence entre les garçons et les filles. De façon générale, les garçons n'expriment à peu près pas d'anxiété à l'égard des mathématiques. On ne peut pas dire que ces résultats qualitatifs illustrent le fait que les filles expriment plus d'anxiété entre le début et la fin de l'expérimentation, mais on peut constater qu'elles en expriment plus que les garçons.

Pour mieux comprendre ces résultats provenant d'une analyse globale des entrevues, nous avons réalisé une analyse qualitative des entrevues à l'aide du logiciel *Atlas*. Cette entrevue comportait trois parties : 1) des questions sur le vécu par rapport aux mathématiques (difficultés et facilités, échecs ou succès) en demandant des explications ; 2) la résolution de problèmes de mathématiques en étant observé ; et 3) un retour sur les émotions vécues durant cette recherche de solutions. L'analyse du contenu de ces entrevues nous a permis de relever des segments où les filles expriment leur anxiété à l'égard des mathématiques. Nous n'avons pas tenu compte du moment (début ou fin) où elles ont exprimé ces émotions, car l'analyse globale laissait supposer qu'il n'y avait pas de différence entre le début et la fin de l'expérience. Nous présentons ensuite des segments d'entrevues avec des garçons pour montrer la différence entre les sexes.

Durant les entrevues, **les filles** semblent plutôt ressentir et exprimer une anxiété intrinsèque à l'égard des mathématiques. Il arrive que la gêne de s'exprimer devant les autres se manifeste, mais très peu. Cette anxiété intrinsèque renvoie à un trouble intérieur que ressentent ces élèves et qui semble assez intense. Par exemple, elles expriment cette anxiété en disant : « Je n'ai pas vraiment de patience. [Alors], je me choque à l'intérieur, je me dis, je ne veux pas le faire ce problème-là, ce n'est pas amusant, je n'aime pas ça ». Ce trouble peut influencer la résolution de problèmes mathématiques en amenant une jeune élève à perdre le contrôle : « Je vais comme perdre le contrôle de moi-même, je vais commencer à être nerveuse, je ne vais pas savoir quoi faire, par où commencer ». Il peut également s'exprimer par une recherche d'une réponse afin de diminuer le malaise : « Je me sens tellement stressée que je ne suis plus capable, je tremble de partout, puis je ne pense même plus aux mathématiques, j'essaie juste de trouver la réponse, la réponse, la réponse ». Le fait qu'une enseignante ou un enseignant regarde une élève tenter de résoudre un problème ne semble pas aider l'élève. Au contraire, cette présence peut même parfois être source de grande tension : « J'étais en train de réfléchir à la question, puis je ne trouvais pas la réponse, puis là, je me sentais nerveuse, je réfléchissais, mais je ne trouvais pas la réponse. Puis en plus, la professeure était là et elle m'attendait, j'étais encore plus nerveuse ».

De leur côté, **les garçons** fournissent souvent des raisons externes pour expliquer leur gêne à résoudre des problèmes devant les autres. Lorsqu'ils éprouvent de la difficulté, ils l'expriment sous la forme d'une frustration.

Si un élève ressent de la frustration, cela ne semble pas lui nuire outre mesure, car il l'exprime : « C'est sûr que j'étais " fru " ». Cette frustration serait plutôt liée aux réactions que pourraient avoir les autres. Par exemple, un élève souligne : « Si les autres le comprennent, ils vont dire que c'est bébé, puis ils vont dire que je ne suis pas assez intelligent pour le faire et là, je me sens mal ». Le regard des autres semble très important pour les garçons : « La plupart du temps les élèves rient quand on ne l'a pas bon ». Certains, cependant, ne s'en font pas trop et indiquent que, lorsqu'il y a une longue série de problèmes à résoudre en peu de temps, ils prennent comme solution d'« en passer une couple » (de choisir de ne pas résoudre tous les problèmes). Les réactions vont même jusqu'à l'indifférence. Par exemple, lorsqu'un problème exige trop de temps : « Je trouve que je perds du temps ; [alors] je passe à l'autre numéro ». Un autre ajoute : « Je ne suis pas du genre à me stresser avec des problèmes. Je ne suis pas sensible. Moi, s'il y a un problème qui m'achale (me dérange), je ne le fais pas ». Enfin, certains jeunes ne sont stimulés que par la récompense et disent : « J'étais choqué contre moi, [car] ma mère m'a dit que si je passais, on irait aux glissades d'eau ensemble ».

8. *DISCUSSION*

Dans l'approche adoptée dans cette recherche, les interventions philosophiques utilisées auprès des élèves sont préparées en fonction d'une rencontre d'une heure par semaine. Dans les 22 semaines d'intervention, environ huit d'entre elles ont servi à la lecture d'un chapitre d'un roman et à la collecte des questions. Ce sont donc environ 14 rencontres d'une heure qui ont servi à des activités philosophico-mathématiques ou à des communautés de recherche à propos de cette discipline. Les changements d'attitude exigent du temps, surtout auprès d'élèves de la fin du primaire qui, à dix ou onze ans, ont pu développer des attitudes à l'égard des mathématiques depuis cinq années d'école. On peut donc interpréter positivement le fait que les élèves des groupes expérimentaux n'aient pas diminué leur plaisir ou leur engagement à faire des mathématiques, comme ce fut le cas pour les élèves des groupes témoins. Dans une méta-analyse, Ma et Kishor (1997) montrent que plus les élèves avancent dans leur cheminement scolaire, plus leurs attitudes à l'égard des mathématiques se détériorent et deviennent négatives. L'approche de *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques a peut-être eu un effet stabilisateur. On peut émettre l'hypo-

thèse que, si cette approche ou ses fondements étaient intégrés à l'ensemble de l'enseignement des mathématiques, cela pourrait avoir une influence sur le développement d'attitudes positives à l'égard de cette discipline.

Les filles des groupes expérimentaux ont vu leur anxiété à l'égard des mathématiques augmenter de manière significative par rapport aux filles des groupes témoins. Cette constatation peut s'expliquer par le fait que cette approche philosophique des mathématiques peut être déstabilisante, car les discussions en communauté de recherche n'apportent généralement pas de réponses complètes, finies et définitives. Cette situation est différente de celle généralement observée dans la classe de mathématiques. Ce résultat pourrait rejoindre les remarques de Phillips (1996) à propos de l'approche de *Philosophie pour enfants*. L'auteur souligne en effet que, même si cette approche met en place des conditions particulières pour le développement de l'estime de soi, certains élèves peuvent constater que leurs points de vue ne sont pas toujours adoptés par les autres et, ainsi, vivre une certaine insécurité. De plus, comme les filles expriment une plus grande anxiété à l'égard des mathématiques que les garçons, une situation d'apprentissage inhabituelle peut créer chez elles plus d'anxiété. On peut voir ce résultat de façon positive en supposant que cette augmentation d'anxiété signifie un ébranlement de leurs croyances et préjugés à l'égard des mathématiques. Il peut être angoissant de se rendre compte que l'idée qu'on se faisait des mathématiques ne correspond pas tout à fait à la réalité, mais c'est un pas vers une meilleure compréhension de ce que peut être la « vraie » activité mathématique. Comme les résultats des entrevues montrent une faible anxiété des garçons, voire une indifférence vis-à-vis des mathématiques, cette approche n'a pu altérer l'expression de leur anxiété.

Les résultats comparant l'anxiété des filles à celle des garçons suscitent d'autres réflexions ceux obtenus par Fennema, Carpenter, Jacobs, Franke et Levi (1998). Ces chercheurs et chercheures rapportent que les travaux de Seegers et Boekaerts (1996) témoignent de l'existence de différences significatives entre les garçons et les filles dans la résolution de problèmes complexes en mathématiques. Ils présentent également les travaux de Gallagher et DeLisi (1994) qui montrent que les filles auraient tendance à utiliser des stratégies plus traditionnelles, comme celles enseignées à l'école, et les garçons, des stratégies plus originales, non enseignées à l'école. L'équipe de Fennema a étudié les stratégies utilisées par les filles et les garçons dans la résolution de problèmes mathématiques. Ses résultats vont dans le même sens, car ils indiquent que les filles utilisent des stratégies plus concrètes, plus proches de la reproduction d'exemples et du comptage ; les garçons ont recours à des stratégies plus abstraites qui témoignent d'une meilleure compréhension conceptuelle. Si les filles sont plutôt portées à utiliser des stratégies conventionnelles, on peut penser que l'approche philosophique

des mathématiques ébranle leur façon de résoudre des problèmes de mathématiques. Cette approche, en effet, suggère une façon différente de concevoir les mathématiques et d'en discuter. Elle vise à contrer les croyances et préjugés à l'égard de cette discipline, ce qui peut interférer davantage avec les perceptions des filles. On peut également penser que les garçons n'expriment pas tout à fait ce qu'ils ressentent à l'égard des mathématiques. Pour eux, exprimer une peur des mathématiques serait considéré comme un comportement inadéquat pour un garçon. De leur côté, les filles auraient tendance à exprimer les émotions négatives qu'elles ressentent même si elles ont développé des moyens de surmonter leur tension.

Une autre hypothèse serait également à explorer. Serait-il vraisemblable que l'utilisation de l'approche philosophique des mathématiques ait permis aux filles de prendre conscience de l'anxiété qu'elles vivent à l'égard des mathématiques ? Si tel est le cas, l'utilisation de cette approche aurait pu leur donner l'occasion de l'exprimer.

CONCLUSION

Plusieurs jeunes éprouvent des difficultés en mathématiques ; certaines de ces difficultés sont dues à des réactions affectives négatives à l'égard de cette discipline. Dans ce texte, nous avons voulu comprendre ce qu'est l'anxiété à l'égard des mathématiques et quelle est son influence sur l'apprentissage de cette discipline. Cette mise en contexte exhaustive a ensuite été reliée aux résultats d'une recherche au cours de laquelle nous avons expérimenté l'approche de *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques et étudié l'évolution de facteurs affectifs, dont certaines composantes des réactions affectives comme l'anxiété, le plaisir et l'engagement.

L'anxiété à l'égard des mathématiques est un état affectif qui se caractérise par de l'inquiétude, des malaises et de la peur qui empêchent de faire des mathématiques, de chercher des solutions sans être freiné par des émotions plus ou moins intenses gênant la concentration et la performance à la mesure de ses capacités.

Plusieurs causes peuvent expliquer le développement de l'anxiété à l'égard des mathématiques. Certaines relèvent de l'enseignement et d'autres, de l'apprentissage. En particulier, des élèves vivent des échecs répétés dans cette discipline ; d'autres sont influencés par les attitudes négatives des enseignantes ou enseignants ; d'autres encore interprètent les énoncés mathématiques différemment de ce qui est attendu ou manquent tout simplement de connaissances préalables. Différentes expériences négatives peuvent susciter de l'anxiété chez plusieurs élèves et ainsi les

amener à devenir indifférents, à se désintéresser des mathématiques, à se sentir obligés d'en faire et, même, à développer de l'aversion vis-à-vis de cette discipline.

Des pistes d'intervention peuvent être envisagées pour diminuer l'influence des réactions affectives négatives à l'égard des mathématiques. Certaines visent à faire voir les mathématiques autrement et à contrer des croyances et des préjugés véhiculés dont elles sont l'objet. Parmi ces méthodes, nous avons exploré le fait d'écrire, de lire et de parler des mathématiques. L'utilisation de la parole est mise en application dans l'approche de *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques. Une expérience de cette approche nous a amenés à étudier l'évolution des réactions affectives à l'égard des mathématiques.

Entre le début et la fin de l'expérimentation, les réactions affectives des élèves des groupes témoins deviennent significativement plus négatives que celles des groupes expérimentaux. Ce résultat laisse à penser que cette approche philosophique aide les élèves à ne pas développer des attitudes plus négatives à l'égard des mathématiques. Rappelons que, selon les résultats de la méta-analyse de Ma et Kishor (1997), les élèves développent des attitudes négatives à l'égard des mathématiques à mesure qu'ils avancent dans leur cheminement scolaire. Aussi, cette expérimentation, limitée à quelques heures d'intervention réparties sur l'année, a pu avoir un effet « tampon » en ce qui concerne les attitudes. Cet effet serait peut-être plus positif si cette approche ou ses fondements pouvaient être intégrés à l'enseignement des mathématiques de façon plus générale.

Par ailleurs, les filles des groupes expérimentaux ont, de façon significative, développé plus d'anxiété à l'égard des mathématiques que celles des groupes témoins. Les résultats des entrevues des cas types d'élèves montrent que les filles ressentent et expriment plus d'anxiété à l'égard des mathématiques que les garçons. Comme l'approche de *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques vise la prise de conscience par les élèves de leurs croyances et préjugés à l'égard des mathématiques, on peut penser que les filles ont été plus ébranlées. Afin d'aider les filles à modifier positivement leurs préjugés à l'égard des mathématiques et pour faire en sorte que leur anxiété soit transformée en excitation ou en plaisir à faire des mathématiques, il faudrait associer certaines interventions psychopédagogiques à cette approche philosophique. Cela rejoindrait les recommandations de Lane et Jones (1989) sur l'utilisation de la *Philosophie pour enfants* pour favoriser le développement de l'estime de soi.

L'approche de *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques a donc une influence sur les réactions affectives des élèves. Ces résultats nous

portent à croire qu'il faudrait étudier plus en profondeur cette influence et penser au transfert possible des fondements de cette approche dans l'enseignement des mathématiques.

BIBLIOGRAPHIE

Anthony, G. (1996). « Active learning in a constructivist framework », *Educational Studies in Mathematics*, *31*, p. 349-369.

Baruk, S. (1973). *Échec et maths*, Paris, Seuil.

Baruk, S. (1977). *Fabrice ou l'école des mathématiques*, Paris, Seuil.

Baruk, S. (1985). *L'âge du capitaine : de l'erreur en mathématiques*, Paris, Seuil.

Baruk, S. (1989). « Pourquoi des différences ? », dans L. Lafortune (dir.), *Quelles différences ? Les femmes et l'enseignement des mathématiques*, Montréal, Les éditions du remue-ménage, p. 19-50.

Brandau, L. (1992). « Rewriting our Stories of Mathematics », dans A. Sterrett (dir.), *Using Writing to Teach Mathematics*, Washington, MAA, p. 78-84.

Brookfield, S.D. et S. Preskill (1999). *Discussion as a Way of Teaching : Tools and Techniques for Democratic Classrooms*, San Francisco, Jossey-Bass.

Brown, A.E. (1992). « Writing to learn and communicate mathematics : An assignment in abstract algebra », dans A. Sterrett (dir.), *Using Writing to Teach Mathematics*, Washington, MAA, p. 131-137.

Christensen, R.C. (1994). « Principes et méthodes de l'enseignement par la discussion », dans R.C. Christensen, D.A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, p. 17-38.

Christensen, R.C., D.A. Garvin et A. Sweet (dir.) (1994). *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.

Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1994). « A primary school curriculum to foster thinking about mathematics », *Analytic Teaching*, *15*(1), p. 29-40.

Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1995). « Mathematical knowledge and moral education », *Thinking*, *12*(3), p. 40-49.

Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1996a). *Les aventures mathématiques de Mathilde et David*, Québec, Le loup de gouttière.

Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1996b). *Rencontre avec le monde des sciences*, Québec, Le loup de gouttière.

Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1996c). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*, Québec, Le loup de gouttière.

Dehaene, S. (1997). *La bosse des maths*, Paris, Odile Jacob.

De Serres, M. et J.D. Groleau (1997). *Mathématiques et langages*, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf.

Fennema, E. et J.A. Sherman (1976). « Fennema-Sherman mathematics attitude scales : Intruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males », *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology (Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin-Madison)*, *1225*(6), p. 31.

Fennema, E., T.P. Carpenter, V.R. Jacobs, M.L. Franks et L.W. Levi (1998). « A longitudinal study of gender differences in young children's mathematical thinking », *Educational Researcher*, *27*(5), p. 6-13.

Goos, M. et P. Galbraith (1996). « Do it this way ! Metacognitive strategies in collaborative mathematical problem solving », *Educational Studies in Mathematics*, *30,* p. 229-260.

Greenwald, B. (1994). « L'enseignement scientifique », dans R.C. Christensen, D.A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, p. 17-38.

Hatchuel, F. (2000). *Apprendre à aimer les mathématiques*, Paris, Presses universitaires de France.

Jitendra, A. et Y.P. Xin (1997). « Mathematical word-problem-solving instruction for students with mild disabilities and students at risk for math failure : A research synthesis », *Journal of Special Education, 30*, p. 412-438.

Kogelman, S. et J. Warren (1978). *Mind over Math*, New York, McGraw-Hill.

Lafortune, L. (1987). *Les mathématiques d'appoint et les adultes : description de la situation et éléments de solution*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, SFA.

Lafortune, L. (1988). *L'enseignement des mathématiques d'appoint aux adultes : étude des méthodes pédagogiques et des attitudes des enseignants et enseignantes*, Montréal, Cégep André-Laurendeau.

Lafortune, L. (1990a). *Adultes, attitudes et apprentissages des mathématiques*, Montréal, Cégep André-Laurendeau.

Lafortune, L. (1990b). *Démythification des mathématiques : opération boules à mythes*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

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.* Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Lafortune, L. (1992b). *Dimension affective en mathématiques, Recherche-action et matériel didactique*, Montréal, Modulo Éditeur.

Lafortune, L. (1994). *Des maths au-delà des mythes*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.

Lafortune, L. (1995). « Diversifier pour mieux intégrer », *Instantanés mathématiques*, *XXXI*(3), p. 5-15.

Lafortune, L., M.F. Daniel, R. Pallascio et M. Schleifer (1999). « Evolution of pupils' attitudes to mathematics when using a philosophical approach », *Analytic Teaching*, *20*(1), p. 33-44.

Lafortune, L., P. Mongeau et R. Pallascio (2000). « Une mesure des croyances et préjugés à l'égard des mathématiques », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 209-232.

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*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., P. Mongeau, M.-F. Daniel et R. Pallascio (2002). « Philosopher sur les mathématiques : évolution du concept de soi et des croyances attributionnelles de contrôle », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000). *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Lane, N.R. et S.A. Jones (1989). « Rationality, self-esteem and autonomy through collaborative enquiry », *Thinking*, *8*(3), p. 41-45.

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*, Philadelphie, PA, Temple University Press.

Lipman, M., A.M. Sharp et F. Oscanyan (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphie, PA, Temple University Press.

Ma, X. et N. Kishor (1997). « Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics : A meta-analysis », *Journal for Research in Mathematics Education*, *28*(1), p. 26-47.

Martinez, J.G.R. et N.C. Martinez (1996). *Math without Fear*, Boston, Allyn and Bacon.

McLeod, D.B. (1994). « Research on affect and mathematics learning in the JRME : 1970 to the present », *Journal for Research in Mathematics Education*, *25*(6), p. 637-647.

Meece, J.L., A. Wigfield et J.S. Eccles (1990). « Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics », *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), p. 60-70.

Meravech, Z.R. et B. Kramarski (1997). « A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms », *American Educational Research Journal*, *34*, p. 365-394.

Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Nimier, J. (1976). *Mathématiques et affectivité*, Paris, Stock.

Nimier, J. (1985). *Les maths, le français, les langues, à quoi ça me sert ?*, Paris, Cedic-Nathan.

Petit, M. et J.S. Zawojwoski (1997). « Teachers and students learning together about assessing problem solving », *Mathematics Teacher*, *90*, p. 472-477.

Phillips, R. (1996). « Self-esteem and the ownership of ideas », *Critical and Creative Thinking*, *4*(2), p. 42-46.

Sasseville, M. (1994). « Self-esteem, logical skills and philosophy for children », *Thinking*, *11*(2), p. 30-32.

Schleifer, M., P. Lebuis et A. Caron (1987). « The effect of the Pixie programme on logical and moral reasoning », *Thinking*, *7*(2), p. 12-16.

Shapiro, N.S. et J.H. Levine (1999). *Creating Learning Communities*, San Francisco, Jossey-Bass.

Stehney, A.K. (1992). « Mathematicians write ; mathematics students should, too », dans A. Sterrett (dir.), *Using Writing to Teach Mathematics*, Washington, MAA, p. 3-5.

St-Hilaire, F. (1989). « De l'influence des mathématiques sur le foie », dans L. Lafortune (dir.), *Quelles différences ? Les femmes et l'enseignement des mathématiques*, Montréal, Les éditions du Remue-ménage, p. 115-120.

Talman, L.A. (1992). « Weekly journal entries – an effective tool for teaching mathematics », dans A. Sterrett (dir.), *Using Writing to Teach Mathematics*, Washington, MAA, p. 107-110.

Tobias, S. (1978). *Over-coming Math Anxiety*, Boston, Houghton Mifflin.

Tobias, S. (1987). *Succeed with Math : Every Student's Guide to Conquering Math Anxiety*, New York, College Entrance Examination Board.

Tobias, S. (1990). *They're not Dumb, They're Different : Stalking the Second Tier*, Tucson, Research Corporation.

Weyl-Kailey, L. (1985). *Victoire sur les maths*, Paris, Robert Laffont.

Zaslavsky, C. (1996). *Fear of Math*, New Jersey, Rutgers University Press.

PARTIE 2

L'AFFECTIVITÉ DANS LA RELATION PÉDAGOGIQUE

CHAPITRE 4

Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage

Richard L. Côté
Université Laval
(richard.cote@fse.ulaval.ca)

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, l'auteur fait le point sur les blocages qui caractérisent les traumatismes émotionnels et les troubles de l'affectivité. Il propose une démarche éducative expérientielle, susceptible de faciliter leur résolution en suscitant l'interaction entre les dimensions cognitives, socioaffectives et comportementales de l'apprentissage. Il montre d'abord comment favoriser progressivement la motivation à apprendre, l'acquisition de connaissances et des habiletés intellectuelles significatives. Afin de faciliter l'intégration des apprentissages au mode d'être de l'apprenant, il présente ensuite comment favoriser l'acquisition des attitudes et des valeurs qui stimuleront le développement des habitudes responsables, de même que celui des capacités

autonomes et créatrices d'apprentissage et d'adaptation sociale. La description d'une démarche avec un enfant en difficulté d'adaptation du préscolaire illustre les étapes du processus d'éducation expérientielle.

L'affectivité colore toute expérience humaine, même si la personne n'est pas consciente de son influence sur son raisonnement, ses valeurs, ses choix, sa pensée et ses actions. Beaucoup de problèmes de comportement en classe – hyperactivité, inattention, isolation sociale – sont dus à des troubles de l'affectivité ou à des traumatismes émotionnels ; ils sont à la source de problèmes d'apprentissage scolaire. Des recherches récentes sur l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1996 ; Ledoux, 1996 ; Levine, 1997) montrent que les processus affectifs suivent un mode de traitement de l'information différent de celui de l'apprentissage cognitif ; ils peuvent interférer et inhiber les fonctions de l'intelligence et de la mémoire, ainsi que perturber les modes d'être et d'agir. En contrepartie, les processus affectifs peuvent soutenir le processus d'apprentissage s'ils sont mobilisés adéquatement (Bloom, 1979 ; Côté, 1998 ; Dérosier-Sabath, 1993 ; Lafortune et Saint-Pierre, 1994 ; Saint-Pierre et Côté, 1997 ; Steinaker et Bell, 1979 ; Viau, 1994). Il est donc important d'utiliser les forces de l'émotion et de l'affectivité pour soutenir les processus cognitifs, socioaffectifs et comportementaux de l'apprentissage permettant le développement équilibré de la personne. En outre, il faut considérer leurs processus interactifs lors de l'intervention éducative.

Dans ce chapitre, nous ferons le point sur les difficultés d'adaptation des personnes qui ont vécu des traumatismes émotionnels et qui éprouvent des troubles de l'affectivité susceptibles d'interférer avec le processus d'apprentissage et d'intervention pédagogique. Nous proposerons une démarche éducative qui pourra faciliter leurs résolutions de façon à libérer les capacités d'apprentissage et de développement personnel. Cette démarche est pertinente à tout processus d'apprentissage et convient particulièrement aux personnes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Elle vise à favoriser le développement intégral de la personne en suscitant l'interaction des dimensions cognitives, socioaffectives et comportementales de l'expérience d'apprentissage. Nous verrons comment favoriser progressivement la motivation à apprendre, l'acquisition de connaissances et d'habiletés intellectuelles significatives, mais aussi l'acquisition d'attitudes et de valeurs favorables aux apprentissages des compétences scolaires, au développement des habitudes responsables et des capacités autonomes et créatrices d'apprentissage et d'adaptation sociale.

1. *TRAUMATISMES ÉMOTIONNELS ET TROUBLES DE L'AFFECTIVITÉ*

Les traumatismes émotionnels et les troubles de l'affectivité sont provoqués par une blessure intérieure ou affectent une personnalité qui a été bouleversée par une menace ou une intrusion dont elle n'a pu se protéger efficacement. La personne reste alors immobilisée dans un mode de réponse

de survie, de protection et parfois même d'isolement (Côté, 1992a ; Favre, Midenet, Coudrot et Coudrot, 1981 ; Masterson, 1981 ; Miller, 1983 ; Reich, 1933). Elle survit en présentant une façade, un personnage, un faux soi, dont la fonction principale est de répondre aux exigences de l'environnement, tout en les vivant subjectivement comme trop exigeantes ou submergeantes (Krueger, 1989 ; Lowen, 1983 ; Reich, 1933). La personne, par ce mécanisme de défense, conserve un minimum d'intégrité intérieure qui est protégé des exigences de l'environnement et des sentis désagréables reliés aux comportements adaptatifs (dissociation).

Dans une situation normale, le système d'adaptation est mis en branle pour évaluer une situation. S'il y a une menace réelle à l'intégrité de la personne, celle-ci trouve rapidement une voie de fuite ou de contrôle de l'agent menaçant, de façon à apporter une solution et un relâchement du système de protection. Lorsque la personne est submergée par une menace ou un sentiment intolérable et qu'elle ne peut trouver une voie d'échappement, tout son organisme est en alerte. Il est en même temps immobilisé dans un mode de survie, tant qu'il n'a pas trouvé de solution permettant de relâcher la vigilance et l'hypersensibilité. Il s'agit d'une situation de haute tension créée dans l'organisme par l'immobilisation des forces de réaction à l'environnement. Ce phénomène peut être illustré par l'analogie du conducteur qui pèse en même temps sur l'accélérateur et sur le frein (Levine, 1997).

Signalons qu'il peut y avoir un traumatisme, que l'affectivité peut être troublée profondément ou que la personne peut être submergée, particulièrement les enfants et les personnes en difficulté d'adaptation, même si la situation vécue est ordinairement considérée comme supportable par les gens qui l'entourent (Goleman, 1996 ; Ledoux, 1996 ; Levine, 1997). Les personnes vivent différemment un même événement. Celles qui sont particulièrement vulnérables peuvent être profondément marquées, parce qu'elles ont vécu une forme quelconque d'intrusion et qu'elles n'ont pas développé un système de protection et d'adaptation efficace. Un tel système se développe et se renforce par l'affirmation des besoins, le refus de ce qui ne convient pas, la conscience de son espace corporel intérieur et extérieur, la confiance en sa capacité de se faire respecter, etc.

Il n'y a pas de définition objective du traumatisme, sinon qu'il se vit subjectivement et se traduit par un état d'instabilité émotionnelle, le dispersement, la désorganisation, l'isolement, l'impuissance, la dépression, le désespoir, etc. Encore une fois, ce qui est important ici, ce n'est pas l'événement en soi qui a créé cet état, mais bien la perception subjective de l'incapacité de mobiliser ses forces intérieures, de sortir de l'immobilisation vécue pour trouver une réponse d'adaptation satisfaisante face à une situation de stress ou de menace à l'intégrité de la personne (Liss, 1982 ; Selye, 1974). Cette impuissance apprise se généralise ensuite aux autres situations et fait

que la personne n'a plus accès à sa capacité de réagir à son environnement et de répondre à ses besoins ; elle survit en se conformant, en apparence. La tension intérieure est très forte, causée particulièrement par la colère reliée à la répression de l'expression spontanée. Le système utilise une partie importante de son énergie pour immobiliser cette tension, d'où l'apparition de symptômes dépressifs (Côté, 1992 ; Kelley, 1974 ; Miller, 1983). La contraction, maintenue par la peur paralysante, a été une source de survie à un moment donné, parce que toute réaction aux agents stresseurs aurait pu être plus destructrice pour l'organisme. Pensons au danger auquel s'exposerait un enfant s'il réagissait à un parent violent ou humiliant. Éventuellement, la même réaction de peur paralysante va se reproduire avec une enseignante autoritaire ou un patron intransigeant, un conjoint omniprésent ou toute autre relation sociale envahissante. Il s'agit d'un processus de généralisation des réactions émotionnelles et des comportements appris dans un contexte particulier qui se manifestent dans d'autres situations semblables (Eysenk, 1960 ; Montreuil et Magerotte, 1995 ; White, Liberty, Haring, Bilingsley, Boer, Burrage, Connors, Farman, Fedorchak, Leber, Liberty-Laylin, Miller, Opaslski, Phifer et Sessoms, 1988).

Le trouble émotionnel et de l'affectivité peut être engendré par un traumatisme ou une réponse stéréotypée qui a été apprise depuis longtemps comme mécanisme d'adaptation rigide du caractère et qui est inappropriée aux exigences des situations actuelles (Côté, 1992 ; Kelley, 1980 ; Reich, 1933). Ces troubles peuvent se situer sur un continuum de manifestations problématiques. À un extrême, il y a l'incapacité de canaliser l'expression émotive d'une façon satisfaisante et socialement acceptable pour la personne ; l'émotion est exprimée de façon désorganisée ou sans commune mesure avec la situation (explosions). Cette personne donne l'impression de ne pas avoir de contrôle sur ses façons de s'exprimer ou d'agir avec les autres (*acting out*). Son expression émotionnelle, reliée à des troubles de comportement et d'adaptation, est souvent vécue comme envahissante par les autres personnes. À l'autre extrême du continuum, il y a l'incapacité de sentir des émotions. La personne est confinée dans un mode de fonctionnement stéréotypé, rationnel, figé par le contrôle rigide de soi et la préoccupation de répondre à ce qu'elle croit être les exigences de l'environnement. Il s'agit là d'une source d'insatisfaction profonde qui se manifeste par une préoccupation excessive de recherche de valorisation dans la performance, la compétition, la réussite, etc. C'est ce qui caractérise la personne susceptible de développer des troubles coronariens (Côté, 1991). Les autres la perçoivent souvent comme hyperactive, efficace, obsédée par son travail ou pour une cause et en même temps comme terne, ennuyeuse, superficielle, inaccessible, hautaine, etc. Cette personne n'a pas accès à l'énergie puissante et aux modes d'expression spontanés, variés et créateur que représente le

vécu des émotions. L'incapacité de sentir les émotions est une manifestation de l'action des mécanismes de protection rigidifiés dans l'attitude corporelle et maintenus par la cuirasse caractérielle (Côté, 1992 ; Kelley, 1974 ; Reich, 1933).

2. *DEUX FORMES DE RÉPRESSION RELIÉES AUX TRAUMATISMES ÉMOTIONNELS ET AUX TROUBLES DE L'AFFECTIVITÉ*

Les traumatismes émotionnels et les troubles de l'affectivité entraînent l'immobilisation d'une quantité importante d'énergie. L'organisme tente pourtant de résoudre le blocage créé par le mécanisme de survie en cherchant à libérer l'énergie pour compléter le processus biologique d'agressivité ou de fuite ainsi que l'expression de l'émotion immobilisée (Levine, 1997 ; Liss, 1982). Ce phénomène est très peu reconnu dans notre société, ce qui ne favorise pas la résolution des conflits en situation de vie quotidienne.

L'expérience clinique permet de constater que la personne en état de traumatisme se place à répétition dans des situations de répression émotionnelle ou dans des situations similaires à celle qui a causé le traumatisme originel, espérant inconsciemment rétablir le processus d'expression de soi qui a été arrêté, à répétition ou d'une façon dramatique, à un moment de son histoire personnelle. Le vécu répété de ces situations contribue à activer et même à augmenter les symptômes de la répression émotionnelle et du traumatisme. C'est ainsi que les personnes violentées ont tendance à privilégier des relations avec des conjoints violents, dont la violence est souvent très contrôlée. Les personnes violentées, par leur immobilité et leur passivité, contribuent à perpétuer la violence et la répression de l'expression spontanée. Leur frustration et leur colère immobilisées s'extériorisent d'une façon violente auprès des plus vulnérables, entre autres les enfants, souvent sous forme de sarcasmes, de blâmes, de mépris et d'humiliation. Ces personnes ont tendance à choisir des amis violents ou des amis soumis et à maintenir ainsi les rôles de victime et d'agresseur. Il s'agit de la première façon de perpétuer le traumatisme en intériorisant la violence reçue, les comportements, les sentiments et les émotions de l'agresseur, et en adoptant avec les autres les mêmes attitudes reliées aux actes violents vécus.

Le deuxième mode d'adaptation dysfonctionnel le plus fréquent dans notre culture, chez la personne en état de traumatisme, est de retourner la violence contre elle-même dans l'auto-accusation, la dévalorisation de soi, la culpabilité compulsive, les remords, l'expiation, etc. La prolifération des médicaments (antidépresseurs, antianxiolytiques, Ritalin, etc.) représente

un effort pour étouffer les réactions et les sentiments que le traumatisme évoque et empêcher par le fait même la résolution du conflit intérieur. La personne devient de plus en plus dépendante des médicaments pour contrôler ses impulsions, se méfiant de son anxiété, de ses malaises ou de ses peurs du vide, etc. Cette attitude rend ainsi de plus en plus difficile la résolution du conflit par les forces naturelles, laquelle ne peut se faire sans le senti de l'anxiété et des autres symptômes (Côté, 1992 ; Reich, 1933 ; Selye, 1974). Le professionnel de la santé contribue à engourdir le symptôme et le malaise et réduit ainsi la possibilité de résolution du mal-être (mal à l'être) qui afflige cette personne (Crombez, 1998).

Le processus de guérison nécessite davantage : il fait appel à la mobilisation des forces intérieures de la personne. Elle doit apprendre à être réceptive à une forme quelconque de mouvement spontané à l'intérieur ou à l'extérieur d'elle-même, qui peut se manifester par une sensation, une émotion, une pensée, une impulsion, un désir, un fantasme, etc. Suivre ce qui émerge spontanément crée un mouvement de la conscience qui se transforme pour amener éventuellement une prise de conscience, un sens à l'expérience actuelle, une intention de changement (Gendlin, 1975). Étant donné que la personne fonctionne comme un tout, le rétablissement d'une forme de mouvement, quel qu'il soit, est susceptible d'avoir un effet sur l'ensemble du système (Crombez, 1998). Tout processus de changement significatif nécessite, chez la personne, le développement de la confiance dans son senti et dans son jugement, dans la force de la vie qui l'habite, dans sa sagesse intérieure sur laquelle reposent sa croissance et son développement personnel et social. Cette confiance dans la force de vie intérieure permet éventuellement de trouver une voie de résolution des malaises, des conflits intérieurs, des immobilisations, des troubles de l'affectivité et des traumatismes (Côté, 1992 ; Kelley, 1974 ; Reich, 1933).

3. *NATURE BIOLOGIQUE ET CORPORELLE DU TRAUMATISME*

La réponse de l'être humain à une menace ou à une intrusion est d'abord instinctive et biologique, et ensuite psychologique et cognitive (Goleman, 1996 ; Ledoux, 1996 ; Levine, 1997). C'est ce qui explique que les symptômes d'une personne victime d'un traumatisme – par exemple, l'hyperactivité en classe d'un enfant qui a été violenté à la maison ou abandonné physiquement ou émotionnellement par un de ses parents – soient immédiatement incompréhensibles pour elle-même et les autres : ses réactions sont sans commune mesure avec ce qui se passe dans son environnement immédiat, en classe par exemple. Elles sont souvent disproportionnées, imprévisibles

et déroutantes ; elles sont même parfois déclenchées par des manifestations d'attention et d'affection de la part d'une autre personne (Saint-Pierre et Côté, 1997). En effet, nous avons tous rencontré, un jour, une enseignante, ou un enseignant, plus permissive et plus humaine ; ce fut pour nous une occasion de relâcher la tension vécue avec les autres enseignants plus rigides. Cette enseignant a donc subi nos comportements d'indiscipline ou nos comportements inadéquats parce qu'elle avait adopté une attitude plus permissive. Les manifestations d'un traumatisme ou d'un trouble de l'affectivité apparaissent inappropriées à la situation et toute intervention rationnelle, disciplinaire ou punitive ne fait qu'augmenter la tension chez la personne et la possibilité de troubles plus accentués et plus sournois.

4. *MANIFESTATIONS DES TRAUMATISMES ET DES TROUBLES ÉMOTIONNELS*

La résolution des traumatismes et des troubles émotionnels se fait d'abord par le rétablissement d'une réponse instinctive et biologique spontanée qui réactive ce qui a été immobilisé (Goleman, 1996 ; Ledoux, 1996 ; Levine, 1997 ; Liss, 1982). Les trois modes de réponse instinctive que nous partageons avec les animaux sont la fuite, l'attaque ou l'immobilisation lorsque les deux premiers ne sont pas possibles. Devant une menace potentielle, notre système a d'abord des réactions d'alerte, de malaise (premier stade) ; c'est le cas, par exemple, d'un événement qui fait sursauter, ou lorsqu'on doit s'adresser à un groupe de personnes, se retrouver en situation d'examen ou passer une entrevue de sélection du personnel. L'anticipation d'une évaluation, par un agent externe, crée un malaise et parfois une grande anxiété qui sont reliés à une menace pour l'image de soi de la personne, à son bien-être ou à son estime d'elle-même. Alors, les muscles se tendent, la respiration augmente, les sens cherchent à saisir la source de la menace ; s'il y a localisation et identification de cette source de menace et perception qu'il n'y a pas de danger réel, le système de protection relâche sa vigilance, il y a alors normalement relaxation, à moins que la menace pressentie n'éveille les réactions associées à un autre événement dramatique vécu antérieurement. Dans ce dernier cas, le système de protection reste mobilisé ; c'est le cas d'un enfant qui a été violenté et qui pressent qu'une autre personne est susceptible de lui vouloir du mal. Le vécu subjectif biologique et psychologique de la menace est réel pour cet enfant, à cause des expériences passées, même si la menace n'est pas réelle objectivement dans la situation actuelle.

S'il s'agit d'un danger, perçu comme tel par la personne, alors se produit le deuxième stade de la réaction (la charge). Le système hormonal produit de l'adrénaline et du cortisol pour élever le niveau d'énergie et le potentiel de réaction en vue d'une réponse d'adaptation telle que la fuite ou l'affrontement (la tension). Sur le plan biologique, ce qui est important, c'est la survie ou le maintien de l'intégrité de l'organisme ; il n'y a pas de jugement de valeur concernant la meilleure solution, les conséquences ou les effets possibles d'une réaction. L'animal ne voit pas la réponse d'immobilisation comme une réaction de faiblesse, moins appropriée que la fuite ou l'attaque. Le système biologique et instinctif ne porte pas de jugement sur ce qui est adéquat ou non et il se différencie ainsi du point de vue rationnel. L'instinct assure la survie de l'organisme. L'animal et même l'humain n'ont pas de contrôle sur leur réponse instinctive à un danger et encore moins sur la peur paralysante qui conduit souvent au traumatisme chez l'humain.

Au troisième stade, lorsqu'il n'y a pas immobilisation des forces de réactions, il y a décharge du surplus de charge dans l'action, en combattant l'envahisseur, en prenant la fuite ou en recourant à toute autre réponse d'adaptation ou solution que le stress permet (Goleman, 1996 ; Ledoux, 1996 ; Selye, 1974). Il y a alors relâchement de la tension ; le système nerveux n'est plus en alerte et il revient à un état normal (relaxation). Si un organisme est submergé par une menace et qu'il est incapable d'attaquer ou de fuir la source de cette menace, instinctivement, il se retrouve dans un état d'immobilisation ou d'impuissance. Ce mécanisme de défense possède deux utilités. Premièrement, les manifestations de paralysie peuvent faire perdre l'intérêt du prédateur pour quelque chose d'immobile, de non stimulant, laissant à la victime un moment pour fuir. Deuxièmement, cet état d'engourdissement fait que la victime risque moins de souffrir si elle est blessée ou tuée puisque sa conscience semble avoir quitté son corps (dissociation). Dans cet état d'immobilisation, le système nerveux est très actif (charge très élevée) puisqu'il n'y a pas eu de décharge dans l'attaque ou la fuite. Cette immobilisation ou alerte peut durer longtemps, parfois de nombreuses années, et créer des symptômes psychosomatiques, physiques, des troubles affectifs ou de comportement. C'est le cas de l'enfant qui est molesté ou abusé par un adulte. Son énergie instinctive de réaction est submergée et immobilisée par la puissance de l'adulte ; il ne peut, non plus, se sauver ni sortir de cette situation. Il va tâcher de survivre en contrôlant l'effet sur lui de cet envahissement, en devenant absent ou en s'agitant, en coupant la sensation de l'effet de l'envahissement, en rationalisant que c'est pour son bien, etc. ; il peut même se dissocier de l'expérience de son corps et nier que cela lui arrive. Ce sont là les sources des symptômes d'un traumatisme ou de troubles affectifs qui pourront se manifester par la suite.

Le traumatisme et les troubles de l'affectivité ne doivent pas être considérés comme des maladies mais comme un état de malaise qui persiste. Ils constituent un signal qu'un aspect de la personne a besoin d'attention pour libérer ce qui est immobilisé. Le traumatisme est vu ici comme l'ensemble des effets des perturbations de l'équilibre de la personne qui n'ont pas été résolues.

5. *PROCESSUS D'ÉDUCATION ÉMOTIONNELLE*

Éduquer, dans le sens plein du terme, c'est favoriser le développement de la personne dans sa totalité tant sur le plan cognitif que sur le plan socioaffectif, psychomoteur et biologique. Par rapport aux problèmes relevés précédemment, éduquer, c'est favoriser la libération des forces internes d'expression de soi, d'apprentissage et de développement personnel.

Le processus d'éducation émotionnelle, issu des pratiques thérapeutiques psychocorporelles, vise d'abord à faciliter l'accès par la personne à son senti et ensuite à son expression spontanée, de façon à favoriser l'émergence d'un mouvement, la décharge de l'excès d'énergie immobilisée par le système de protection (Côté, 1992 ; Kelley, 1974 ; Levine, 1997 ; Reich, 1933). Comme cette charge est immobilisée par la contraction de la peur, il faut créer un contexte accueillant afin de soutenir l'effort de la personne pour sortir de son isolement. Il s'agit de l'aider à résoudre l'immobilisation, pour qu'émerge progressivement le mouvement naturel, particulièrement le droit d'expression spontanée. La personne récupère ensuite son droit de parole en dénonçant, par exemple, la violence reçue, en exprimant ses désirs, en assumant ses choix et en se faisant respecter comme personne.

L'intervention, en éducation émotionnelle (Côté, 1998 ; Fournier, 1999 ; Galyean, 1986 ; Gendlin, 1975 ; Kelley, 1974 ; Neill, 1970), favorise l'accès par la personne à son vécu dans un contexte de soutien et d'accueil des sensations, des mouvements, des images, des émotions et des significations susceptibles d'émerger. L'intervenant aide la personne à développer ses ressources, comme la présence à soi et la centration sur ses sentis et la perception de ses frontières corporelles, de son droit à l'expression et au respect de ses besoins. Elle développe progressivement de la confiance en elle-même, de l'affirmation de soi et plus d'estime d'elle-même. À cette fin, l'intervenant l'aide à gérer l'intensité de ses émotions, immobilisées souvent depuis longtemps, à assurer la régulation de ses réactions et actions et à anticiper chez les autres les comportements menaçants pour son inté-

grité personnelle. L'établissement d'un climat de confiance de la part de l'intervenant aide la personne à apprendre progressivement à faire confiance à ce qui émerge en elle-même, à relâcher, à son rythme, les contractions paralysantes de la peur et de l'impuissance apprise.

Dans le cas des traumatismes et des troubles émotionnels graves, l'intervention éducative doit être soigneusement réalisée et adopter une approche progressive et sécuritaire du traumatisme de façon à éviter la cartharsis, la dissociation, etc., susceptibles de provoquer une activation et une augmentation des symptômes (Levine, 1997). Une démarche éducative respectueuse de la personne vise à l'aider à retrouver éventuellement son espace intérieur, une image plus positive d'elle-même, à accueillir son potentiel d'expression spontanée et à actualiser ses ressources d'apprentissage et de croissance.

6. *APPROCHE EXPÉRIENTIELLE DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉDUCATION*

Le modèle d'éducation émotionnelle a été développé par Côté (1998), à l'aide de la taxonomie expérientielle de Steinaker et Bell (1979), pour être utilisé dans différentes situations d'éducation. La démarche expérientielle, parce qu'elle s'adresse à la personne globale de l'apprenant, est susceptible de favoriser un soutien mutuel entre les apprentissages cognitifs, émotionnels, socioaffectifs et comportementaux. Elle constitue un soutien efficace pour les personnes en difficulté d'adaptation personnelle, scolaire ou sociale, incluant celles qui vivent des troubles émotionnels ou qui ont subi des traumatismes.

Par exemple, au primaire, Dominique Saint-Pierre (Saint-Pierre et Côté, 1997) a adopté la démarche d'éducation expérientielle avec des enfants en difficulté d'apprentissage. Pendant les activités du programme scolaire, elle a utilisé la visualisation, le conte, le dessin, le partage en petits groupes, le journal de bord, etc., pour aider les enfants à retrouver progressivement l'accès à leur senti, la confiance en leurs ressources, leur droit de s'exprimer et d'être entendus, leur capacité de communiquer leurs peurs et leur vécu intérieur. Plus tard, de façon subtile, à travers leurs dessins et leurs compositions, ils ont révélé les traumatismes et les répressions émotionnelles qu'ils ont vécus ou vivent actuellement. Cette approche progressive d'apprentissage, centrée sur l'expérience subjective des contenus des programmes scolaires et des expériences personnelles qu'ils évoquent, a

produit des changements importants dans la participation des élèves aux activités scolaires et apporté des améliorations notables dans leur rendement scolaire. Ils ont aussi développé de la confiance dans leurs capacités d'apprentissage et d'expression ainsi qu'une image plus positive d'eux-mêmes.

Plusieurs essais de maîtrise, thèses de doctorat et rapports de recherche ont montré, de multiples façons, la pertinence d'adopter l'approche expérientielle avec différentes populations. À l'école primaire, des élèves ont profité d'une approche d'éducation expérientielle pour développer les habiletés morales enseignées (Bourdages, 1991 ; Lavoie, 1992 ; Massé, 1986), l'émotion esthétique en musique (Beaudoin, 1989), de même que les habiletés à s'exprimer par les arts (Aubin, 1994). Une démarche de questionnement, établie à partir de la taxonomie expérientielle (Côté, 1998), a permis à des élèves du primaire de développer leurs processus métacognitifs en lecture (Alaoui, 1998) et en mathématiques (De Brito, 2001)

Au secondaire, une démarche expérientielle d'éducation a aidé des élèves à développer leurs habiletés et leurs préoccupations pour les soins de leurs yeux en biologie (Khanh-Thanh, 1989). Des élèves en difficulté d'adaptation ont amélioré leurs habiletés et leurs habitudes en prévention des MTS et du sida, après avoir participé à un programme expérientiel de développement du bien-être sexuel (Baillargeon, 1994 ; Otis, Baillargeon, Côté, Vermette, Fournier, Séguin, Veilleux, Rousseau, Burelle, Audet, Godin et Fortin, 1999). Des personnes atteintes d'une grave déficience intellectuelle (Ouellet, 2000, 2001), de même que leurs éducateurs, ont développé leurs habiletés de communication non verbale à l'aide d'activités expérientielles musicales.

En outre, un programme expérientiel de formation a permis à des éducateurs de changer leurs attitudes à l'égard de la violence institutionnelle (Leblanc, 1994). Une autre recherche a utilisé la taxonomie expérientielle pour analyser l'intégration, dans la vie quotidienne des praticiens, des apprentissages somatiques qu'ils proposent à leurs clients (Beaudoin, 1997, 1998). On a aussi constaté les effets positifs d'un programme expérientiel de développement de l'estime de soi et du bien-être sexuel chez des adultes victimes d'abus sexuels (Tessier, 1996) et d'un programme expérientiel de développement de la conscience de soi et de l'estime de soi par le dessin chez des femmes adultes (Larouche, 2001). L'approche expérientielle a aussi été utilisée d'une façon productive dans la formation des enseignants au premier cycle universitaire et dans des séminaires pour diplômés (Côté, 1992b).

6.1. *Fondements de l'approche d'éducation expérientielle*

Selon Côté (1998), l'éducation expérientielle vise principalement à favoriser le développement de la totalité de la personne de l'apprenant par son engagement conscient, tant sur le plan cognitif que sur les plans socioaffectif et comportemental. Ainsi, éduquer, c'est créer un ensemble de conditions susceptibles d'amener l'apprenant à faire des prises de conscience significatives issues de l'expérience actuelle d'un objet d'apprentissage, en relation avec ses expériences passées et ses acquis. C'est en somme favoriser un changement dans ses capacités de percevoir son vécu et son environnement et dans ses façons d'apprendre ou de changer.

Le processus d'éducation expérientielle se préoccupe, dans un premier temps, de rendre l'apprenant capable de s'approprier les objectifs d'apprentissage proposés à partir de ses préoccupations, de ses désirs et de ses motifs personnels de changement. Il apprend ensuite à prévoir les moyens qu'il désire prendre pour atteindre les objectifs visés. L'éducateur propose, dans un deuxième temps, des activités expérientielles d'apprentissage qui encouragent la participation active de l'apprenant aux activités d'enseignement et d'apprentissage à travers l'utilisation des expériences personnelles. Il fait appel à des interactions entre les différents apprenants, entre ces derniers et l'enseignant et aussi avec l'environnement pédagogique, de façon à mettre en place les conditions les plus susceptibles de supporter le processus d'apprentissage. Il se préoccupe, ultérieurement, de rapprocher progressivement les situations d'apprentissage des situations de vie dans lesquelles l'apprenant aura à généraliser ses apprentissages.

L'approche d'éducation expérientielle (Côté, 1998 ; Steinaker et Bell, 1979) contribue à la transformation de la personne dans la mesure où elle n'accroît pas simplement le bagage de connaissances, mais suscite une réorganisation ou un changement des idées ou des significations psychologiques acquises des expériences passées. Elle permet de transformer progressivement les représentations des vécus, des blessures, des significations associées aux événements passés et actuels, ce qui favorise des changements de comportement, de valeurs, d'attitudes et éventuellement d'habitudes.

6.2. *La taxonomie expérientielle*

La taxonomie expérientielle (Côté, 1998 ; Steinaker et Bell, 1979) repose sur les fondements suivants :

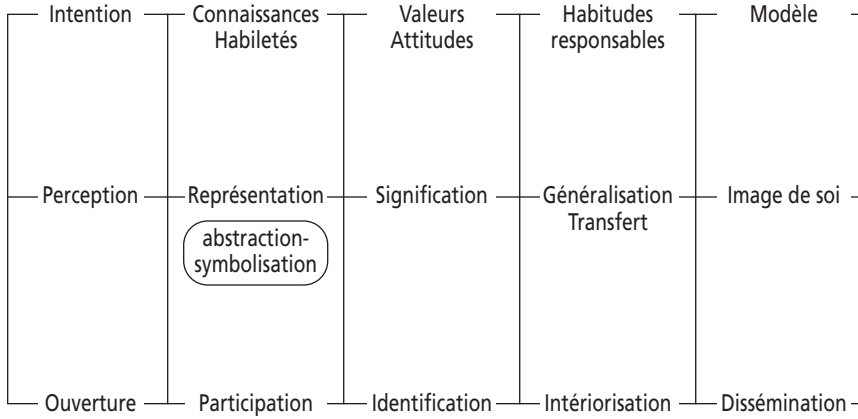
- L'approche taxonomique impose une ordonnance, une classification des étapes d'apprentissage qui se manifestent dans des changements de comportement continus d'une étape à l'autre de la taxonomie. C'est ce qui caractérise l'aspect progressif du processus d'intégration des expériences d'apprentissage.
- Elle suppose que l'expérience d'apprentissage évolue et s'approfondit d'une étape à l'autre ; ainsi, ce qui a été acquis à une étape s'incorpore dans ce qui est réalisé dans une étape ultérieure pour former un nouveau tout plus complexe. C'est ce qu'on appelle l'aspect cumulatif de l'apprentissage.
- Selon cette taxonomie, l'expérience implique une influence réciproque et une intégration des composantes cognitives, socio-affectives et comportementales du vécu d'apprentissage.
- L'expérience est vue comme une façon plus ou moins consciente pour une personne de sentir, de vivre un événement, de comprendre et d'adopter des comportements appropriés.
- L'expérience permet un apprentissage significatif lorsqu'elle suit les étapes d'intégration des représentations mentales de la façon suivante : l'ouverture au changement permettant l'acquisition des connaissances et des habiletés intellectuelles et psychomotrices pertinentes à la réalisation de l'apprentissage visé et, ultérieurement, l'acquisition des valeurs et des attitudes, permettant le développement des habitudes responsables et la préoccupation d'être un modèle pour les autres.

6.3. *Apprentissages expérientiels visés*

Voici une description des apprentissages visés par chacune des cinq étapes de la taxonomie expérientielle. La première étape, **l'ouverture à l'apprentissage**, vise le développement de **l'intention d'apprendre**, fondée sur des raisons et des motifs de poursuivre des objectifs d'apprentissage. Elle fait d'abord appel à la **perception** qu'a l'apprenant de la proposition d'apprentissage, aux besoins, préoccupations et désirs de changement qu'elle évoque, pour stimuler sa motivation à apprendre, à trouver les moyens à prendre et à prévoir les effets bénéfiques des apprentissages à réaliser (figure 1).

L'intention peut être un dessein, un projet, une résolution ou encore la détermination d'apprendre et éventuellement d'agir en vue d'atteindre un but.

FIGURE 1
Processus de transformation de l'expérience consciente d'apprentissage selon les étapes de la taxonomie expérientielle



La deuxième étape d'apprentissage expérientiel requiert l'engagement de l'apprenant, sa **participation consciente et réfléchie** permettant une **représentation personnelle des connaissances et des habiletés** nécessaires à la réalisation d'un projet ou faisant l'objet d'un curriculum (figure 1). On vise ainsi l'acquisition de connaissances et d'habiletés significatives pour l'apprenant.

> Les connaissances impliquent « des faits, des informations, des notions, des principes qu'on acquiert grâce à l'observation ou à l'expérience » (Legendre, 1993, p. 240).
>
> L'habileté est la capacité « d'utilisation efficace des processus cognitif, affectif, moral, moteur, etc., relativement stables, dans la réalisation efficace d'une tâche ou d'un agir » (Legendre, 1993, p. 681).

La troisième étape d'apprentissage expérientiel, **l'appropriation de l'apprentissage**, produit un changement qui représente une **signification** pour la personne. On observe des modifications des **attitudes et des valeurs personnelles**.

> La valeur est « composée de croyances, d'aspirations, d'options, d'idées, de sentiments, de principes dans lesquels se reconnaît et par lesquels s'exprime une communauté humaine » (Legendre, 1993, p. 139).

> L'attitude est « un état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), une disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (Legendre, 1993, p. 112).

Dans la démarche expérientielle, on vise des valeurs personnelles intériorisées et des attitudes conscientes qui déterminent les dispositions, les préférences et les priorités d'action de la personne. Elles influencent aussi le jugement et le processus de prise de décision concernant les situations ou les problèmes nécessitant l'utilisation de l'apprentissage. Elles déterminent enfin la préoccupation personnelle de poursuivre l'apprentissage, dans la prochaine étape (figure 1).

La quatrième étape de la taxonomie expérientielle, **l'intériorisation de l'apprentissage**, conduit à **la généralisation de l'apprentissage** dans des situations de plus en plus complexes, de plus en plus proches des réalités de la vie quotidienne. On se préoccupe ultérieurement de favoriser l'émergence des **habitudes responsables** dans la vie de la personne selon les principes du transfert d'apprentissage (figure 1).

> L'habitude implique l'acquisition d'une disposition par répétition et autocontrôle des résultats, de la maîtrise de plus en plus efficiente d'une activité physique ou intellectuelle complexe, devenant progressivement plus aisée, plus rapide, plus parfaite (Hotyat et Delepine-Messe, 1973, p. 112).

L'habitude renvoie donc à une manière d'être, à une façon spontanée d'agir, traduisant la maîtrise d'une habileté selon les exigences des situations. Elle implique une intention efficace d'agir (Bandura, 1982, 1989) qui se manifeste aussi souvent que nécessaire dans les situations de la vie quotidienne. Selon l'approche expérientielle, l'habitude responsable suppose, en plus, la capacité de réfléchir sur la pertinence d'une action, selon l'importance et la priorité des valeurs mises en jeu dans une situation et selon les conséquences possibles, permettant l'adoption de comportements appropriés.

La dernière étape du modèle d'éducation expérientielle, soit **la dissémination de l'apprentissage**, vise un changement positif dans **l'image de soi** qui suscite chez l'apprenant le désir de témoigner aux autres des changements vécus dans ses habitudes. Ce nouveau mode d'être se manifeste chez lui par le **souci d'être un modèle** pour les autres. Cette préoccu-

pation nécessite de l'authenticité chez la personne qui témoigne dans ses agirs de ce qu'elle croit et pratique ce qu'elle dit. Elle sait, de plus, profiter des occasions pour faire part aux autres de ses valeurs et les inciter à vivre une expérience semblable (figure 1). En voulant être un modèle, on cherche à communiquer aux autres les bienfaits de l'apprentissage en vue de produire une intention de changement semblable chez eux.

La taxonomie expérientielle comporte 13 sous-étapes qui opérationnalisent les principes d'apprentissage reliés à chacune des cinq étapes d'apprentissage. Des critères d'apprentissage ont été établis pour faciliter la réalisation de ces sous-étapes d'apprentissage, de même que des descriptions des interventions d'enseignement facilitantes de l'apprentissage et des illustrations d'activités d'apprentissage appropriées (Côté, 1998).

6.4. *ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES*

L'évaluation des apprentissages suit les étapes et les sous-étapes de la taxonomie expérientielle. Une première forme d'évaluation utilise des critères d'apprentissage, validés dans des recherches antérieures, pour chaque sous-étape de la taxonomie (Côté, Khan-Tranh et Lavoie, 1990). Un test permet de vérifier l'atteinte des objectifs visés, après les activités d'enseignement et d'apprentissage présentées à chaque sous-étape de la taxonomie. La démarche d'évaluation suppose également que l'apprenant consigne dans un journal personnel ses questionnements, ses prises de conscience, ses observations des changements vécus, les autoévaluations de ses apprentissages après chaque activité d'enseignement-apprentissage. Des questions ouvertes ou des choix de réponses peuvent être présentés pour l'aider à résumer ce qu'il a compris et à dégager les incidences personnelles de ce qu'il apprend. On l'invite à réfléchir sur la pertinence de ce qu'il vient d'apprendre, à la lumière de son expérience, et sur les conséquences de ces apprentissages dans sa vie quotidienne.

La démarche d'évaluation des étapes et des sous-étapes d'apprentissage permet de valider le programme d'éducation expérientielle (Capie et Jones, 1981). On vérifie l'aspect progressif des apprentissages en répondant à la question suivante : Est-ce que l'atteinte d'une sous-étape d'apprentissage facilite l'atteinte de la sous-étape suivante ? Il s'agit ensuite de vérifier l'aspect cumulatif des apprentissages en répondant à la question suivante : Est-ce que la réalisation d'une sous-étape d'apprentissage est précédée d'une réussite de l'étape précédente ? Si une sous-étape est réussie sans que la sous-étape précédente le soit, cela signifie que cette dernière n'est pas nécessaire à l'apprentissage subséquent. Le modèle statistique permet, de plus, de vérifier la pertinence (adéquation) des activités d'enseignement-apprentissage, à partir des progrès d'apprentissage des apprenants.

6.5. *Principes d'éducation expérientielle*

Voici les principes d'éducation sur lesquels repose la démarche expérientielle visant le développement intégral de la personne (Côté, 1998). Il importe de les respecter surtout avec les personnes en difficulté d'adaptation manifestant des troubles d'apprentissage et de l'affectivité ou vivant les effets d'un traumatisme.

Premier principe : Favoriser chez l'apprenant l'accès à son senti d'expérience

Une façon appropriée pour une personne de sortir de l'immobilisation créée par la peur de l'échec, ou toute autre forme de peur, et de poursuivre des objectifs d'apprentissage significatifs est de développer de la confiance en son senti et en ses représentations du vécu d'une situation, de communiquer cette expérience dans un contexte réceptif et accueillant. Elle doit, en outre, apprendre à juger quand un contexte est favorable à son développement et quand un mode d'expression est approprié. Développer le sens de l'autodirection et de la responsabilité personnelle dans la poursuite des objectifs d'apprentissage et des choix d'actions pertinents est un point de départ essentiel ici. La personne apprend progressivement à être le centre de son processus de décision, d'action et d'apprentissage plutôt que de rester dans la passivité ou l'isolement, dans la position de récepteur ou de victime du contrôle des autres.

Deuxième principe : Favoriser une démarche progressive d'apprentissage faisant appel à la conscience active de l'apprenant

Le traumatisme crée une immobilisation dans le système nerveux. La peur, l'anxiété et le manque de confiance en soi bloquent l'apprentissage. Cette immobilisation peut être l'effet de troubles affectifs, reliés à des échecs répétés, à des réactions de protection associées à des peurs, à des appréhensions ou à des traumatismes. La personne doit d'abord trouver en elle-même ou en dehors d'elle-même des ressources qui lui fournissent suffisamment de sécurité et de confiance en ses capacités pour affronter progressivement l'objet de ses peurs ou de son anxiété et poursuivre ses objectifs d'apprentissage. Pour certaines personnes particulièrement vulnérables (Levine, 1997), il sera nécessaire de trouver un lieu de sécurité intérieur ou extérieur où elles pourront se réfugier et des ressources sur lesquelles elles pourront compter si la peur devient insupportable. Il importe aussi de repérer les mécanismes de survie que la personne a pu développer même s'ils constituent aujourd'hui des sources de difficulté

d'adaptation. Il s'agit, comme processus d'éducation, de l'aider à trouver d'autres façons d'envisager les situations actuelles et à mettre en œuvre de nouveaux comportements d'adaptation. Au début, une approche d'éducation émotionnelle individualisée (Côté, Pilon, Dufour et Tremblay, 1989) est souvent nécessaire pour faciliter la résolution de l'immobilisation créée par la peur et développer un minimum de capacités d'apprentissage et d'adaptation. La méthode de désensibilisation systématique s'est révélée très efficace pour résoudre les peurs irrationnelles, les anxiétés spécifiques, les phobies, etc. (Eysenk, 1960). Il s'agit d'abord d'établir, avec la personne, une échelle des situations anxiogènes et de l'amener à considérer, en premier lieu, la situation la moins troublante, en l'aidant à utiliser ses ressources pour maintenir l'anxiété à un niveau tolérable. On procède ensuite à l'étape suivante, en l'aidant à contrôler son anxiété ou sa peur, par des techniques de respiration et de relaxation, en suivant le mouvement du senti et en apprenant à relâcher le surplus de tension ; c'est la décharge (Côté, 1992 ; Kelley, 1974 ; Levine, 1997). La présence d'un professionnel de la relation d'aide est cruciale ici pour aider la personne à gérer son niveau d'anxiété, à rester proche de son senti corporel qui a été coupé de la conscience lors du traumatisme. L'expérience de la gestion progressive et efficace de la hiérarchie des situations anxiogènes amène éventuellement la personne à développer de la confiance dans ses ressources d'adaptation.

En situation d'éducation, la démarche expérientielle propose des activités d'apprentissage adaptées au rythme de la personne et qui lui permettront de développer ses capacités de gérer de façon appropriée les situations dans lesquelles elle se trouve plutôt que de se réfugier dans l'isolement, l'absence, l'hyperémotivité ou des troubles du comportement.

Troisième principe : Favoriser la satisfaction d'apprendre par l'expérience du progrès

Le succès est la principale source de motivation à apprendre. Le désir d'apprendre est d'abord fondé sur la confiance en soi (Bandura, 1976, 1982, 1989 ; Branden, 1969, 1983) permettant l'anticipation du succès et soutenant l'intention d'apprendre (Côté, 1998). De plus, l'apprentissage significatif nécessite l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces pour traiter et contrôler les informations, gérer les difficultés en cours d'apprentissage, prévoir les effets des comportements, assurer la régulation des réponses et l'autorenforcement lors de l'atteinte des résultats visés. L'utilisation de ces stratégies et le jugement de leur pertinence font appel à des dimensions de l'affectivité reliées à la confiance en soi, au sens de son pouvoir intérieur, de son efficacité personnelle et de la valeur de son jugement (Bandura, 1989 ; Lafortune et Saint-Pierre, 1994). L'intervenant aide donc la personne à être consciente des indices de son senti pour suivre son processus de

représentation de son expérience, de son vécu tant dans les émotions, les idées et les mots qui émergent que dans les raisonnements. Il l'aide à gérer le surplus de tension ou d'anxiété que cette expérience peut créer en utilisant des ressources comme sa respiration, le suivi du mouvement intérieur des perceptions ou sensations et des représentations mentales personnelles des réponses efficaces (Bois, 1996 ; Levine, 1997). Il est souvent nécessaire d'aider l'apprenant à percevoir comme différents des états émotionnels qui sont souvent mêlés. Par exemple, un élève peut associer l'expérience anxiogène de l'échec aux activités de mathématiques. Pour séparer ses deux objets de conscience, il faut explorer séparément le senti de l'anxiété, d'une part, et ses réactions négatives aux mathématiques, d'autre part. On aide la personne à suivre le mouvement de son senti, à laisser émerger ses perceptions spontanées, en utilisant ses ressources pour garder cette expérience à un niveau tolérable, en suivant sa transformation, jusqu'à ce qu'il y ait un relâchement de la tension qu'elle apporte. Par la suite, si c'est nécessaire, elle pourra revenir à ses réactions aux mathématiques ou aux autres situations anxiogènes selon la même démarche. On peut procéder de la même façon avec un enfant qui a vécu une forme ou une autre de répression ou de traumatisme. Le progrès dans la gestion des anxiétés, des peurs et des immobilisations procure le relâchement des tensions et de l'énergie immobilisée, ce qui crée une nouvelle capacité d'adaptation et d'apprentissage. Ce changement constitue le renforcement le plus efficace de la motivation à apprendre et la source première du développement de la confiance en soi[1].

Quatrième principe : Favoriser l'appropriation par l'apprenant de l'apprentissage pour qu'il devienne significatif pour lui

Lorsque la personne fait confiance à ses ressources et les utilise pour s'adapter ou pour apprendre, elle développe une relation subjective valorisante avec les objets d'apprentissage et son environnement ; elle crée des liens significatifs et transforme ainsi sa façon de sentir et de penser. Elle développe en outre une façon active de considérer son environnement en créant ses propres significations, issues de ses expériences, plutôt que de recevoir passivement les messages des autres et leur interprétation des événements (Bois, 1996 ; Côté, 1987, 1998 ; Gendlin, 1975). La personne n'est plus la victime des situations anxiogènes, elle apprend à les interpréter de façon positive et réaliste, et à les gérer de façon active en tenant compte de son senti, de son intuition et de la signification qu'elle leur attribue.

1. Le processus d'éducation émotionnelle et énergétique vise le rétablissement du cycle de la pulsation naturelle : charge – tension – décharge – relaxation (Côté, 1992).

Cinquième principe : Favoriser l'autodirection dans le processus d'apprentissage

Le développement des capacités d'être une personne au centre de son processus d'apprentissage, capable de suivre son senti, de faire confiance à ses perceptions, de gérer ses émotions, son processus de pensée, ses décisions et ses actions contribue à développer l'autodirection. Celle-ci se fonde sur une démarche intérieure, plutôt que sur la passivité, la dépendance, l'hyperémotivité, l'opposition ou l'isolement qui sont orientés en fonction de l'extérieur, comme on l'observe souvent chez les personnes en difficulté d'adaptation vivant des traumatismes ou des troubles de l'affectivité.

Sixième principe : Favoriser l'intégration de l'apprentissage dans la vie quotidienne de l'apprenant

L'intégration d'un apprentissage chez la personne se traduit principalement par le développement d'habitudes responsables dans la vie quotidienne. En effet, selon les principes de la généralisation et du transfert des apprentissages, la valorisation de l'apprentissage, la gestion du senti et des émotions doivent se manifester ailleurs que dans la situation d'éducation (Tardif, 1999). L'intervenant favorise ce processus en aidant la personne à envisager les situations où le nouvel apprentissage pourra être utile. Il l'aidera aussi à reconnaître les situations vécues où elle aurait pu utiliser l'apprentissage, en l'aidant à distinguer entre les comportements satisfaisants et insatisfaisants et à décrire des façons plus adéquates de gérer ses comportements, si une situation semblable se représentait (Côté, 1998). L'objectif ici est d'aider la personne à utiliser ses ressources d'apprentissage aussi souvent que les situations le nécessitent, selon son jugement. Il s'agit là des fondements du développement des habitudes responsables qui sont les objectifs ultimes de l'éducation d'un citoyen.

7. *CAS DE PROCESSUS D'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE*

Voici une description d'un processus d'éducation expérientielle, selon les étapes et les sous-étapes de la taxonomie expérientielle illustrant une démarche d'apprentissage significatif et de transformation de la personne[2].

2. Pour une illustration d'une démarche de croissance personnelle, voir Côté (à paraître).

Éric est un enfant émigré adopté par des Québécois. Il fréquente la maternelle avec 24 enfants dans une école urbaine. Il manifeste de fréquents comportements d'agression physique avec plusieurs enfants en classe et pendant les récréations ; bon nombre d'entre eux se sont plaints à l'enseignante. Les parents se sont rapidement mobilisés et ont demandé que des mesures spéciales soient prises pour régler le problème ; les mesures coercitives ont été les premières à être évoquées. D'après ce que nous avons dit précédemment, ce n'est pas la meilleure façon d'intervenir.

En examinant de plus près la situation, on a rapidement noté que les enfants ne voulaient pas jouer avec Éric et qu'il était isolé par le groupe. La situation devenait critique parce que cet enfant aurait pu augmenter ses comportements agressifs pour aller chercher l'attention dont il avait besoin. On a alors conseillé à l'enseignante, selon la première sous-étape d'ouverture à l'apprentissage de la taxonomie expérientielle, d'aborder avec Éric son vécu de la situation[3]. Ce dernier a mentionné, entre autres choses, que personne ne voulait jouer avec lui. Remarquons ici qu'on n'aborde pas la situation à partir de la perception de l'enseignante, des autres enfants ou des parents, qui appréhendent un problème de comportement, mais à partir du point de vue de l'enfant. La première chose qui a émergé est la préoccupation de l'enfant de jouer avec les autres. Il s'agit de l'objectif d'apprentissage que l'enseignante lui reformule. La réponse de l'enfant (deuxième sous-étape) a été un sourire.

– *Veux-tu apprendre comment te faire des amis ?*
– *Oui, répond faiblement l'enfant.*
– *Nous allons l'apprendre ensemble (troisième sous-étape : formulation de l'intention d'apprendre), répond l'enseignante.*
– *Pourquoi penses-tu que les autres enfants ne veulent pas jouer avec toi ?*

Après une hésitation, il répond :

– *Parce que je les ai fait pleurer.*
– *Pourquoi penses-tu qu'ils ont pleuré ?*
– *Parce que je leur ai fait mal.*
– *Peut-être ne sais-tu pas comment demander à un autre enfant de jouer avec toi. Veux-tu l'apprendre ?*

3. Consulter l'annexe de l'ouvrage *Apprendre* (1998) pour avoir une liste des questions à poser à l'enfant pour soutenir sa réalisation de chacune des sous-étapes de la taxonomie expérientielle d'apprentissage.

– *Oui, mais les autres ne voudront plus jouer avec moi, rétorque l'enfant.*

– *Veux-tu essayer ? Je vais t'aider.*

– *Oui, répond-t-il.*

À la première sous-étape de la participation à l'apprentissage, la représentation de l'apprentissage, l'enfant apprendra les comportements appropriés pour établir un contact et demander à un autre enfant de jouer avec lui. Afin d'aider Éric à se faire une représentation des façons d'aborder un autre enfant de façon adéquate, l'enseignante demande aux autres enfants s'ils veulent montrer comment ils font pour demander à quelqu'un de jouer avec eux. Plusieurs mains se lèvent. L'enseignante prend soin de choisir un enfant qui manifeste ordinairement ce comportement adéquatement, tout en avisant les autres enfants qu'ils auront aussi l'occasion de montrer leurs façons de faire. Elle demande alors à l'enfant volontaire de choisir le partenaire avec lequel il veut montrer comment il s'y prend pour demander de jouer. L'enseignante lui demande de procéder lentement, en soulignant verbalement les comportements adéquats, comme se présenter en face de l'autre enfant, prendre le temps d'établir un contact visuel, puis lui demander s'il veut jouer avec lui et attendre sa réponse. Ensuite, lui proposer un jeu et vérifier si son compagnon veut bien le partager avec lui ; ce dernier peut alors suggérer un autre jeu. Un dialogue peut s'engager pour discuter de ce que chacun désire. Un choix commun peut émerger ou la décision de commencer par le choix d'un des enfants pour éventuellement jouer à l'autre jeu par la suite. Après la démonstration, l'enseignante demande aux enfants s'ils ont d'autres façons de demander à un camarade de jouer. Elle renforce les façons de faire appropriées. Ici l'enseignante a utilisé un modèle pour aider Éric à se faire une représentation de l'apprentissage à réaliser.

L'étape suivante consiste à demander à Éric s'il veut bien essayer de faire comme les deux autres enfants. L'enseignante demande s'il y a quelqu'un qui voudrait le faire avec Éric ; il y a des hésitations à répondre de la part des enfants. L'enseignante répète qu'Éric veut apprendre et qu'il a besoin d'aide pour le faire. Un enfant lève la main. « Bravo François ! » L'enseignante se place à côté d'Éric pour qu'il se sente soutenu dans sa démarche. Elle prend soin de vérifier s'il est prêt à demander à François de jouer avec lui. À sa réponse positive, elle le félicite et lui indique la première étape, soit de s'approcher lentement en face de François et de s'arrêter près de lui à environ 50 centimètres. Elle décrit progressivement chacune des étapes à réaliser. Elle félicite chaque initiative réussie, jusqu'à ce qu'Éric ait complété la démarche. Toute la classe est invitée à applaudir l'effort fait par Éric. Pour récompenser Éric, l'enseignante lui suggère de demander à un

autre enfant volontaire de jouer avec lui. Ils peuvent jouer quelque temps ensemble. Ici, ce qui est important, c'est de proposer à Éric des étapes progressives adaptées à son rythme d'apprentissage, en lui fournissant le soutien nécessaire pour qu'il expérimente la réussite et la reconnaissance de ses capacités d'apprentissage. Il s'agit là d'un des principes importants à respecter lorsqu'on travaille avec des troubles émotionnels ou un traumatisme. Le processus d'apprentissage n'est pas terminé, même si la plupart des enseignantes arrêteraient la démarche ici parce que le problème de comportement semble réglé.

La démarche expérientielle exige que, pendant la journée, l'enseignante veille à aider Éric à développer un répertoire personnel et varié de façons d'aborder les autres enfants pour leur demander de jouer ou de faire d'autres activités avec lui (la modification de l'apprentissage, deuxième sous-étape de la participation à l'apprentissage).

La troisième étape de la taxonomie expérientielle commence par une première sous-étape : le renforcement de l'apprentissage, où l'enseignante aide Éric à développer son jugement critique sur les façons appropriées et moins appropriées de demander à un autre enfant de faire une activité avec lui. Il est invité à penser à la façon dont il aimerait ou apprécierait qu'on lui demande de partager une activité. On vise ici à développer son jugement à partir de son senti et des réactions des autres plutôt qu'à partir d'une norme ; ainsi, Éric développe ses propres points de référence pour évaluer ce qui est désirable. Par la suite, on pourra l'amener à évaluer les comportements des autres enfants, dans leurs façons de s'aborder, en expliquant son jugement. Toute la classe gagne grandement à participer à ce processus de développement du jugement et du raisonnement.

La deuxième sous-étape, l'émotion, vise à mettre en évidence les réactions d'Éric à l'apprentissage, particulièrement le plaisir ou la satisfaction, de même que les bénéfices qu'il tire affectivement et socialement à aborder les autres de façon appropriée. Les réactions des autres enfants sont aussi encouragées ; on leur demande de continuer à soutenir socialement Éric dans son apprentissage.

La troisième sous-étape, la personnalisation de l'apprentissage, aidera Éric à prendre conscience de sa façon personnelle ou préférée d'aborder les autres en mettant en évidence la satisfaction qu'il en tire dans ses contacts sociaux en classe.

La dernière sous-étape vise le partage de l'expérience d'apprentissage. Les enfants sont invités à verbaliser comment ils ont développé leurs façons d'aborder les autres et la satisfaction qu'ils en tirent. On demande à Éric s'il aimerait dire à la classe ce qui a changé pour lui après avoir entendu les

autres parler de leur changement d'attitude par rapport à lui et de ce qu'ils apprécient de lui. Éric peut ensuite être invité à exprimer ce qu'il désirerait continuer à développer comme comportement ou apprentissage. On prépare ainsi la prochaine étape de la taxonomie expérientielle : l'intériorisation de l'apprentissage.

Suit la quatrème étape, l'intériorisation de l'apprentissage. Celle-ci commence par une première sous-étape, l'expansion de l'apprentissage, qui vise la généralisation des acquis à différentes situations, incluant celles qui sont en dehors du contexte scolaire habituel comme lors d'une excursion, d'une activité parascolaire et à la maison. La participation des parents a été sollicitée dès le début ; elle est cruciale maintenant pour soutenir la démarche d'apprentissage en dehors du contexte scolaire. Éric et les autres enfants sont invités à reconnaître des situations variées où ils peuvent manifester leur habileté à établir un contact avec des personnes, comme demander un renseignement, exprimer un désir à un parent, proposer une activité, etc. On peut aussi leur demander de rapporter des expériences vécues illustrant comment l'habileté à communiquer aurait été utile et aurait évité des désagréments ou des problèmes. Ils peuvent être conviés à discuter en classe du comportement qu'il aurait été préférable de manifester et de prévoir les effets désirables. Le retour en classe, sur les façons dont ils ont manifesté l'habileté de communication en dehors de la classe, est une occasion pour féliciter les apprenants de leur prise en charge de leur apprentissage et pour encourager son expansion dans la vie quotidienne.

La sous-étape suivante, la valeur intrinsèque, vise justement le développement de l'habitude à utiliser l'apprentissage, aussi souvent que nécessaire, selon le jugement de l'apprenant. Il s'agit d'une façon responsable de faire, qui se fonde sur l'agir que l'apprenant considère comme important d'adopter, selon les situations où les habiletés de communication s'appliquent. On l'aide à développer le sens de son efficacité personnelle à utiliser l'habileté à acquérir.

La dernière étape de la taxonomie expérientielle, la dissémination de l'apprentissage, fait d'abord appel (première sous-étape) au témoignage de l'enfant concernant l'effet de l'apprentissage sur l'image qu'il a de lui-même et son estime personnelle. À la deuxième sous-étape (l'incitation), il décrit son expérience de l'influence qu'il a exercée auprès des autres enfants. Il est invité à expliciter comment il les a invités à utiliser les habiletés de communication dans leurs relations avec les autres. On a souvent ici le témoignage des parents qui se sont vus corrigés, par l'enfant, dans leurs attitudes de communication.

Pour faciliter la dissémination de l'apprentissage, l'enseignante pourrait proposer aux enfants d'organiser un atelier ou une journée thématique sur la communication où ils témoigneraient aux autres classes des bienfaits de la communication. Les autres enseignants et les parents pourraient aussi être invités à participer à cet atelier. Il s'agit d'une excellente occasion pour favoriser l'intégration des matières scolaires par l'utilisation du dessin, du collage, de l'écriture et de la mesure pour la construction d'affiches, l'utilisation des marionnettes pour mettre en évidence la communication verbale sur le thème de l'atelier, etc.

Une telle démarche d'apprentissage s'étend ordinairement sur 12 à 15 semaines ; elle se réalise en même temps que le programme scolaire régulier. On se préoccupe alors d'intégrer les éléments du programme aux besoins particuliers d'apprentissage des élèves. La démarche d'éducation expérientielle est centrée sur le processus d'apprentissage des apprenants et le développement de leurs capacités de croissance personnelle.

CONCLUSION

Comme on a pu le lire, la démarche d'éducation expérientielle place l'enfant au centre de son processus d'apprentissage et de l'intervention pédagogique ; ce qui est mis en évidence, c'est sa perception de sa démarche et des difficultés vécues. L'enseignante soutient ses prises de conscience, sa démarche d'exploration et de changement ; elle se préoccupe de graduer les étapes de façon à assurer la réussite de cette démarche et la valorisation par l'apprenant du changement vécu. Les sentiments et les émotions jouent un rôle important tout le long du processus de transformation des perceptions et des comportements. La satisfaction d'apprendre, l'expérience de s'attribuer personnellement la responsabilité du progrès réalisé et la résolution effective des difficultés éprouvées sont les ingrédients essentiels du sens de la compétence personnelle et du développement des habitudes responsables. Apprendre, selon l'approche expérientielle, c'est donc créer, à partir de ce qu'on est, de ses acquis et de ses expériences, de nouvelles possibilités d'apprentissage, de croissance et de développement personnel et social.

BIBLIOGRAPHIE

Alaoui, A. (1998). *Métacognition et construction de la connaissance chez des élèves en difficulté d'apprentissage*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Aubin, I. (1994). *Structuration des apprentissages dans un programme d'éducation par l'art au préscolaire*, Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.

Baillargeon, L. (1994). *Élaboration, intervention et impact d'une unité expérientielle en développement d'une attitude positive à l'égard du condom, des habiletés et des habitudes appropriées à son utilisation*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec.

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.

Bandura, A. (1982). « Self-efficacy mechanism in human agency », *American Psychologist*, *37*(2), p. 122-147.

Bandura, A. (1989). « Human agency in social cognitive theory », *American Psychologist*, *44*(9), p. 1175-1184.

Beaudoin, C. (1997*). Le phénomène d'intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Beaudoin, C. (1998). « Intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne des apprenants et apprenantes », *Avante, 4*(1), p. 1-22.

Beaudoin, H. (1989). *Évaluation du processus d'expérience esthétique en situation d'éducation expérientielle au primaire : modèle expérientiel d'éducation musicale*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*, Paris, Fernand Nathan.

Bois, S.J. (1996). *The Art of Awareness*, 4e édition, Santa Monica, Californie, Continuum.

Bourdages, R.-A. (1991). *L'apprentissage d'habiletés émotionnelles en éducation morale*, Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.

Branden, N. (1969). *The Psychology of Self Esteem*, New York, Bantam.

Branden, N. (1983). *Honoring the Self. Personal Integrity and the Heroic Potentials of Human Nature,* Boston, Houghton Miffein.

Capie, W. et H.L. Jones (1981). « An assessment of hierarchy validation technique », *Journal of Research in Science Teaching, 8,* p. 137-147

Côté, R.L. (1987). *Psychologie de l'apprentissage et enseignement,* Boucherville, Québec, Gaëtan Morin Éditeur.

Côté, R.L. (1991). « A descriptive model of CHD personality characteristics and goals of post-infarction rehabilitation program », *Journal of the Radix Teachers Association, 4*(4), p. 27-54.

Côté, R.L. (1992a). *Processus d'actualisation du potentiel émotionnel et énergétique. Une introduction à l'approche reichienne, RADIX,* Sillery, Cefer.

Côté, R.L. (1992b). « Approche expérientielle du processus d'enseignement-apprentissage auprès de clientèles universitaires », dans *Actes du congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, Québec, Université Laval, SRP, p. 123-129.

Côté, R.L. (1998). *Apprendre. Formation expérientielle stratégique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Côté, R.L. (à paraître). « L'éducation de la sexualité dans sa fonction intégrative des dimensions de la personne selon Wilhem Reich et l'approche néoreichienne RADIX® », *Revue sexologique*.

Côté, R.L., W. Pilon, C. Dufour et M. Tremblay (1989). *Guide d'élaboration des plans de services et d'interventions individualisées*, Québec, Université Laval, GREDD.

Côté, R.L., T. Khan-Tranh et M. Lavoie (1990). « Validation d'un modèle expérientiel d'éducation : applications au primaire et au secondaire », dans *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*, Tome 3, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Éditions du CLRP, p. 897-907.

Crombez, J.C. (1998). *La personne en écho*, Beauport, MNH.

De Brito, D.B. (2001). *L'analyse du jugement métacognitif en résolution de problèmes mathématiques chez les élèves de la septième année du primaire au Brésil*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Dérosier-Sabath, R. (1993). *L'enseignement et l'hémisphère droit*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Eysenk, H.J. (1960). *Conditionnements et névroses*, Paris, Pergamon.

Favre, J-P., M. Midenet, A. Coudrot et M. Coudrot (1981). *Psychopédagogie de l'enfant psychotique*, Paris, Masson.

Fournier, O. (1999). « Définir ses frontières dans une société sans frontières », *Le lien vital*, *1*(2), p. 2-3.

Galyean, B.-C. (1986). *Visualisation, apprentissage et conscience*, Sainte-Foy, Centre d'intégration de la personne.

Gendlin, E.T. (1975). *Une théorie du changement de la personnalité*, 3e édition, Montréal, Centre interdisciplinaire de Montréal.

Goleman, D. (1996). *L'intelligence émotionnelle : accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*, Paris, Robert Lafond.

Hotyat, F. et D. Delepine-Messe (1973). *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Bruxelles, Labor.

Khanh-Tranh, T. (1989). *L'influence de l'éducation confluente aux valeurs dans le contexte de l'enseignement des sciences au secondaire*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Kelley, C. (1974). *Education in Feeling and Purpose*, Santa Monica, Californie, The Radix Institute.

Kelley, C. (1979). « Freeing blocked anger », *Radix Journal*, *1*(3), p. 19-33.

Kelley, C. (1980). « What is the matter with man ? The origin of muscular armor », *Radix Journal*, *2*(2), p. 29-40.

Krueger, D.W. (1989). *Body Self and Psychological Self. A Developmental and Clinical Integration of Disorders of the Self*, New York, Bruner/Mazel.

Larouche, M. (2001). *Processus de transformation de la conscience de soi et de l'estime de soi par le dessin lors d'un programme d'éducation expérientielle avec des adultes*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Lafortune L. et L. Saint-Pierre. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage,* Montréal, Les Éditions Logiques.

Lavoie, M. (1992). *Une approche expérientielle d'apprentissage et d'enseignement moral visant l'intégration des compétences pertinentes à l'agir moral dans des classes du primaire*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Leblanc, M. (1994). *La violence institutionnelle : un processus systémique et relationnel vécu par les intervenants et la personne en difficulté d'adaptation*, Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval,

Ledoux, J. (1996). *The Emotional Brain. The Misterious Underpinnings of Emotional Life,* New York, Touchstone.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation,* Montréal, Guérin.

Levine, P. (1997). *Walking the Tiger : Healing Trauma,* Berkeley, Californie, North Atlantic Books.

Lewis, M. et L. Michalson (1983). *Children's Emotions and Moods,* New York, Plenum.

Liss, J. (1982). « The systems model applied to the field of bioenergetic therapy, psychology and psychosomatic medecine », *Energy and Character, 13*(2), p. 12-28.

Lowen, A. (1983). *Narcissism. Denial of the True Self*, New York, Macmillan.

Massé, C. (1986). *L'apprentissage de la bienveillance en éducation morale*, Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.

Masterson, J.F. (1981). *The Narcissistic and Bordeline Disorders. An Integrated Developmental Approach*, New York, Brunner/Mazel.

Miller, A. (1983). *Le drame de l'enfant doué. À la recherche du vrai soi,* Paris, Presses universitaires de France.

Montreuil, N. et G. Magerotte (1995). « Les difficultés liées à la généralisation des compétences », dans S. Ionescu (dir.), *La déficience intellectuelle,* vol. 2, *Pratique de l'intégration*, Montréal, Éditions Nouvelles.

Neill, A.S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Librairie François Maspero.

Otis, J., L. Baillargeon, R.L. Côté, G. Vermette, K. Fournier, S. Séguin, D. Veilleux, J. Rousseau, R. Burelle, M.-C. Audet, G. Godin et C. Fortin (1999). *Mon bien-être sexuel et celui de l'autre. Validation d'un design pédagogique destiné à mettre en œuvre l'approche expérientielle appliquée au bien-être sexuel et à la prévention des*

MTS et du sida auprès de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Rapport de recherche, Chaudière-Appalaches, Régie régionale de la santé et des services sociaux.

Ouellet, S. (2000). « L'éducation expérientielle à la communication auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle », dans *Actes du colloque Recherche Défi 2000*, *Revue francophone de la déficience intellectuelle,* numéro spécial.

Ouellet, S. (2001). *Les effets d'un programme d'éducation expérientielle à la communication par la musique auprès d'une clientèle en déficience intellectuelle*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Reich, W. (1933). *L'analyse caractérielle*, Paris, Payot.

Saint-Pierre, D. et R.L. Côté (1997). *Une approche expérientielle de la lecture au primaire*, Sainte-Foy, GREDD.

Selye, H. (1974). *Stress sans détresse*, Montréal, La Presse.

Steinaker, R.J. et M.R. Bell (1979). *The Experiential Taxonomie : A New Approach to Teaching and Learning*, New York, Academic Press.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Tessier, F. (1996). *Élaboration d'un projet d'intervention éducative pour améliorer l'estime de soi et le mieux-être sexuel de victimes d'abus sexuels*, Essai de maîtrise, Montréal, Université du Québec.

White, O., K. Liberty, N. Haring, B. Bilingsley, M. Boer, A. Burrage, R. Connors, R. Farman, G. Fedorchak, D. Leber, S. Liberty-Laylin, S. Miller, C. Opaslski, C. Phifer et I. Sessoms (1988). « Review and analysis of strategies for generalization », dans N. Haring (dir.), *Generalization for Students with Severe Handicaps. Strategies and Solutions*, Seattle, University of Washington Press, p. 15-51.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

CHAPITRE 5

Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescentes et les adolescents du secondaire[1]

Roch Chouinard
Université de Montréal
(roch.chouinard@umontreal.ca)
Michel Fournier
Université de Montréal
(fournimi@sympatico.ca)

1. Les auteurs tiennent à remercier les élèves et le personnel des écoles Lavigne, Le Boisé, L'Envolée et Mgr-Lacourse pour leur collaboration ainsi que Eugénette Blondin pour sa contribution à la recherche documentaire.

Cette étude a été subventionnée en partie par un fonds à allocation interne de l'Université de Sherbrooke (CRSH).

Les demandes de tirés à part peuvent être adressées à Roch Chouinard, Université de Montréal, Département de psychopédagogie et d'andragogie, C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec), H3C 3J7,

RÉSUMÉ

Les auteurs examinent la validité, dans le contexte des mathématiques, d'un modèle de la motivation basé sur les attentes de succès et la valeur. De plus, les relations des variables en cause avec l'encouragement des agents sociaux, le dynamisme et le rendement en mathématiques sont aussi examinées selon l'âge et le sexe des élèves. Des échelles d'attitudes autorapportées ont été administrées à 413 élèves de la 1re à la 5e secondaire dans le cadre de leur cours de mathématiques. Ces échelles mesurent la perception qu'ont les élèves de l'encouragement des parents et des enseignants, leurs perceptions de compétence et de contrôle en mathématiques, les buts poursuivis dans cette discipline ainsi que l'engagement et le recours aux stratégies d'apprentissage. Les résultats obtenus montrent que le modèle retenu explique une portion significative de la variance du rendement en mathématiques. Par ailleurs, alors que la valeur attribuée aux mathématiques prédit mieux le comportement des garçons, ce sont plutôt les attentes de succès qui ont une meilleure valeur prédictive dans le cas des filles. Il apparaît aussi que l'encouragement des enseignants de mathématiques occupe une place importante dans la motivation des élèves du secondaire pour cette matière.

La recherche a maintes fois souligné que la motivation joue un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage et la réussite scolaire (Bandura, 1986 ; Schunk, 1992 ; Vallerand et Losier, 1994 ; Weiner, 1992). Principalement, de nombreux chercheurs ont trouvé des liens étroits entre la motivation, l'acquisition des stratégies d'apprentissage et l'autorégulation dynamique (Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991 ; Flavell, 1985 ; Pinard, 1986 ; Stipek, 1993 ; Zimmerman et Martinez-Pons, 1990).

1. *LA MOTIVATION : UNE QUESTION D'ATTENTES ET DE VALEUR*

Jusqu'à maintenant, plusieurs approches théoriques ont tenté de définir la motivation et d'en expliquer les mécanismes. Ainsi, au cours des dernières années, l'approche sociocognitive a donné lieu à plusieurs formulations théoriques pertinentes. La principale qualité de cette approche réside dans le fait que, contrairement à d'autres, elle ne vise pas à définir la nature même de la motivation, mais plutôt à expliquer la dynamique motivationnelle de l'élève en situation d'apprentissage (Viau, 1994). Selon l'approche sociocognitive, les cognitions et les perceptions de l'élève relativement à ses capacités, aux tâches scolaires et au contexte d'apprentissage agissent en tant que médiateurs de son comportement et expliquent en grande partie comment ce dernier s'adapte à son environnement physique et social (Bandura, 1986). Se situant dans la perspective de l'approche sociocognitive, le modèle des attentes et de la valeur (*expectancy-value*) a servi au cours des dernières années de cadre conceptuel à un nombre important d'études sur la motivation en contexte scolaire. Dans ce modèle, l'apprentissage et le rendement scolaire sont en bonne partie tributaires du dynamisme de l'élève, c'est-à-dire de son niveau d'engagement et de l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives (Chouinard, 2001 ; Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Par ailleurs, le dynamisme est lui-même dépendant du produit combiné des attentes de l'élève et de la valeur accordée à la réussite (Pintrich et Schrauben, 1992 ; Weiner, 1992). Chacune de ces deux composantes principales du modèle, les attentes et la valeur, regroupe différentes variables. Ainsi, la composante Attentes comprend la perception qu'a l'élève de sa propre compétence et ses croyances de contrôle, alors que la composante Valeur renvoie aux buts poursuivis, soit les buts de maîtrise et de performance (Pintrich et Schrauben, 1992). Les variables de la composante Attentes sont de nature plus affective et concernent la perception qu'a l'élève de pouvoir mener à bien ses entreprises scolaires. Celles de la composante Valeur, plus pragmatiques par nature, se réfèrent aux correspondances que l'élève établit entre les buts qu'il poursuit et les activités scolaires.

À titre d'exemple, les recherches effectuées par Meece, Wigfield et Eccles (1990) montrent que les perceptions de compétence en mathématiques ainsi que la valeur accordée à cette matière sont prédictives du rendement et des choix scolaires et professionnels. Selon les résultats de ces chercheurs, les perceptions de compétence exercent un effet positif direct sur la valeur et un effet positif indirect sur le rendement et les choix. Ces résultats sont contraires aux premières formulations du modèle des attentes et de la valeur qui postulaient que les attentes et la valeur étaient reliées négativement, c'est-à-dire que la valeur du succès est plus grande lorsque les attentes sont faibles et inversement (Atkinson, 1964). Pour Meece, Wigfield et Eccles (1990), non seulement la valeur et les attentes sont reliées positivement, mais de surcroît cette relation est bidirectionnelle.

1.1. *Les différences entre les filles et les garçons*

Toujours selon ces auteurs, les patrons relationnels entre les variables semblent être les mêmes pour les élèves des deux sexes, même si les filles entretiennent des attentes moindres en mathématiques et qu'elles accordent moins de valeur à cette discipline. Berndt et Miller (1990) arrivent à peu près aux mêmes conclusions pour ce qui est des relations entre les attentes et la valeur et de l'influence réciproque de ces deux variables. Ils avancent qu'un élève qui attache peu d'importance au succès fournira moins d'efforts et aura des attentes de succès réduites ; la situation inverse serait également vraie. Ils ajoutent cependant qu'au secondaire le rendement en mathématiques et en langue d'enseignement serait plus relié aux attentes qu'à la valeur (bien que les relations soient significatives dans les deux cas). En revanche, les choix scolaires et professionnels seraient plus reliés à la valeur. De plus, la relation entre ces deux concepts est positive, ce qui est corroboré par d'autres études. Quant aux différences sexuelles, ces chercheurs n'ont décelé aucune différence significative entre les filles et les garçons en ce qui a trait aux perceptions de compétence. Toutefois, les filles rapportent un plus grand dynamisme et valorisent davantage l'école que les garçons. Par ailleurs, elles attribuent davantage leur succès à leurs efforts et expliquent moins souvent leurs échecs par le manque d'intérêt que ne le font les garçons. Berndt et Miller concluent donc qu'à l'adolescence les garçons et les filles se distinguent plutôt par la valeur accordée aux tâches que par les attentes de succès.

D'autres chercheurs ont fait ressortir le rôle des agents sociaux dans la formation des cognitions et des perceptions que les élèves entretiennent sur eux-mêmes comme apprenants et sur la valeur des tâches scolaires. Les travaux menés au cours des dernières années ont principalement porté sur

l'influence des parents et des enseignants. Chouinard, Vezeau, Bouffard et Jenkins (1999), Eccles et Jacobs (1986) ainsi que Wigfield et Eccles (1992) ont obtenu à ce sujet des résultats indiquant que le degré de motivation des adolescents envers les apprentissages scolaires est grandement influencé par les attitudes de leurs parents et de leurs enseignants. Selon ces mêmes auteurs, ces agents sociaux auraient une plus grande importance que le rendement lorsqu'il s'agit d'expliquer les comportements scolaires des élèves.

1.2. *L'INFLUENCE DES AGENTS SOCIAUX ADULTES*

Grolnick et Slowiaczek (1994) rapportent plusieurs études ayant témoigné de l'effet positif de l'encouragement des parents. Leurs propres résultats indiquent que les mères se montrent plus engagées que les pères dans les apprentissages scolaires des enfants. De plus, il semble que le niveau de scolarité des parents est un bon indice de l'engagement de ces derniers. Toutefois, les auteurs concluent que la façon dont les parents s'engagent dans la vie scolaire de leur enfant varie aussi en fonction de leurs propres antécédents et que l'engagement n'est pas réservé aux seuls parents instruits. L'encouragement de la mère, particulièrement, serait associé aux perceptions de compétence et de contrôle de l'enfant et déterminerait indirectement son rendement à l'école. Pour expliquer cette situation, les auteurs avancent que les parents qui participent à la vie scolaire de leur milieu transmettent davantage à leurs enfants le message que l'école est importante. Par ailleurs, jouer avec les enfants à des jeux à composante cognitive les préparerait à intégrer la vie scolaire et leur transmettrait des attitudes positives en ce domaine. Maqsud et Coleman (1993) rapportent, pour leur part, que la motivation à l'accomplissement, qui fait appel au désir d'exceller, serait un comportement appris en grande partie au contact des parents. Ils ont trouvé en effet que les enfants élevés loin de leurs parents développaient des besoins d'accomplissement significativement moins élevés que les autres. Tous ces résultats incitent donc à adopter une perspective multidimensionnelle en ce qui concerne l'engagement des parents.

Learner et Kruger (1997) ont étudié l'attachement dans une perspective développementale et noté des faits intéressants à l'adolescence. Ainsi, ils ont trouvé que les représentations de soi et des autres sont reliées de manière significative à la qualité de l'attachement et que la relation d'attachement ne se crée pas seulement avec les parents, mais également avec les enseignants. Ces chercheurs citent des études ayant montré qu'une relation positive avec les enseignants favorise l'assiduité, le rendement et un meilleur concept de soi. Ils concluent, comme le font Eccles, Wigfield, Midgley, MacIver et Feldlaufer (1993), que la qualité des relations enseignant – élève est associée de près à la motivation et aux attitudes de l'élève. Dans le

même ordre d'idée, Vallerand, Fortier et Guay (1997) sont d'avis que le comportement des enseignants exerce un effet indirect sur la motivation des élèves. L'encouragement des enseignants agirait sur les perceptions de compétence des élèves et aurait ainsi un effet médiateur sur leur engagement et leur persévérance.

2. *OBJECTIFS DE L'ÉTUDE*

Par ailleurs, bien que plusieurs chercheurs se soient penchés sur les différences attribuables à l'âge et au sexe en ce qui concerne la motivation pour les mathématiques (Chouinard, 2001 ; Chouinard, Vezeau, Bouffard et Jenkins, 1999), les transformations que subissent les différentes variables en cause au cours de l'adolescence demeurent cependant mal connues. Peu de recherches à ce jour se sont intéressées à la manière dont ces variables sont reliées et à la façon dont ces relations ainsi que chacune de ces variables prises isolément se modifient dans le temps. De plus, les liens de ces variables avec le dynamisme et le rendement scolaire sont insuffisamment documentés et devraient aussi faire l'objet d'investigations plus poussées (Pintrich et Schrauben, 1992). Cela dit, l'influence des agents sociaux mériterait elle aussi d'être plus étudiée. Finalement, la recherche ayant maintes fois montré l'existence de différences entre les sexes dans le domaine de la motivation scolaire, l'évolution des patrons motivationnels des filles et des garçons à l'adolescence devrait susciter un intérêt particulier chez les chercheurs (Wigfield et Eccles, 1994).

Dans la présente étude, nous nous proposons justement d'examiner cette problématique d'acquérir des informations plus précises sur l'évolution de la motivation scolaire et de ses différentes composantes au cours de l'adolescence, de documenter davantage l'influence des agents sociaux, de mieux comprendre les liens de ces variables, entre elles et avec le dynamisme ainsi que le rendement scolaire, et de distinguer plus clairement les patrons des filles et des garçons à cet égard. En résumé, la présente étude poursuit les objectifs suivants :

1. Distinguer les patrons motivationnels des filles et des garçons ainsi que les éventuelles différences dans les transformations de ces patrons selon le sexe au cours de l'adolescence.
2. Tester la valeur heuristique et prédictive d'un modèle attentes et valeur (attitudes des agents sociaux → attentes/valeur → dynamisme → rendement) en précisant l'articulation des différentes variables associées à la motivation, entre elles et en relation avec l'âge et le sexe des élèves.

3. *MÉTHODOLOGIE*

L'échantillon utilisé au cours de la présente étude est composé au départ de 434 participants (213 filles et 221 garçons) provenant de quatre écoles francophones publiques de la région de Montréal desservant une population de classe moyenne. Les participants suivent le cours ordinaire de mathématiques offert entre la première et la cinquième secondaire. Comme en 4e et en 5e secondaire les élèves suivent soit un cours enrichi, soit un cours ordinaire, l'échantillon comprend un nombre à peu près égal d'élèves de ces cours. Les élèves inscrits à des cheminements particuliers de formation et faisant partie de classes spéciales n'ont pas été retenus. Tous les participants avaient entre 12 et 18 ans au début de l'étude.

3.1. *COLLECTE DES DONNÉES*

Afin de recueillir les données, des échelles d'attitudes ont été administrées aux participants. Les mesures ont été prises deux fois, soit au début et à la fin de l'année scolaire (début octobre et fin mai). Chacun des instruments de mesure comprend divers énoncés sur lesquels le sujet se prononce à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points, allant de fortement en désaccord à fortement en accord. Le questionnaire a été passé pendant les heures de classe, dans le cours de mathématiques habituel des élèves, ce qui a eu pour effet de limiter la perte de participants (6 % environ). Seuls les élèves ayant participé aux deux prises de mesure ont été retenus pour la présente étude.

3.2. *INSTRUMENTS*

Comme on a pu le constater plus haut, les études portant sur l'évolution de la motivation scolaire tiennent généralement compte de différentes variables qui peuvent être regroupées en quatre ensembles distincts. Un premier ensemble concerne la *perception des attitudes des agents sociaux* et comprend des variables comme la perception qu'a l'élève de l'importance des matières scolaires pour ses parents et celle qu'il a de l'encouragement que lui donnent sa mère, son père et ses enseignants. Un deuxième ensemble représente les *attentes de succès* de l'élève ; ce groupe inclut des variables comme la perception de sa compétence et la perception de contrôle. Un troisième groupe, celui de la *valeur* que l'élève accorde à la réussite, est formé de variables comme les buts de maîtrise et les buts de performance. Finalement, un dernier ensemble comprenant l'engagement et l'utilisation

des stratégies d'apprentissage reflète le *dynamisme* de l'élève dans ses entreprises scolaires. Les ensembles de variables ainsi constitués correspondent au modèle *expectancy-value*, décrit dans la première partie de ce texte.

La perception des attitudes des agents sociaux a été mesurée à l'aide d'échelles tirées de la version abrégée des Mathematics Attitudes Scales de Fennema et Sherman (1976), adaptées et validées en français par Vezeau, Chouinard, Bouffard et Couture (1998). Les échelles *Attitudes de la mère* ($\alpha = 0{,}79$) et *Attitudes du père* ($\alpha = 0{,}77$) comprennent chacune six items. Elles mesurent la perception qu'a l'élève de l'importance que ses parents accordent aux mathématiques, de l'encouragement qu'ils lui donnent et de la confiance qu'ils manifestent quant à sa capacité de réussir dans cette matière (« Ma mère a toujours été intéressée par mes progrès en mathématiques. »). Le cas échéant, l'élève peut indiquer pour ces deux échelles que les énoncés ne s'appliquent pas à sa situation familiale. Les six items de l'échelle *Attitudes des enseignants* ($\alpha = 0{,}74$) mesurent la perception qu'a l'élève de l'encouragement que lui donnent ses enseignants de mathématiques et de la confiance qu'ils manifestent quant à sa capacité de réussir dans cette matière (« Mes professeurs pensent que je suis le genre de personne qui pourrait être très bonne en mathématiques. »).

Les attentes de succès des participants ont été mesurées à l'aide de deux échelles provenant du Control Agency and Means-End Interview de Skinner, Chapman et Baltes (1988). Ces échelles comprennent chacune six items et mesurent des construits apparentés à la perception de sa compétence (Agency beliefs for attributes) et à la perception de contrôle (Agency beliefs for effort). L'adaptation et la validation en langue française de ces échelles ont été réalisées par Bouffard-Bouchard, Bordeleau et Dubé (1991). L'échelle *Perception de compétence* ($\alpha = 0{,}84$) mesure la perception qu'a le sujet de posséder les capacités intellectuelles nécessaires à la réussite en mathématiques (« Je pense que je suis pas mal intelligent en mathématiques. »). L'échelle *Perception de contrôle* ($\alpha = 0{,}80$) mesure la perception qu'a l'élève de pouvoir fournir les efforts nécessaires à la réussite en mathématiques (« En mathématiques, on dirait que je ne suis pas capable de travailler fort. »).

La valeur accordée à l'apprentissage des mathématiques a été mesurée au moyen de deux échelles produites et validées par Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion (1998) ; elles ont servi à mesurer les buts de maîtrise et de performance des participants en mathématiques. L'échelle *Buts de maîtrise* ($\alpha = 0{,}90$) comprend huit items et sert à déterminer à quel point l'élève se fixe comme objectif de maîtriser les contenus des cours de mathématiques (« Je trouve important d'améliorer mes capacités en mathématiques. »). L'échelle *Buts de performance* ($\alpha = 0{,}75$) comporte

sept items et mesure à quel point l'élève se fixe comme objectif d'être parmi les meilleurs de sa classe et d'obtenir des notes élevées en mathématiques (« C'est important pour moi de faire mieux que les autres en mathématiques. »).

Finalement, trois échelles ont servi à mesurer le dynamisme des participants dans l'apprentissage des mathématiques. L'échelle *Engagement* ($\alpha = 0{,}73$) comprend six items et mesure le défi que les tâches mathématiques représentent pour l'élève, le plaisir ressenti lorsqu'il doit les réaliser ainsi que son degré d'engagement et de persévérance devant les difficultés (« Lorsque je n'arrive pas à résoudre un problème de mathématiques, je n'abandonne pas avant d'avoir trouvé la solution. ») ; cette échelle provient aussi de l'adaptation des Mathematics Attitudes Scales. Ensuite, l'échelle *Stratégies cognitives* ($\alpha = 0{,}71$) comprend huit items qui mesurent à quel point l'élève utilise différentes stratégies, comme établir des liens entre ses connaissances, prendre des notes, élaborer des tableaux de synthèse et formuler les informations dans ses mots (« En mathématiques, je me redis les idées importantes dans mes mots. »). Les 11 items de l'échelle *Stratégies métacognitives* ($\alpha = 0{,}80$) mesurent à quel point l'élève utilise différentes stratégies de contrôle, comme planifier son travail, utiliser des stratégies de dépannage et hiérarchiser les informations (« Je planifie mon temps d'étude en mathématiques. »). Ces deux dernières échelles proviennent d'items produits par Ames et Archer (1988) et par Pintrich et De Groot (1990), traduits et validés par Bouffard, Boisvert, Vezeau et Larouche (1995).

La mesure du rendement des participants provient de deux sources : tout d'abord de leur résultat final en mathématiques au cours de l'année précédente (Résultat antérieur) et, ensuite, de leur résultat final lors de l'année de l'étude (Rendement).

Afin d'examiner la valeur prédictive du modèle, nous avons utilisé les valeurs obtenues en début d'année pour les variables Résultat antérieur, Attitudes de la mère, Attitudes du père, Attitudes des enseignants, Perception de compétence, Perception de contrôle, Buts de maîtrise et Buts de performance. Dans le cas des variables Rendement, Engagement, Stratégies cognitives et Stratégies métacognitives, nous avons plutôt retenu les données recueillies à la fin de l'année scolaire.

4. *RÉSULTATS*

Pour faciliter le traitement des données, il nous est apparu nécessaire de simplifier le modèle en regroupant les variables complémentaires. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse factorielle des variables afin de

vérifier leurs relations théoriques sur la base des quatre ensembles décrits précédemment. La méthode de factorisation retenue (maximum de vraisemblance) tente d'estimer la valeur des paramètres qui offriront la plus grande probabilité d'obtenir les variables observées (SPSS, 1997). Par la suite, une rotation non orthogonale a été appliquée aux résultats (méthode Oblimin). Comme il est possible de le constater à la lecture du tableau 1, l'analyse factorielle confirme la structure théorique en ce qui concerne la complémentarité des variables retenues dans la perspective du modèle Attentes-Valeur. Il apparaît donc légitime de créer de nouvelles variables en faisant la moyenne pour chacun des participants des variables Attitudes de la mère et Attitudes du père (dorénavant Attitudes des parents), Perception de compétence et Perception de contrôle (Attentes), Buts de maîtrise et Buts de performance (Valeur) et Engagement, Stratégies cognitives et Stratégies métacognitives (Dynamisme).

TABLEAU 1
Matrice des saturations factorielles des variables retenues (point limite à 0,3)

Variable	*Facteur*			
	1	*2*	*3*	*4*
Buts de maîtrise	0,98			
Buts de performance	0,32			
Attitudes de la mère		0,95		
Attitudes du père		0,63		
Stratégies cognitives			0,84	
Stratégies métacognitives			0,83	
Engagement			0,60	
Perception de compétence				0,85
Perception de contrôle				0,58

4.1. *TRAITEMENT DES DONNÉES*

Afin d'examiner les relations entre les variables retenues et de vérifier la valeur prédictive du modèle, nous avons procédé à des analyses acheminatoires (*path analysis*). Cependant, comme les méthodes fondées sur le principe des moindres carrés, telle l'analyse acheminatoire, sont notoirement sensibles aux observations extrêmes (SPSS, 1997), nous avons préalablement examiné les données afin de vérifier la présence de cas extrêmes.

La distance de Mahalanobis a permis de relever 21 cas dont les réponses s'écartaient des autres sur une ou plusieurs variables ; ces cas ont été retirés et n'ont pas été retenus plus loin dans l'étude. L'échantillon final est donc composé de 413 participants (203 filles et 210 garçons).

L'analyse acheminatoire est une procédure statistique consistant à effectuer des séries d'analyses de régression en considérant tour à tour différentes variables du modèle comme variable dépendante. Ainsi, nous avons d'abord considéré le rendement à la fin de l'année comme variable dépendante et le dynamisme, les attentes, la valeur, les attitudes des parents, les attitudes des enseignants ainsi que le résultat antérieur comme variables indépendantes. Par la suite, le dynamisme a été retenu comme variable dépendante et les attentes, la valeur, les attitudes des parents et des enseignants ainsi que le résultat antérieur comme variables indépendantes. Ensuite, les attentes ont fait office de variable dépendante alors que la valeur, les attitudes des parents et des enseignants ainsi que le résultat antérieur ont servi de variables indépendantes. Finalement, la même opération a été effectuée en considérant la valeur comme variable dépendante et les attentes, les attitudes des parents et des enseignants ainsi que le résultat antérieur comme variables indépendantes.

Pour cette première analyse acheminatoire, portant sur l'ensemble de l'échantillon, nous avons inclus dans le modèle les variables Sexe, Âge[2] et Sexe par groupe d'âge dans le but d'examiner la pertinence de poursuivre les analyses pour chacun des groupes ainsi formés. Après cette première analyse, il est apparu que le facteur Âge entretient une relation significative ($p < 0{,}001$) avec la variable dépendante Rendement ($\beta = -0{,}25$) mais que les résultats de la variable Sexe et de l'interaction ne sont pas significatifs.

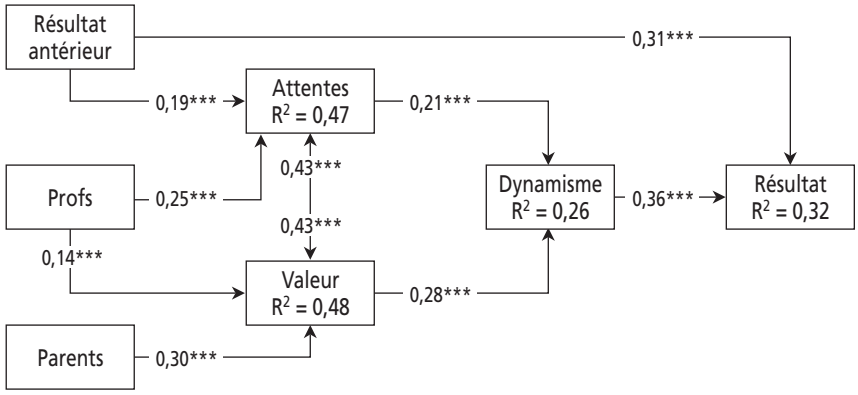
4.2. *Résultats selon l'âge et le sexe*

La figure 1 rapporte les résultats de cette première analyse visant l'ensemble de l'échantillon. On peut constater tout d'abord que le modèle retenu possède une bonne valeur prédictive ($R^2 = 0{,}32$). Par ailleurs, le Dynamisme et le Résultat antérieur prédisent directement le Rendement alors que les Attentes et la Valeur sont en relation avec le Dynamisme qui agit en tant que variable médiatrice. La variable Attitudes des enseignants a une

2. Il est à noter que l'échantillon a été séparé sur la base de l'âge des sujets plutôt que sur celle du niveau ou du cycle scolaire. Cette façon de procéder nous a semblé plus adaptée à l'objectif de l'étude (mieux documenter les transformations des patrons motivationnels des filles et des garçons au cours de l'adolescence) puisque la répartition par niveau ou par cycle ne permet pas de tenir compte de la présence d'élèves doubleurs ni de l'existence de voies différentes dans les cours de mathématiques de deuxième cycle.

valeur prédictive plus grande dans ce modèle que la variable Attitudes des parents puisque la première explique une partie significative de la variance des variables Attentes et Valeur alors que la seconde n'atteint le seuil de signification qu'avec la variable Valeur. On relève aussi que le Résultat antérieur, en plus d'être relié directement avec la variable Rendement, explique une partie significative de la variance de la variable Attentes.

FIGURE 1
Résultats pour l'ensemble de l'échantillon



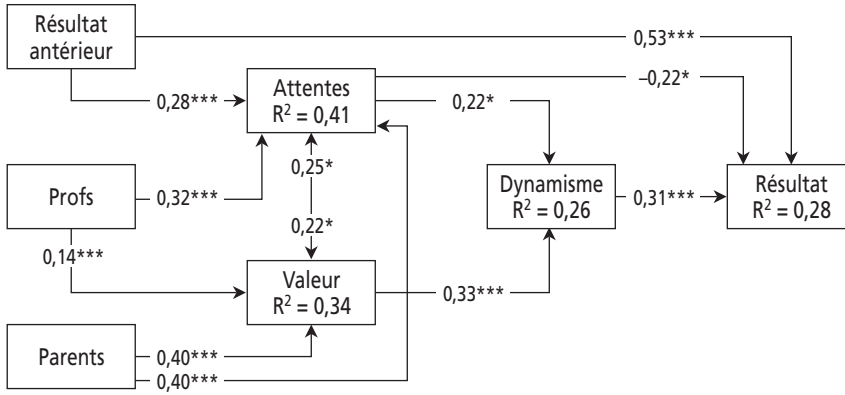
* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.

Compte tenu que la variable Âge s'est révélée significative dans la première série d'analyses, les scores des participants ont ensuite été répartis en quatre groupes constitués à partir de leur sexe et de la médiane de l'âge au début de l'étude (190 mois) : le groupe 1 (116 filles âgées de 190 mois et moins), le groupe 2 (95 garçons âgés de 190 mois et moins), le groupe 3 (87 filles âgées de 191 mois et plus) et le groupe 4 (115 garçons âgés de 191 mois et plus). La suite du travail d'analyse a consisté à refaire les analyses acheminatoires sur chacun des quatre groupes. Les figures 2, 3 et 4 rapportent les résultats obtenus. Plusieurs constatations surgissent de la comparaison de ces figures. Tout d'abord, chez les filles plus jeunes, il existe une relation significative mais négative entre les attentes et le rendement, ce qui est plutôt surprenant. Ensuite, ce groupe est le seul pour lequel il y a une relation significative entre les attitudes des parents et les attentes des élèves.

Par ailleurs, on note que le résultat antérieur n'entretient aucune relation significative avec les autres variables du modèle chez les filles plus

âgées ; cela est particulier à ce groupe. Le groupe de garçons plus âgés présente lui aussi des particularités. En effet, les participants de ce groupe sont les seuls à rapporter une relation significative entre les attitudes des enseignants et les deux variables Attentes et Valeur, alors que pour les autres groupes les attitudes des enseignants sont reliées uniquement avec l'une ou l'autre de ces variables. Ce qui est le plus frappant toutefois, et c'est là à notre avis le résultat le plus intéressant de la présente étude, c'est le fait que le dynamisme est expliqué chez les filles plutôt par les attentes de succès, alors que c'est la valeur des mathématiques qui joue ce rôle chez les garçons. En même temps, il est intéressant de constater que, nonobstant la variable qui entretient la relation la plus forte avec le dynamisme, la variable Attitudes des enseignants possède pour tous les groupes une valeur prédictive significative sur cette variable. Ainsi, les enseignants agissent plutôt sur les attentes de succès des filles en mathématiques et sur la valeur que les garçons accordent à cette matière scolaire. Ces derniers résultats semblent donc indiquer que les enseignants ont une plus grande influence sur la motivation des élèves que les parents.

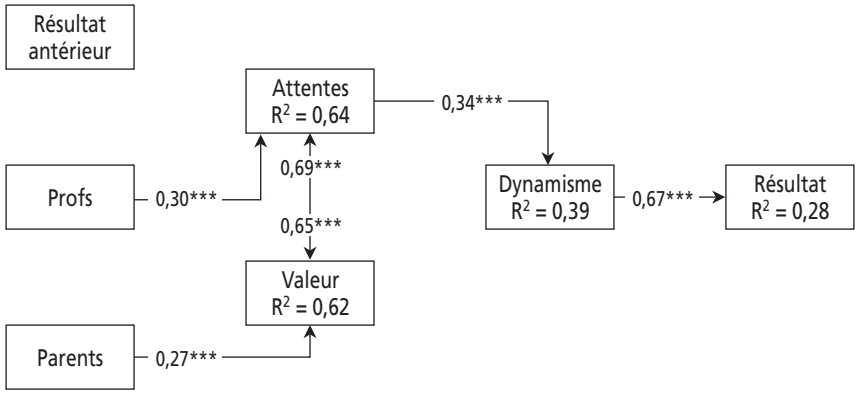
FIGURE 2
Résultats des filles plus jeunes



* p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001.

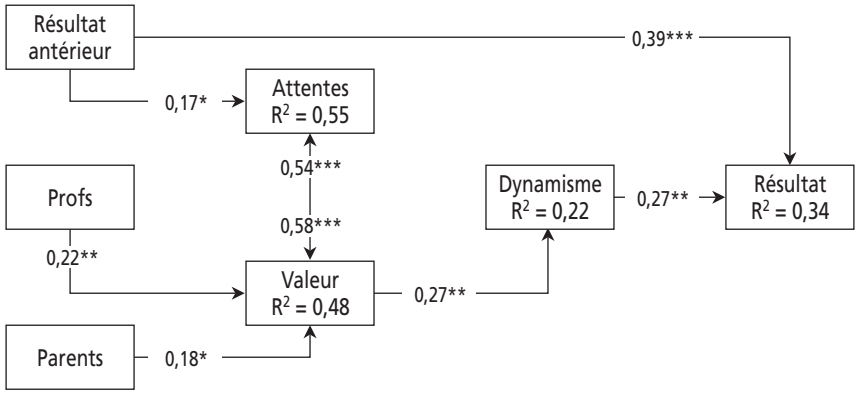
Dans l'ensemble des analyses, nous notons que les variables indépendantes sont modérément corrélées, mais cela n'occasionne pas de problème de multicolinéarité. Ainsi, les facteurs d'inflation de la variance (VIF) sont acceptables et se situent entre 1,08 et 3,2, et ce pour toutes les analyses effectuées.

FIGURE 3
Résultats des filles plus âgées



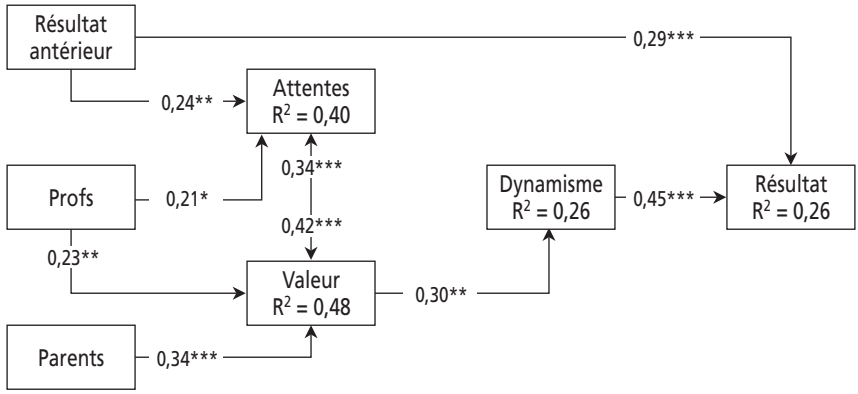
* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.

FIGURE 4
Résultats des garçons plus jeunes



* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.

FIGURE 5
Résultats des garçons plus âgés



* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$.

5. *DISCUSSION*

Les résultats de la présente étude confirment la valeur prédictive du modèle Attentes-Valeur. En effet, le modèle explique une partie significative de la variance entre les élèves en ce qui concerne le rendement en mathématiques, le dynamisme, les attentes et la valeur. Qui plus est, nos résultats renforcent la pertinence des formulations actuelles du modèle. Rappelons que, dans les premières formulations de ce modèle, on considérait que ces deux composantes entretenaient des relations unidirectionnelles (attentes → valeur) et négatives (Atkinson, 1964). Ces premières formulations, bien que soutenues empiriquement en laboratoire, se sont révélées décevantes dans le cas des études menées en milieu scolaire (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Nos résultats confirment ceux d'autres chercheurs en ce qui concerne non seulement la bidirectionnalité des rapports entre les Attentes et la Valeur, mais aussi la nature positive et complémentaire de leurs relations. Ainsi, les élèves ont-ils tendance à attribuer plus de valeur aux activités dans lesquelles ils se sentent compétents et à se sentir plus compétents dans les activités qu'ils valorisent.

Par ailleurs, l'analyse des données montre clairement la valeur prédictive des comportements dynamiques sur le rendement. Aussi, le rôle déterminant de l'engagement ainsi que celui de l'acquisition et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage sont encore une fois mis en évidence

en ce qui concerne le processus d'apprentissage et la réussite scolaire, ce qui va dans le sens de l'avis de nombreux spécialistes dans le domaine (Bandura, 1986 ; Schunk, 1992 ; Stipek, 1993 ; Zimmerman et Martinez-Pons, 1990). Même s'il apparaît que les résultats antérieurs conservent une valeur prédictive importante pour le rendement futur, les travaux menés au cours des dernières années indiquent que d'autres variables sont en jeu, ce qui, à notre avis, contribue à redonner du contrôle aux élèves en difficulté ainsi qu'aux enseignants qui œuvrent auprès d'eux (Chouinard, 1996). Ensuite, il est intéressant de constater que les attentes et la valeur prédisent en bonne partie le dynamisme de l'élève. Cela confirme que le degré d'engagement dans les tâches scolaires ainsi que le recours aux stratégies d'apprentissage et de contrôle dépendent largement des représentations de l'élève relativement à ses chances de succès et à la concordance entre les tâches en question et les objectifs personnels qu'il poursuit. En effet, la recherche a maintes fois souligné les liens très étroits qui unissent les attentes, la valeur et le recours au savoir stratégique (Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991). Dit autrement, les perceptions de compétence et de contrôle sont considérées comme déterminantes lorsqu'il s'agit d'expliquer le recours aux stratégies d'apprentissage (Chouinard et Bouffard, 1998 ; Harter, 1992 ; Skinner, Chapman et Baltes, 1988). Par ailleurs, plusieurs études ont noté la présence de liens significatifs entre le maintien de buts élevés, l'engagement cognitif, le recours aux stratégies d'apprentissage et le rendement scolaire (Ames et Archer, 1988 ; Bouffard, Boisvert, Vezeau et Larouche, 1995). Ainsi, si l'élève considère un domaine d'activité comme important pour lui, il s'y engage plus volontiers et tend à persévérer devant les difficultés, ce qui au bout du compte influe aussi sur l'utilisation du savoir stratégique (Pintrich, Marx et Boyle, 1993 ; Schiefele, 1991) et le rendement (Chouinard, 1996 ; Krapp, Hidi et Renninger, 1992).

Dans un autre ordre d'idée, les résultats obtenus au cours de la présente étude confirment le rôle des agents sociaux dans les processus motivationnels des élèves. Eccles et Jacobs (1986) soutiennent en effet que les attitudes des adolescents envers les mathématiques et leur décision de poursuivre leurs apprentissages dans cette matière scolaire sont grandement influencées par les attitudes de leurs parents envers cette discipline et par la perception qu'ils ont du degré de difficulté qu'elle représente pour leur enfant. Toujours selon ces auteurs, ces facteurs auraient une plus grande importance que le rendement lorsqu'il s'agit d'expliquer les orientations scolaires et professionnelles des élèves en relation avec les mathématiques. Toutefois, nos résultats portent à croire que, à l'adolescence et pour les mathématiques à tout le moins, les enseignants jouent un rôle plus important que les parents dans la motivation des élèves. Ainsi, dans la présente étude, les attitudes des parents permettent de prédire la valeur attribuée par les élèves aux mathématiques, alors que les attitudes des

enseignants prédisent à la fois la valeur et les attentes de succès. D'autres auteurs ont souligné que l'encouragement des enseignants est lié directement avec la perception de la valeur des mathématiques (Eccles, Wigfield, Midgley, MacIver et Feldlaufer, 1993) et avec le rendement dans cette matière (Adams et Singh, 1998). Pour leur part, Zeman et Shipman (1997) relèvent qu'au début de l'adolescence les relations avec les parents sont caractérisées par une diminution de l'engagement parental et par une augmentation de la fréquence et de l'intensité des conflits ; ce qui pourrait expliquer en partie pourquoi l'influence des enseignants augmente à cet âge.

En ce qui concerne les résultats obtenus en effectuant des régressions multiples sur les deux groupes d'âge d'élèves des deux sexes, la relation négative entre les attentes et le rendement observée chez les filles plus jeunes peut paraître surprenante. Cependant, il faut préciser que les corrélations directes entre ces deux variables sont positives. Ces résultats, contradictoires à première vue, pourraient être le produit d'un artéfact statistique fréquent dans le type d'analyse retenu. Cet artéfact est décrit dans la littérature comme le fait qu'une autre variable indépendante vient inhiber la relation entre les deux variables en cause (Tabashnick et Fidell, 1996). Pour vérifier si cette explication était plausible, nous avons repris l'analyse sans y inclure la variable Résultat antérieur, supposée être inhibitrice. Conformément à nos prévisions, la relation entre les attentes et le rendement est alors devenue positive (mais non significative). L'hypothèse de la variable inhibitrice peut en conséquence être retenue.

Par ailleurs, il est intéressant de constater que nos résultats indiquent que les attentes de succès prédisent le dynamisme chez les filles, alors que c'est plutôt la valeur qui remplit cette fonction chez les garçons. Cela veut dire que l'engagement en mathématiques ainsi que l'utilisation des stratégies sont principalement reliés chez les filles aux perceptions de compétence et de contrôle, alors que c'est plutôt la correspondance buts-tâches qui importe pour les garçons. Autrement dit, la motivation des filles en mathématiques serait fonction de l'opinion qu'elles se font de leurs chances de réussir alors que, pour les garçons, la place occupée par les mathématiques dans les buts personnels est déterminante. Eccles (1994) rapporte d'ailleurs des résultats convergents en concluant que les filles s'engagent moins dans les cours de mathématiques que les garçons parce qu'elles se considèrent comme moins compétentes dans cette matière. Pour leur part, Bernt et Miller (1990) ont obtenu des résultats de recherche montrant qu'à l'adolescence les garçons et les filles se distinguent particulièrement dans la valeur qu'ils accordent aux tâches.

Ces derniers résultats ont, selon nous, une portée pratique importante. Ainsi, il serait plus efficace pour les agents d'éducation d'adapter leurs stratégies d'intervention en ce qui concerne la motivation pour les

mathématiques au sexe des élèves. À la lumière de nos résultats, il conviendrait d'aider les filles à maintenir des attentes positives de succès et de convaincre les garçons de la valeur des mathématiques. Certaines pratiques pédagogiques ont la réputation de contribuer à communiquer des attentes élevées aux élèves : présenter les tâches comme des défis réalistes, augmenter l'aide plutôt que diminuer la difficulté relative des tâches, questionner de façon stimulante, montrer comment utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces, faire la promotion de l'effort stratégique et d'une conception évolutive des habiletés, favoriser les buts de maîtrise plutôt que la compétition. D'autres pratiques influent surtout sur la valeur que les élèves accordent aux tâches et aux matières scolaires : s'assurer que les élèves sont bien situés par rapport aux apprentissages à réaliser et aux compétences à développer, faire éprouver le sens de ces apprentissages, proposer des tâches stimulantes, offrir des options dans les contenus à l'étude et la manière de les aborder, aider les élèves à se fixer des buts (Ames, 1992 ; Archambault et Chouinard, 1996 ; Good et Brophy, 1995).

En somme, les résultats obtenus au cours de la présente étude confirment la pertinence des modèles de la motivation prenant en considération les attentes et la valeur. Ces résultats jettent toutefois un éclairage nouveau sur les relations existant entre les différentes variables en cause en précisant que ces relations sont influencées par l'âge et le sexe des élèves, pour ce qui est de l'apprentissage des mathématiques du moins. Il est intéressant de remarquer que, nonobstant la variable qui prédit le mieux le dynamisme selon le sexe, la variable Attitudes des enseignants entretient chez tous les groupes des relations positives significatives avec la variable en cause. Cela autorise à penser que les enseignants exercent une influence déterminante sur l'engagement et la persévérance de leurs élèves adolescents. Notre étude montre en effet que les attentes de succès des élèves du secondaire en ce qui concerne les mathématiques ainsi que la valeur accordée à cette matière dépendent en grande partie des attitudes de leurs enseignants.

Cela dit, notre étude comporte deux limites : la première, qu'une seule discipline a été considérée ; et la seconde, que les comparaisons entre les groupes d'âge et les sexes ont été effectuées dans un cadre transversal d'analyse des données. Il conviendrait de poursuivre les recherches en prenant des mesures répétées sur un échantillon d'élèves des deux sexes dans une étude longitudinale d'envergure, et ce en tenant compte de plusieurs matières du curriculum. Une telle approche permettrait, selon nous, de réaliser des avancées importantes dans notre compréhension des mécanismes associés à la motivation scolaire et d'accéder à une meilleure connaissance de l'évolution de ces mécanismes au cours de l'adolescence.

BIBLIOGRAPHIE

Adams, C.R. et K. Singh (1998). « Direct and indirect effects of school learning variables on the academic achievement of African American 10th graders », *Journal of Negro Education, 67*, p. 48-66

Ames, C. (1992). « Achievement goals and the classroom climate », dans D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, p. 327-348.

Ames, C. et J. Archer (1988). « Achievement goals in the classroom : Students learning strategies and motivation processes », *Journal of Educational Psychology, 80*, p. 260-267.

Archambault, J. et R. Chouinard (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Gäetan Morin Éditeur.

Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*, Princeton, N.J., Van Nostrand.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Berndt, T.J. et K.E. Miller (1990). « Expectancies, values, and achievement in junior high school », *Journal of Educational Psychology, 82,* p. 319-326.

Bouffard-Bouchard, T., L. Bordeleau et G. Dubé (1991). « Adaptation en langue française d'un questionnaire de croyances attributionnelles de contrôle », Communication présentée au XIVe Congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivières.

Bouffard-Bouchard, T., S. Parent et S. Larivée (1991). « Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high school age students », *International Journal of Behavioral Development, 14,* p. 153-164.

Bouffard, T., J. Boisvert, C. Vezeau et C. Larouche (1995). « The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students », *British Journal of Educational Psychology, 65,* p. 317-329.

Bouffard, T., C. Vezeau, G. Romano, R. Chouinard, L. Bordeleau et C. Filion (1998). « Élaboration et validation d'un instrument pour évaluer les buts des élèves en contexte scolaire », *Revue canadienne des sciences du comportement, 30*, p. 203-206.

Chouinard, R. (1996). *Programme de motivation à l'autorégulation destiné aux élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage,* Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.

Chouinard, R. (2001). « L'évolution annuelle des attitudes envers les mathématiques selon l'âge et le sexe des élèves », *Revue canadienne des sciences du comportement, 33*(1), p. 25-37.

Chouinard, R. et T. Bouffard (1998). « Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté », dans P. Mongeau et L. Lafortune (dir.), *Interventions métacognitives : expérimentations et évaluation*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 101-129.

Chouinard, R., C. Vezeau, T. Bouffard et B. Jenkins (1999). « Gender differences in the development of mathematics attitudes », *Journal of Research and Development in Education, 32*(3), p. 184-192.

Eccles, J.S. (1994). « Understanding women's educational and occupational choices : Applying the Eccles *et al*. model of achievement-related choices », *Psychology of Women's Quarterly, 18*, p. 585-609

Eccles, J.S. et E.J. Jacobs (1986). « Social forces shape math attitudes and performance », *Journal of Women in Culture and Society, 11*(2), p. 367-380.

Eccles, J.S., A. Wigfield, C. Midgley, D. MacIver et H. Feldlaufer (1993). « Negative effects of traditional middle schools on students motivation », *The Elementary School Journal, 93,* p. 553-574.

Eccles, J.S., A. Wigfield et U. Schiefele (1998). « Motivation to succeed », dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology, vol. 3*, 5e édition, N.J., John Wiley, p. 1017-1095.

Fennema, E. et J.A. Sherman (1976). « Fennema-Sherman mathematics attitudes scales : Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males », *JASA, Catalog of Selected Documents in Psychology, 6*(1), p. 31.

Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Good, T.L. et J.E. Brophy (1995). *Contemporary Educational Psychology*, 5e édition, White Plains, NY, Longman.

Grolnick, W.S. et M.L. Slowiaczek (1994). « Parents' involvement in children's schooling : A multidimensional conceptualization and motivation model », *Child Development, 65*, p. 237-252.

Harter, S. (1992). « The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom : Processes and patterns of change », dans R.K. Boggiano et T.S. Pittman (dir.), *Achievement and Motivation*, New York, Cambridge University Press, p. 77-114.

Krapp, A., S. Hidi et K.A. Renninger (1992). « Interest, learning, and development », dans K.A. Renninger, S. Hidi et A. Krapp (dir.), *The Role of Interest in Learning and Development*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, p. 3-25.

Learner, D.G. et L.J. Kruger (1997). « Attachment, self-concept, and academic motivation in high school students », *American Journal of Orthopsychiatry, 67,* p. 485-492.

Maqsud, M. et M.E. Coleman (1993). « The role of parental interaction in achievement motivation », *The Journal of Social Psychology, 13*(3), p. 859-861.

Meece, J.L., A. Wigfield et J.S. Eccles (1990). « Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics », *Journal of Educational Psychology, 82*, p. 60-70.

Pinard, A. (1986). « Prise de conscience and taking care of one's own cognitive functioning », *Human Development, 29*, p. 341-354.

Pintrich, P.R. et E.V. De Groot (1990). « Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance », *Journal of Educational Psychology, 82*, p. 33-40.

Pintrich, P.R., R.W. Marx et R.A. Boyle (1993). « Beyond cold conceptual change : The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change », *Review of Educational Research, 63*, p. 167-199.

Pintrich, P.R. et B. Schrauben (1992). « Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks », dans D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, p. 149-183.

Schiefele, U. (1991). « Interest, learning, and motivation », *Educational Psychologist, 26*, p. 299-323.

Schunk, D.H. (1992). « Theory and research on student perceptions in the classroom », dans D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom,* Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, p. 3-24.

Skinner, E.A., M. Chapman et P.B. Baltes (1988). « Children's beliefs about control, means-ends, and agency : Developmental differences during middle childhood », *International Journal of Behavioral Development, 11*, p. 369-388.

SPSS (1997). *Using SPSS for Windows : Analyzing and Understanding Data*, Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall.

Stipek, D.J. (1993). *Motivation to Learn : From Theory to Practice*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

Tabashnick, B.C. et L.S. Fidell (1996). *Using Multivariate Statistics*, 3e édition, New York, Harper Collins.

Vallerand, R.J., M.S. Fortier et F. Guay (1997). « Self-determination and persistence in real-life setting : Toward a motivational model of high school dropout », *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), p. 1161-1176.

Vallerand, R.J. et G.F. Losier (1994). « Le soi en psychologie sociale : perspectives classiques et contemporaines », dans R.J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, p. 121-192.

Vezeau, C., R. Chouinard, T. Bouffard et N. Couture (1998). « Adaptation et validation des échelles de Fennema-Sherman sur les attitudes en mathématiques chez des garçons et des filles du secondaire », *Revue canadienne des sciences du comportement, 30*, p. 137-140.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation : Metaphors, Theories, and Research*, Newbury Park, CA, Sage.

Wigfield, A. et J.S. Eccles (1992). « The development of achievement task values : A theoretical analysis », *Developmental Review, 12*, p. 265-310.

Wigfield, A. et J.S. Eccles (1994). « Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem : Change across elementary and middle school », *Journal of Early Adolescence, 14*(20), p.107-138.

Zeman, J. et K. Shipman (1997). « Social-contextual influences on expectancies for managing anger and sadness : The transition from middle childhood to adolescence », *Developmental Psychology, 33*, p. 917-924.

Zimmerman, B.J. et M. Martinez-Pons (1990). « Student differences in self-regulated learning : Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use », *Journal of Educational Psychology, 82*(1), p. 51-59.

CHAPITRE 6

L'apprentissage expérientiel

Une approche qui fait une place à l'affectivité dans la formation en psychologie

Lucie Mandeville
Université de Sherbrooke
(lmandevi@courrier.usherb.ca)

RÉSUMÉ

L'affectivité est indéniablement un aspect important de la formation en psychologie. Toutefois, aussi paradoxal que cela puisse être, dans le milieu universitaire conventionnel, il existe un clivage entre cette dimension de la personne et la formation des futurs psychologues. On apprend passivement et théoriquement à devenir des praticiens. On ne développe pas l'aisance ni les aptitudes nécessaires à l'exploration de l'univers affectif chez soi et chez autrui. L'apprentissage expérientiel est un moyen qui redonne à l'affectivité une place importante dans la formation. Nous utilisons l'apprentissage expérientiel dans les cours de

développement des compétences personnelles offerts au premier cycle à l'Université de Sherbrooke. Ce texte présente un modèle d'apprentissage expérientiel et décrit quelques activités dans lesquelles nous l'avons utilisé à l'intérieur d'un cours au baccalauréat en psychologie de l'Université de Sherbrooke.

Le problème de la distance entre le monde universitaire et celui de la pratique a été soulevé à maintes reprises dans le domaine de la psychologie comme dans d'autres disciplines en sciences humaines et sociales et, malgré l'intérêt qu'il suscite, il ne semble pas être encore résolu. En psychologie, la formation universitaire est encore principalement assurée par une pédagogie visant l'acquisition de connaissances ; cette pédagogie laisse peu de place au développement de compétences, dont la capacité de gérer ses émotions face à la pratique quotidienne du psychologue. Cette situation est d'autant plus inquiétante qu'une grande majorité des étudiants (95 %) désirent devenir praticiens plutôt que chercheurs (Hershey, Kopplin et Cornell, 1991). Dans ce contexte, l'apprentissage expérientiel apparaît être une approche qui fait une place à l'affectivité. Nous dépeignons d'abord la situation de la formation en psychologie et nous esquissons les caractéristiques de la pratique professionnelle. Ensuite, nous présentons les six clés de l'expérience, puis nous décrivons des activités dans lesquelles nous avons utilisé ce modèle d'apprentissage expérientiel. Nous concluons par une réflexion issue de notre expérience.

1. *SITUATION DE LA FORMATION EN PSYCHOLOGIE*

Une enquête récente de l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ) (Poirier, 1996) montre que 88,75 % des répondants ont ressenti le besoin d'une formation professionnelle additionnelle pour se préparer à leur profession et considèrent qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour entreprendre un processus psychothérapeutique ou intervenir en situation de crise. Ces résultats ne peuvent nous laisser indifférents. À ce sujet, Pithon et Mouton (1992) soulèvent la problématique des formateurs qui, selon eux, ne sont pas bien préparés à former des praticiens :

> Si les exigences et les besoins en formation des étudiants et des praticiens convergent pour demander une véritable formation professionnelle, où les praticiens auraient un rôle essentiel à jouer pour transmettre leurs pratiques […] le statut des universitaires, leur vocation d'enseignant-chercheur, un système de recrutement et de promotion lent, coûteux, et fondé essentiellement sur la recherche fondamentale et la monodisciplinarité, ne leur permettent pas de jouer un rôle comparable. D'ailleurs, la plupart d'entre eux n'ont jamais exercé en tant que praticiens ; ils connaissent donc mal les exigences du travail ! (Pithon et Mouton, 1992, p. 626)

Même si tous ne sont pas aussi radicaux ni du même avis que Pithon et Mouton, plusieurs auteurs ont un point de vue convergent. Déjà Pinard, en 1964, avait signalé ce problème. À ce propos, Over (1991) soutient

également que le problème central de la formation professionnelle universitaire est que ceux qui forment les professionnels ne sont pas eux-mêmes des professionnels, mais en majorité des chercheurs. Plus récemment, Belar et Perry (1992) ainsi que Lunt et Gray (1990) ont remis en question la crédibilité des professeurs en soulignant qu'ils ont été plusieurs années loin de la pratique. En raison de cette situation, ils considèrent qu'à l'intérieur de leur formation les étudiants sont trop protégés des contraintes inhérentes à la réalité. À leur avis, les apprentissages pratiques (réalisés sous la forme de jeu de rôles ou de simulation) pourraient ne pas survivre à la pression exercée par la pratique professionnelle.

La majorité des études ayant traité de la situation actuelle en psychologie exigent donc que la formation en psychologie présente des expériences plus pratiques et plus concrètes. Or, une enquête menée auprès de l'ensemble des départements de psychologie des universités canadiennes montre qu'ils sont encore très traditionnels dans leur approche d'enseignement et d'évaluation (Knapper, 1986). La majorité des professeurs utilisent uniquement l'enseignement magistral et, selon leurs dires, ils font un usage excessif des examens objectifs. Ce traditionalisme repose sur le modèle positiviste qui est devenu le cadre de référence donnant une image plus rigoureuse à la psychologie (Cahan et White, 1992). En fait, la position essentielle du positivisme est que les humains peuvent, avec l'aide d'instruments scientifiques, accéder à des connaissances reflétant la réalité qui existe en dehors de la pensée humaine (Joshi, 1981). À cet égard, Cahan et White (1992) citent notamment Tolman (1938, 1958) qui proclama un jour que tout phénomène important en psychologie pourrait être investigué par une analyse expérimentale des comportements des rats. Cette vision mécaniste de la psychologie occulte l'univers subjectif et distinctif de l'humain et, par conséquent, la dimension affective qui traverse largement la pratique professionnelle.

2. *CARACTÉRISTIQUES DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE*

Dans la plupart des disciplines, la réussite du système universitaire peut s'estimer en fonction de sa capacité à préparer les futurs praticiens aux exigences de leur pratique professionnelle. Néanmoins, le monde professionnel correspond à une réalité qui, par essence, est bien différente du monde universitaire. La pratique est une réalité indéterminée, complexe, conflictuelle, idiosyncrasique et changeante. Dans cette réalité, la pratique est un art basé sur l'intuition et le savoir tacite ; cet art de la pratique conduit le professionnel à s'engager et à intervenir efficacement.

En effet, Marineau (1991) définit l'intervention comme une relation concrète d'engagement réciproque entre deux ou plusieurs personnes dans un but déterminé. Celles-ci sont des sujets parlants avec leur monde onirique, leur monde inconscient, leur monde affectif et leur univers relationnel (Lafortune, 1985). Il s'agit d'une relation de personne à personne, selon l'expression bien connue de Rogers (1976, 1970). La compétence du praticien est ainsi déployée à partir de sa capacité à être en contact avec lui-même et à exploiter au maximum sa personnalité (St-Arnaud, 1995). De ce point de vue, on entend souvent dire que le praticien lui-même est son principal instrument. En psychologie, l'engagement du professionnel suppose nécessairement la reconnaissance et l'exploration approfondie de son propre univers affectif et l'attention soutenue à celui de son client. À ce propos, Marineau écrit :

> Il n'y a pas de neutralité ou « d'objectivité » parce que l'on ne peut vraiment centrer une relation sur l'homme, sa misère, ses idéaux, ses joies, ses souffrances et ses attentes, sans que l'autre partenaire ne soit touché, atteint […] c'est ce qui rend, par exemple, si délicate, difficile et complexe l'intervention […] Quand le contrat implique une exploration du mieux-être de la personne, personne n'est indifférent, ni distant, surtout pas le thérapeute ! Ce « compagnon d'un cheminement », ce « partenaire d'exploration » est intimement lié, qu'il le veuille ou pas, qu'il en soit conscient ou pas, à ce qui se passe dans (et en dehors aussi !) [*sic*] le lieu thérapeutique (Marineau, 1991, p. 131-132).

3. *APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL ET AFFECTIVITÉ*

L'apprentissage expérientiel est une méthode basée sur l'expérience concrète comme source d'apprentissage et de développement (Kolb, 1984). Selon la définition de Courtois et Pineau (1991), cette approche suppose un contact direct et réfléchi avec soi, les autres, l'environnement. L'expérience n'est pas automatiquement formatrice ; pour qu'elle le soit, elle doit créer un déséquilibre et être intégrée à une continuité nouvelle dans le cheminement de l'individu. Le processus d'apprentissage n'est pas uniquement cognitif ; il nécessite la prise en compte de la totalité de la personne.

À titre de formatrice, nous nous sommes posé une question. Dans notre enseignement, comment pouvons-nous contribuer de façon significative à l'apprentissage et au développement des étudiants ? Cette question, plus large que notre seule préoccupation pour l'exploration de l'affectivité chez les étudiants, est toutefois indissociable de cette dimension. Cette réflexion a mené à la réalisation d'une recherche doctorale portant sur *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*.

Comme cette recherche visait à mieux cerner les conditions d'utilisation d'une méthode d'apprentissage expérientiel dans la formation en psychologie, il fallait cerner les diverses dimensions liées à l'expérience. Notre démarche a fait ressortir les dimensions suivantes, que nous avons appelées les six clés de l'expérience : la continuité transactionnelle de l'expérience avec l'environnement, la signifiance de l'expérience, la relation significative d'assistance, l'autoréflexion, la reconnaissance de l'accomplissement et l'engagement de la personne (Mandeville, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d). Cette dernière dimension suppose l'engagement affectif de l'apprenant.

La **continuité transactionnelle** se rattache à deux notions introduites par Dewey : la continuité et la transaction (Deledalle, 1995). La continuité signifie que l'expérience actuelle emprunte quelque chose aux expériences passées et influence de quelque manière les expériences ultérieures. La transaction suppose une réciprocité entre les conditions subjectives de l'individu et les conditions objectives de l'environnement. Plus précisément, la continuité transactionnelle de l'expérience suppose un processus concret, indissociable du contexte, progressif et à long terme dans lequel un événement peut devenir un déclencheur de changement.

La **signifiance** veut dire, esssentiellement, que l'expérience trouve une résonance chez la personne et qu'elle répond à un besoin chez elle. Ce besoin est à la base de l'appétit d'apprendre et du désir de s'actualiser. De plus, l'expérience peut correspondre à une propension chez l'individu et présenter un défi à relever et des aspects de nouveauté à ses yeux.

La **relation significative d'assistance** renvoie à la valeur que la personne accorde à l'expérience. Il s'agit d'une relation d'assistance, dans le sens donné par St-Arnaud (1997), c'est-à-dire d'une relation qui favorise le développement des ressources de la personne. Toutefois, si la présence d'autrui peut contribuer à l'apprentissage et au développement des compétences, elle n'est pas toujours nécessaire ; il s'agit d'un processus qui peut être assisté, mais aussi autodidacte.

L'**autoréflexion** rejoint le concept de réflexion en cours d'action et sur l'action de Schön (1994). Les données de notre recherche révèlent qu'au cours de l'expérience il peut y avoir une période d'autoréflexion utile à l'intégration de l'expérience et à la conscientisation du développement des compétences. Cette réflexion apparaît à l'intérieur d'un cycle action-réflexion, particulièrement lors d'un temps d'arrêt et dans un contexte d'isolement.

La **reconnaissance de l'accomplissement** peut renforcer l'apprentissage et le développement. La reconnaissance correspond à un sentiment positif par rapport à la valeur de ce cheminement et l'accomplissement désigne la réussite d'un cheminement personnel.

La notion d'**engagement de la personne** dans l'expérience se rapporte plus particulièrement à la dimension affective. S'engager veut dire s'investir entièrement, personnellement et activement. Comme une expérience signifiante entraîne une volonté d'agir, l'engagement entraîne la concrétisation de cette action. Cet engagement peut supposer trois types de démarche : l'investissement, la participation et la responsabilisation.

La première démarche, l'investissement, signifie de consacrer du temps et de l'énergie à une expérience ; s'investir, c'est être « vraiment mis dans le bain, dans le jus au coton 24 heures par jour ». Le plus souvent, rien ni personne ne peut soustraire l'individu à son engagement. De plus, le degré élevé d'investissement suppose qu'une grande partie ou toute l'énergie soit consacrée à l'expérience. « Tout le reste prend le bord. » La deuxième démarche, la participation, suppose que la personne s'engage globalement dans la démarche expérientielle par l'ensemble des dimensions (émotive, physique et cognitive) de la personne. Les répondants soulignent toutefois l'importance de la dimension émotive, qu'il s'agisse de sentiments de surprise, de plaisir, de confiance, de paix, d'amour, de bonheur, mais aussi de tristesse, de déception, de frustration, de révolte, de colère, de culpabilité, de doute, de peur, de découragement, d'angoisse, de solitude. La troisième démarche liée à l'engagement, la responsabilisation, signifie que la personne se prend en charge au cours de l'expérience. En fait, plus la personne se sent responsable et plus elle s'investit, plus l'expérience l'engage entièrement. Les apprentissages se font, la plupart du temps, par soi-même ou avec des pairs, dans un contexte où l'individu est appelé à se « débrouiller seul » et à « apprendre sur le tas ».

Outre les six clés de l'expérience, notre étude a faire ressortir d'autres résultats dans la reconnaissance des apports de l'expérience qui se rapportent essentiellement à l'actualisation de la personne et au développement de métacompétences. Ceux-ci ont été présentés de façon spécifique dans un autre article (Mandeville, 1998d). L'ensemble du modèle peut constituer un point de vue pertinent sur les conditions d'utilisation d'une méthode d'apprentissage expérientiel dans la formation en psychologie. Cependant, pour mieux juger de la valeur de sa contribution, il doit être estimé à la lumière de certaines limites. Une limite importante de cette recherche est que ce modèle découle d'expériences d'apprentissage et de développement n'ayant pas eu lieu, pour la majorité, dans un contexte universitaire. Au terme de cette étude, une question essentielle reste en suspens : Comment

les clés de l'expérience peuvent-elles s'intégrer à une activité de formation universitaire en psychologie et, plus particulièrement, comment peut-on considérer la dimension affective dans l'apprentissage et le développement professionnel des futurs psychologues ?

4. *S'OUVRIR AUX ÉMOTIONS EN CLASSE*

Si la formation universitaire en psychologie accorde peu d'importance à l'affectivité dans ses programmes et ses activités, il y a tout de même des exceptions. À l'Université de Sherbrooke, notamment, certains laboratoires pratiques privilégient une méthode d'apprentissage expérientiel. Cette année, nous avons proposé aux étudiants des activités intégrant les six clés de l'expérience dans une formation académique. Le cours portant sur le « Développement des compétences » semblait des plus pertinents pour tenter cette expérience. Ce cours veut permettre à l'étudiant d'atteindre trois objectifs : 1) s'actualiser personnellement et professionnellement ; 2) explorer son expérience personnelle ; et 3) s'initier à l'utilisation de sa personne dans une relation professionnelle. La dimension affective y est très présente.

Sans avoir fait un examen systématique des réactions des étudiants, nous pouvons croire que des activités spécifiques ont eu un impact significatif sur leur développement. Certains d'entre eux ont affirmé que ces activités avaient apporté un changement notable dans leur vie et au sein de leurs relations. L'une de celles-ci, le « contrat pédagogique », semble avoir eu le plus d'effet et le « groupe de soutien » a constitué un soutien fondamental à ces changements. D'autres activités ont permis d'installer progressivement le climat de confiance et d'ouverture nécessaire à ces apprentissages.

Dans cette partie du texte, nous décrivons des activités que nous avons proposées pour amener les étudiants à s'ouvrir à leurs émotions… en classe. Ces activités s'appelaient comme suit : « Parlons de nos expériences », « À l'aube de l'an 2000 », « Moi, je reste pas, je m'en vais », le «groupe de soutien» et le « contrat pédagogique ». Nous donnerons également un aperçu de la progression des activités en fonction de la nature de l'engagement affectif requis[1].

1. Il va sans dire qu'un tel laboratoire suppose l'acquisition parallèle de compétences interpersonnelles. Ces compétences sont essentielles à la réussite de l'atelier comme elles sont à la base de l'efficacité professionnelle des futurs psychologues.

4.1. « PARLONS DE NOS EXPÉRIENCES[2] »

La « jasette » intéressante est la toute première activité proposée en classe. Cette activité permet de créer rapidement un climat de confiance, d'illustrer la méthode pédagogique et d'entrer délicatement dans l'univers affectif des étudiants. Elle offre en outre l'occasion de briser la glace entre ces derniers qui auront à maintes reprises à partager leurs émotions.

Déroulement de l'activité

Le déroulement proposé consiste à inviter les étudiants à rencontrer des personnes qu'ils connaissent peu ou pas. Dans un premier temps, chacun d'eux se joint à quatre ou cinq personnes pour former un groupe de discussion. À tour de rôle, chaque personne raconte aux autres une expérience significative qu'elle a vécue au cours de l'été. Après quinze minutes, l'étudiant quitte ses partenaires et se joint à quatre ou cinq autres personnes pour former un deuxième groupe de discussion. Ensemble, ils se racontent comment s'est fait leur choix d'étudier en psychologie et de le faire à l'Université de Sherbrooke. À nouveau, l'étudiant quitte les personnes avec qui il vient de terminer cet échange et se joint à quatre ou cinq personnes pour former un dernier sous-groupe. Il leur fait part de ce qu'il trouve particulièrement agréable ou plutôt difficile depuis qu'il étudie au programme de psychologie.

Dans cette activité, comme dans la majorité des autres exercices, l'utilisation de divers médiums facilite l'accès au vécu affectif ; l'un d'eux est le dessin. Par exemple, pour terminer l'activité précédente, l'étudiant dessine spontanément sur une feuille (peu importe ses talents artistiques !) ou il écrit quelques mots ou phrases pour traduire, au bénéfice des autres, les aspects de son expérience : ce qu'il découvre ou ce qu'il ressent à la suite de ces rencontres et les portions importantes de sa personnalité qu'il a révélées aux autres.

Un autre médium propice à l'exploration des émotions est le journal personnel. Son utilisation en fait un instrument pédagogique riche d'intégration personnelle pour aider à suivre les processus stimulés par la formation. Le journal personnel est le dépositaire de données strictement confidentielles ; l'étudiant peut y noter ses objectifs personnels, ses réactions face aux événements marquants, ses pensées, ses ressentis corporels, ses émotions. Il permet plus d'ouverture à l'expression de son intimité.

2. À l'origine, plusieurs des activités ont été développées par Francine Jinchereau et Jacques Proulx, professeurs au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke.

Après ce premier exercice, d'autres activités permettent d'approfondir les liens entre les étudiants et offrent des occasions d'explorer l'univers affectif. L'une de ces activités, intitulée « Ma vision actuelle de la vie », invite l'étudiant à discuter avec les autres sur des thèmes existentiels tels que la sexualité, la mort, l'argent, l'éducation, le bonheur, le travail, l'amitié, l'amour, la famille, le sens de la vie. Une autre activité le convie à réfléchir à une expérience marquante de sa vie et à expliquer en quoi cette expérience lui a permis de devenir la personne qu'il est tout comme en quoi elle influencera sa future profession.

Du point de vue des clés de l'expérience, ces activités d'initiation sont en continuité avec les expériences significatives de la vie quotidienne de l'étudiant. Elles permettent de discuter sur des thèmes ayant une signifiance pour chacun et conduisent progressivement à développer des relations personnelles entre les pairs. Les échanges contribuent également à instaurer une réflexion sur l'unicité, mais plus particulièrement sur l'universalité de leurs expériences.

4.2. *« À L'AUBE DE L'AN 2000 »*

L'activité intitulée « À l'aube de l'an 2000 » propose un mode d'exploration du vécu affectif non pas par la discussion, mais par la création ; elle fait appel à la créativité de l'étudiant. Dans le domaine de la psychologie, la créativité est un outil indispensable pour trouver des solutions qui n'ont pu être découvertes avant. La créativité n'appartient pas qu'au milieu artistique, comme le laisse entendre l'expression populaire : « Il y a plus de créativité dans une bonne soupe que dans un mauvais tableau ! » La créativité fait appel à l'originalité, c'est-à-dire qu'elle est basée sur ce qui est propre à l'individu et, donc, sur ce qui le distingue des autres. La créativité fait appel à l'intuition, à l'inconscient ; elle suppose un certain laisser-aller, sans jugement *a priori*.

Déroulement de l'activité

En sous-groupe, les étudiants créent une présentation qui illustre un aspect de leur expérience collective du monde à l'aube de l'an 2000. Il peut s'agir d'un aspect qui les fascine ou qui les inquiète, d'un aspect qui les concerne ou les rend perplexes. Cette présentation vise à leur permettre de laisser libre cours à leur créativité et à leur individualité ; c'est une occasion de se dépasser et de vivre une expérience inhabituelle.

Dans un premier temps, en petit groupe, ils discutent des aspects du monde présent et futur qui les intéressent ou qui les préoccupent sans penser tout de suite à la manière dont ils vont les illustrer dans la présentation. Au bout de trente minutes, ils choisissent un ou quelques thèmes qu'ils retiennent comme projet de présentation.

Ensuite, ils conçoivent une présentation sur ce thème et prennent le temps de la pratiquer. Cette présentation peut être verbale et/ou non verbale et chaque personne doit y avoir un rôle à jouer. Ce rôle doit lui permettre d'explorer un aspect de son individualité et de sa créativité. La présentation est d'une durée approximative de cinq minutes. Chaque sketch est ensuite interprété devant l'ensemble du groupe.

Les liens entre cette activité et les clés de l'expérience sont frappants. En effet, elle exige un degré d'engagement relativement élevé et constitue un défi important. La créativité, sur laquelle cette activité repose, est basée sur une saine individualité qui, elle, suppose la reconnaissance des ressources et des limites de la personne, et la prise en compte de celles-ci dans la pratique. Plus encore, cette expérience donne accès à des aspects méconnus chez l'étudiant, elle lui ouvre la porte à l'expérimentation d'un mode d'expression associé à l'émotivité. Certains vont décider d'exprimer des sentiments (colère, tristesse) qu'ils n'ont pas l'habitude de manifester en public. D'autres vont profiter de l'occasion pour partager des préoccupations qui ne laissent personne indifférent (violence conjugale, pauvreté, injustice). La *commande* consiste à être authentique, la *livraison* est impressionnante ! Enfin, le travail de production et de réalisation en équipe, vécu par plusieurs comme une « *peak* expérience », permet d'approfondir les liens qui se sont établis entre les étudiants.

4.3. « *Moi, je ne reste pas, je m'en vais* »

L'étudiant nouvellement admis à un programme universitaire peut ressentir de l'excitation et de la curiosité devant les apprentissages qu'il y réalisera et les amitiés qu'il y nouera. D'un autre côté, il peut éprouver de l'appréhension face à la performance académique et de l'anxiété devant les nouveaux contacts à établir avec ses pairs et ses professeurs. L'activité « Moi, je ne reste pas là, je m'en vais » permet l'expression et le partage de ces sentiments ; elle permet en outre à l'étudiant de clarifier ses sentiments de peur, de crainte, d'inquiétude et favorise la compréhension empathique entre les pairs.

Déroulement de l'activité

Dans un premier temps, en grand groupe, les étudiants partagent leurs sentiments en répondant personnellement à la question : « De quoi ai-je peur dans la vie ? Qu'est-ce qui m'inquiète, qu'est-ce que je crains, qu'est-ce qui m'insécurise ? » Un étudiant note les réponses des étudiants sur un tableau.

Dans un deuxième temps, en grand groupe, les étudiants répondent personnellement à la question : « De quoi ai-je peur à l'université ? Qu'est-ce qui m'inquiète, qu'est-ce que je crains, qu'est-ce qui m'insécurise ? » Un étudiant note les réponses des étudiants sur un tableau.

Ensuite, individuellement, chacun des étudiants illustre, par des images ou des mots, ses propres peurs, ses craintes, ses inquiétudes sur une feuille.

Un autre exercice du même type, intitulé « Être au département », porte sur les sentiments éprouvés à l'égard du changement qu'entraînent l'entrée au Département de psychologie et, souvent, l'adaptation à une nouvelle région (Sherbrooke) et à un nouveau mode de vie (logement, chambre).

Déroulement de l'activité

Dans cette activité, les étudiants sont invités à se regrouper en petits groupes de trois ou quatre personnes. Ils amorcent une discussion sur les trois questions présentées ci-après et échangent librement sur ce qu'ils ressentent : Pourquoi suis-je au Département de psychologie ? Comment est-ce que je m'organise dans ma vie étudiante et dans ma vie privée depuis mon arrivée ? Qu'est-ce qui me préoccupe depuis mon arrivée, que ces préoccupations soient agréables ou désagréables ?

Ces activités de discussion sont évidemment liées aux clés de l'expérience ; elles donnent accès au vécu actuel de chacun et favorise l'émergence du sens que l'étudiant attribue à ses études. De plus, l'accent mis sur l'engagement affectif au cours des premiers mois de sa vie étudiante lui permet d'exprimer ses malaises, d'identifier des pistes de solution et de consolider ses liens avec ses pairs.

4.4. « *Groupe de soutien* »

Le « groupe de soutien » est à la fois une activité régulière et une structure formelle de soutien entre les pairs. Un groupe est formé d'étudiants ayant choisi de se réunir en fonction de leurs affinités. Le but de ce groupe est de partager le vécu qui émerge des activités réalisées en classe ou de toute autre situation propre à la vie de l'étudiant, qu'elle soit positive ou négative. Ce groupe permet également de développer et de pratiquer les aptitudes requises par la relation d'aide, particulièrement celles qui favorisent l'écoute active.

Déroulement de l'activité

Les étudiants sont invités à se répartir à l'intérieur de sous-groupes comprenant quatre à six étudiants. Un groupe de soutien efficace est composé de personnes qui éprouvent l'ouverture nécessaire entre elles pour partager des aspects personnels de leur vécu et qui sont aptes à jouer un rôle d'aidant les uns auprès des autres. En ce sens, il n'est pas nécessairement recommandé de former les groupes de soutien à partir de groupes d'amis déjà existants.

De deux à trois heures en tout sont consacrées à cette activité. Les consignes proposées au groupe de soutien donnent une grande latitude, mais aussi une certaine directivité. Chaque groupe gère lui-même son fonctionnement ainsi que la répartition de la durée de l'exercice et de ses pauses. Il est tout de même suggéré d'accorder un temps d'écoute active de vingt à quarante-cinq minutes à chaque membre du groupe. Durant cette période, l'étudiant peut aborder à sa guise un thème d'importance qui le préoccupe ; les autres membres du groupe l'écoutent et, de façon plus particulière, l'un d'eux ou plusieurs d'entre eux jouent le rôle d'aidant. Le groupe doit veiller à répartir le temps équitablement entre chaque membre sans pour cela être trop strict.

L'activité « groupe de soutien » se déroule à la fin de chaque fin de semaine. Les membres font une autorégulation de leur fonctionnement après la première rencontre, puis à chacune des rencontres suivantes. Voici les consignes de cette autorégulation.

Autorégulation du groupe de soutien

Un groupe de soutien est à l'image de ses membres et du but qu'ils se sont fixé. Voici quelques phrases à compléter qui peuvent aider l'étudiant à réfléchir sur son expérience de participant dans un groupe de soutien. Il est ensuite invité à échanger ses réflexions avec les membres de son groupe, afin d'en apprécier ou d'en améliorer le fonctionnement : 1. Au début du groupe, je… 2. Ce que j'ai été capable de faire… 3. Ce que je n'ai pas été capable de faire… 4. Ce que j'ai aimé… 5. Ce que j'ai moins aimé… 6. Voici ce que je choisis de faire lors de notre prochaine rencontre en groupe de soutien pour mieux apprécier notre fonctionnement ou pour l'améliorer… 7. Voici ce que je propose aux autres participants…

Le groupe de soutien peut, s'il le désire, poursuivre sa relation d'assistance après le cours, ce qui est d'ailleurs relativement fréquent ; ce groupe devient alors un type informel de soutien que se donnent certains étudiants durant leur premier cycle. Une autre structure de soutien, soit l'*alliance* avec un pair, est proposée par l'intermédiaire d'un contrat pédagogique à respecter tout le long de la session.

Le groupe de soutien est une des activités les plus significatives pour une majorité d'étudiants, car il met en jeu plusieurs clés de l'expérience. Les étudiants sont libres d'y traiter des aspects les plus marquants de leur vécu actuel comme des préoccupations liées à leur avenir. Plusieurs y expriment notamment leurs inquiétudes à l'égard de la réussite de leur baccalauréat et de l'accès aux études de deuxième cycle. D'autres partagent les difficultés qu'ils éprouvent avec leur colocataire, leur famille ou leur conjoint. En général, les relations interpersonnelles entre les membres du groupe de soutien se cimentent définitivement. Pour eux, la poursuite de leurs études semblent alors prendre un tout autre sens : d'une démarche individuelle, elle devient, aux yeux de plusieurs, une démarche collective.

4.5. *« CONTRAT PÉDAGOGIQUE »*

Le « contrat pédagogique » est une entente formelle prise entre l'étudiant et la professeure qui porte sur les objectifs poursuivis, la démarche pédagogique et la méthode d'évaluation. Le contrat pédagogique donne une plus grande liberté de choix ; cependant, il exige aussi une plus grande prise en charge de la part de l'étudiant. Ce dernier détermine lui-même les objectifs de sa démarche (en fonction des objectifs du cours), la façon de les atteindre et la forme que prendra le document à remettre ; le choix de cette démarche est strictement personnel. Habituellement, il correspond à un thème que l'individu juge important dans sa vie actuelle. Ainsi, certains choisissent de

réfléchir sur les impacts d'une expérience significative (la mort d'un proche, une maladie, un voyage) ; d'autres préfèrent, par exemple, rédiger une autobiographie, préciser un choix professionnel, clarifier ou restaurer une relation, entreprendre une action en vue d'aplanir une difficulté (manque d'estime de soi, anorexie, toxicomanie), déterminer les ressources et limites liées à leur profession.

Déroulement de l'activité

Dans un premier temps, l'étudiant est invité à clarifier son projet pédagogique. Il écrit spontanément, sans les juger a priori, les idées qui lui viennent en tête en pensant aux objectifs de ce cours. Il se situe ensuite par rapport à une grille d'autoévaluation des compétences personnelles. Cette grille comprend une liste d'énoncés portant, par exemple, sur sa capacité à repérer et à nommer ce qu'il vit intérieurement, son aptitude à porter attention à ses ressentis et à ses tensions, ses habiletés à décrire son environnement et à préciser de quelle manière il en est affecté. Puis, il détermine deux ou trois de ces compétences qu'il aimerait développer plus particulièrement.

Dans un deuxième temps, une rencontre individuelle entre l'étudiant et la professeure permet de conclure une entente. Avant cette rencontre, l'étudiant est encouragé à clarifier autant que possible ce qu'il veut entreprendre dans sa démarche personnelle. Dans ses propres mots, il écrit le ou les objectifs qu'il aimerait poursuivre. En effet, il est plus facile de réaliser ses objectifs lorsqu'ils sont formulés dans des termes personnels, observables, spécifiques et réalistes. Pour ce faire, l'étudiant complète les phrases suivantes : 1. D'ici la fin du cours, j'aimerais être capable de… 2. Ce que j'aimerais faire pour atteindre ces objectifs est… 3. La forme que j'aimerais donner au document à remettre est…

Au cours de la session, d'autres réflexions sont proposées afin d'évaluer la progression du contrat pédagogique et de donner un soutien à l'étudiant ; la formation d'une *alliance* avec un pair permet d'offrir ce soutien. Cette alliance est établie dès le début du cours, lors du premier exercice portant sur le contrat. Elle vise à créer un lien privilégié entre deux ou trois étudiants qui s'accompagnent dans la réalisation de leur contrat respectif, en particulier à l'intérieur des activités du cours, mais aussi, s'ils le désirent, à l'extérieur du cours. Cet accompagnement est basé sur le respect des limites de chacun, pouvant aller jusqu'à se conformer au désir d'un allié de ne pas dévoiler certains aspects très personnels de son contrat. Essentiellement, les alliés s'écoutent et s'aident lors des périodes de mise au point du

contrat. Ces périodes sont offertes à chaque début de fin de semaine ; elles commencent par une réflexion personnelle de l'étudiant sur son cheminement et se poursuivent par un échange entre les alliés.

Mise au point 1

Une première mise au point invite l'étudiant à relire son contrat pédagogique et à dire ce qu'il a fait jusqu'à présent pour le réaliser en complétant les phrases suivantes : 1. Afin de réaliser mon contrat, je… 2. Suis-je satisfait de ce que j'ai fait pour réaliser mon contrat… Pourquoi ? 3. Je décris ce que je veux faire pour compléter les objectifs visés par mon contrat…

Ensuite, les alliés se rencontrent pour discuter à propos de certains aspects de leur démarche et pour s'entraider dans leurs besoins respectifs.

Mise au point 2

Une deuxième mise au point porte sur le processus enclenché par le contrat et l'engagement de l'étudiant dans le cours. Individuellement, l'étudiant revoit les objectifs qu'il s'était fixés ainsi que les objectifs du cours. Il se situe par rapport aux moyens mis à sa disposition pour atteindre ces objectifs (décrits plus bas). À ce stade-ci, il peut évaluer son degré d'engagement dans le développement de ses compétences personnelles pour se préparer adéquatement à sa vie professionnelle.

MOYENS	***Peu***					***Beaucoup***
Lecture du cahier de notes	1	2	3	4	5	6
Lecture du recueil de textes	1	2	3	4	5	6
Réflexion dans le journal personnel	1	2	3	4	5	6
Participation aux activités individuelles en classe	1	2	3	4	5	6
Participation aux activités de groupe en classe	1	2	3	4	5	6
Réalisation du contrat pédagogique	1	2	3	4	5	6
Réflexion personnelle en dehors de la classe	1	2	3	4	5	6
Autres moyens utilisés	1	2	3	4	5	6

À partir du résultat de cette évaluation, l'étudiant écrit quelques commentaires sur son degré d'engagement. Il indique s'il est satisfait de ce qu'il a fait pour s'engager dans le cours et pour remplir son contrat. Il écrit ce qu'il a l'intention de faire pour atteindre les objectifs du contrat et ceux du cours.

Après cette réflexion personnelle, les alliés se rencontrent pour partager leur processus individuel.

Mise au point 3

Une troisième et dernière mise au point vise à établir la satisfaction quant à la réalisation du contrat et à préciser les dernières démarches à entreprendre pour le remplir.

L'étudiant est invité à faire un dernier bilan de sa démarche pédagogique en complétant les phrases suivantes : 1. Ce que j'ai fait pour réaliser mon contrat jusqu'à ce jour est… 2. Suis-je satisfait ou non de mon investissement dans cette démarche… Pourquoi ? 3. Ce que je prévois faire pour réaliser mon contrat d'ici la remise… 4. Ce que cette démarche me fait vivre…

Parmi l'ensemble des exercices qui sont offerts dans le cours, le contrat pédagogique est probablement le plus significatif pour la majorité des étudiants, car il fait appel aux six clés de l'expérience. En effet, il est en continuité transactionnelle avec le vécu de l'étudiant ; il répond à un besoin ; il permet une autoréflexion ; il suppose une relation d'assistance ; il donne l'occasion de reconnaître l'accomplissement ; et il requiert l'engagement de l'étudiant. Par rapport à cette dernière clé, le contrat pédagogique constitue souvent une expérience très émotive. Aussi, cette activité exige un suivi et une structure de soutien essentiels à la progression et à la réussite de la démarche. Le soutien repose notamment sur l'établissement d'alliances avec des pairs et sur la mise en place d'un groupe de soutien ; il requiert également un suivi de la part du professeur qui, à l'occasion, oriente certains étudiants en difficulté vers des services de psychologie.

CONCLUSION

La grande satisfaction des étudiants à l'égard des activités du cours vient confirmer la valeur de l'approche expérientielle dans la formation en psychologie. Elle semble renforcer également la pertinence du modèle des six

clés de l'expérience en tant que conditions d'application de cette approche. Cependant, l'expérience de cette année nous amène à faire certaines réflexions.

L'utilisation d'une approche expérientielle suscite un certain déséquilibre en début de session : l'étudiant n'a pas l'habitude d'être actif et autonome dans son apprentissage, ni d'aborder ouvertement son vécu émotif. Par exemple, il peut se sentir insécure lorsque vient le temps d'établir un contrat pédagogique dans lequel il doit choisir ses propres objectifs et la manière dont il s'y prendra pour les atteindre. Il peut aussi éprouver un fort degré d'anxiété à l'idée de travailler sur un aspect problématique de son cheminement personnel, comme restaurer une relation avec un parent ou entreprendre une action en vue de résoudre son problème d'anorexie.

En théorie, ce mode d'évaluation devrait favoriser la réalisation de cheminements significatifs, mais comme ces étudiants n'en ont pas l'habitude, ils me relancent ainsi : « Toi, dis-nous ce qu'il faut faire, c'est toi l'experte… À l'université, je ne peux pas travailler sur quelque chose d'aussi personnel et émotif. » Ce n'est donc pas tout d'utiliser une approche expérientielle, encore faut-il en faire valoir la pertinence et fournir un encadrement serré pour s'assurer que les étudiants profitent au maximum de ses possibilités.

Comment favoriser la participation de l'étudiant et son engagement affectif dans un contexte universitaire ? En psychologie en particulier, l'université représente un milieu très compétitif. L'étudiant doit performer au premier cycle s'il veut s'assurer un accès à la maîtrise, puisqu'un faible pourcentage des étudiants y sera admis. Dans un tel contexte, n'est-il pas menaçant de dévoiler ses faiblesses et de se montrer vulnérable devant ses pairs et son professeur. Un des moyens pour contrer cet esprit de compétition est d'établir, à l'intérieur de ce cours du moins, une structure de notation basée sur la réussite ou l'échec de l'atteinte des objectifs (sans cotes discriminatoires du type A, B, C). Toutefois, ce n'est pas le remède à tous les maux. Dans un domaine où les pairs sont perçus comme des compétiteurs et le professeur comme un évaluateur, il ne faut ménager aucun effort pour créer le climat d'ouverture propice à l'exploration du vécu.

D'un autre côté, l'expérience nous incite à considérer le rôle particulier du professeur dans l'encadrement de l'étudiant. En effet, le professeur devient plus qu'un enseignant : c'est aussi une personne qui sait aider l'étudiant à établir ses besoins réels, à concrétiser les changements désirés ; c'est un confident, une personne qui sait l'accueillir lorsqu'il est en état de crise et l'orienter au besoin vers des services spécialisés. Ce lien professeur–étudiant doit laisser une place à l'autonomie, à l'ouverture, à la rétroaction et au modelage. On peut y voir un retour à un type d'encadrement inspiré

de l'approche centrée sur l'apprenant (Rogers, 1976) et des traditions artisanales dans lesquelles le professeur jouait à la fois un rôle d'aidant, d'expert et de modèle.

Il ressort également de notre démarche que le temps de réflexion est très important dans l'apprentissage et le développement. Actuellement, le style de vie de plusieurs de nos étudiants peut avoir l'allure suivante : ils étudient, travaillent, s'engagent dans une vie de couple et certains ont déjà fondé une famille. Conséquemment, ils n'ont plus le temps pour l'essentiel : digérer la « nourriture », méditer sur le sens de leur vie, aimer ceux qu'ils aiment. Pourtant, ils avanceraient parfois plus vite et mieux s'ils prenaient le temps de s'arrêter. Dans un travail laborieux de préparation ou de réalisation d'une démarche personnelle, les moments les plus efficaces sont parfois ceux où l'étudiant interrompt l'action pour réfléchir. Promouvoir cette réflexion et ce temps d'arrêt constitue un défi pour les professeurs qui optent pour une approche expérientielle dans la formation en psychologie.

BIBLIOGRAPHIE

Belar, C.D. et N.W. Perry (1992). « National conference on scientist-practitioner : Education and training for the professional practice of psychology », *American Psychologist*, *47*(1), p. 71-75.

Cahan, E.D. et S.H. White (1992). « Proposals for a second psychology », *American Psychologist*, *47*(2), p. 224-235.

Collin, A. (1996). « Re-thinking the relationship between theory and practice : Practitioners as map-readers, map-makers – or jazz players ? », *British Journal of Guidance and Counselling*, *24*(1), p. 67-81.

Conway, J.B. (1984). « A place for discontent and tensions in psychology », *Psychologie canadienne*, *25*(2), p. 96-104.

Côté, R. (1998). *Apprendre : formation expérientielle continue*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Courtois, B. et G. Pinaud (1991). *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française, coll. « Recherche en formation continue ».

Curry, L. et J.F. Wergin (dir.) (1993). *Educating Professionals : Responding to New Expectations for Competence and Accountability*, San Francisco, Jossey-Bass.

Deledalle, G. (1995). *Pédagogues et pédagogies*, Paris, Presses universitaires de France.

Hershey, J.M., D.A. Kopplin et J.E. Cornell (1991). « Doctors of psychology : Their career experiences and attitudes toward degree and training », *Professional Psychology Research and Practice*, *22*(5), p. 351-356.

Hoshmand, L.T et D.E. Polkinghorne (1992). « Redefining the science-practice relationship and professional training », *American Psychologist*, *47*(1), p. 55-66.

Joshi, P. (1981). « Précision, certitude et réalité empirique en psychologie sociale », *Revue québécoise de psychologie*, *2*(2), p. 49-59.

Kilmann, R.H., K.W. Thomas, D.P. Slevin, R. Nath et S.L. Jenell (dir.) (1983). *Producing Useful Knowledge for Organizations*, New York, Praeger.

Knapper, C.K. (1986). « A survey of instructional practices in Canadian psychology departments », *Psychologie canadienne*, *27*(1), p. 51-62.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Lafortune, M. (1985). « Psychologie clinique et science : essai méthodologique », *Revue québécoise de psychologie*, *6*(1), p. 2-15.

Lunt, I. et P. Gray (1990). « Theory and practice in professional training : Implications for educational psychology », *Educational and Child Psychology*, *7*(3), p. 23-30.

Mandeville, L. (1998a). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.

Mandeville, L. (1998b). « Apprendre par l'expérience ou les conditions d'utilisation d'une approche expérientielle dans la formation professionnelle universitaire en psychologie », *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, *12*(2), p. 7-29.

Mandeville, L. (1998c). « Les clés de l'expérience : un modèle d'apprentissage expérientiel pour la formation et l'intervention en psychologie des relations humaines », *Revue Interactions*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, *2*(2), p. 285-308.

Mandeville, L. (1998d). « L'expérience comme source d'actualisation et de développement des métacompétences en psychologie », *Res Academica, Revue de l'enseignement supérieur*, *16*(1-2), p. 59-74.

Marineau, R.F. (1991). « Le jeu du double et du miroir : L'enjeu véritable et redoutable de la formation du psychothérapeute », *Revue québécoise de psychologie*, *12*(2), p. 119-125.

Over, R. (1991). « Impending crises for psychology departments in Australian universities ? », *Australian Psychologist*, *26*(2), p. 112-115.

Pinard, A. (1964). « Le modèle scientiste-professionnel : synthèse ou prothèse ? », *Psychologie canadienne (5a)*, p. 187-208.

Pithon, G. et C. Mouton (1992). « Formation-sélection, insertion-emploi des psychologues : Paradoxe ou dilemme ? », *Bulletin de psychologie*, *45*(407), p. 618-633.

Poirier, M. (1996). *La formation du psychologue : le volet des stages et internats*, Rapport de l'Ordre des psychologues du Québec.

Rogers, C. (1970). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.

Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, coll. « Sciences de l'Éducation ».

St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération,* Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, coll. « Intervenir ».

St-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

St-Arnaud, Y. (1997). « Tableau de compétences pour intervenir en psychologie des relations humaines », Texte inédit, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel,* Montréal, Les Éditions Logiques.

Torbert, W.R. (1972). *Learning from Experience : Toward Consciousness,* New York, Columbia University Press.

CHAPITRE 7

La relation maître–élève dans sa dimension affective

Un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes ?

Gaëlle Espinosa
Paris VIII, France
(espinosa.gaelle@wanadoo.fr)

RÉSUMÉ

La recherche de doctorat sur laquelle se fonde ce texte a porté sur l'étude de l'élève dans son rapport au savoir au sens large, c'est-à-dire dans son rapport à l'« objet scolaire », accordant une place privilégiée au rapport à l'enseignant, dans sa dimension affective (Beillerot, 1996 ; Blanchard-Laville, 1989 ; Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Cifali et Moll, 1985 ; Filloux, 1974 ; Imbert, 1996 ; Kaës, Anzieu et Thomas, 1973 ; Kaës, 1976 ; Lafortune et Saint-Pierre, 1998). Un premier travail de recherche (Espinosa, 1997) a révélé, d'une manière générale, des « tendances » comportementales chez les élèves en situation de cours et des « tendances » dans leurs discours (entretiens et épreuve projective) propres à leur niveau de résultats scolaires. Notre

recherche doctorale est allée dans le sens d'une confirmation de ces premiers résultats. Elle a ainsi permis de montrer que l'affectivité tient une place réelle dans la relation maître–élève et que l'enseignant joue un rôle central dans l'investissement scolaire des élèves. À partir de l'ensemble de ces résultats, la construction d'un tableau de synthèse a été possible, contribuant, d'une part, à élaborer la notion de « pensée de l'élève », en tant que « disposition scolaire » de l'élève, à la fois intellectuelle et affective, concernant la « chose scolaire » et, d'autre part, à faire apparaître deux modalités caractéristiques de la « pensée de l'élève », l'une propre aux élèves en réussite scolaire et l'autre propre aux élèves en difficulté. Ainsi, il peut apparaître opportun de s'interroger sur une différenciation des pratiques enseignantes selon la variété des rapports maître–élève existants. Le but de notre texte est donc de s'interroger sur la pertinence, en premier lieu, d'appréhender la relation maître–élève en matière d'affectivité et, en second lieu, de différencier les pratiques pédagogiques sur la modulation du rapport des élèves à l'enseignant.

Le processus enseignement/apprentissage en situation scolaire vise à permettre aux élèves de construire des savoirs, savoir-faire et savoir-être dont l'émergence ou non est appréciée (scolairement et socialement) sous la forme de réussite ou d'échec. Ainsi, il n'est pas sans intérêt de s'interroger sur les déterminants de la réussite ou de la difficulté scolaire. Le parti pris de la thèse sur laquelle se fonde ce texte fut de rechercher ces déterminants dans la situation scolaire elle-même, et non dans des facteurs extérieurs très généraux. Plus précisément, notre objet d'investigation fut de rechercher ces déterminants dans le rapport au maître, dans sa dimension affective, analysé comme élément constitutif du rapport au savoir.

Le but du présent texte est de s'interroger sur la pertinence, d'une part, d'appréhender la relation maître–élève en matière d'affectivité et, d'autre part, de différencier les pratiques pédagogiques sur la modulation du rapport des élèves à l'enseignant.

Dans un premier temps, nous présenterons les étapes de la recherche doctorale ayant permis de constater une variation de l'appréciation par les élèves de la relation à l'enseignant, en fonction de leur âge et de leurs résultats scolaires. Dans un second temps, nous tenterons d'articuler ce constat avec la possibilité d'une différenciation des pratiques enseignantes, au regard de ce que nous appellerons la « pensée de l'élève » ; cela permettrait de répondre aux attentes différentes des élèves à l'égard de l'enseignant. Nous évaluerons ainsi l'opportunité de différencier les pratiques enseignantes en fonction des différents types de rapport qui unissent les élèves à l'enseignant. Plus précisément, ces différents types de rapport sont-ils assez définis pour demander une pédagogie différenciée ?

1. *PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODE*

Cette étude explore la question de l'expérience scolaire de l'élève et, partant, celle de son appropriation des savoirs, dans le cadre d'un rapport à l'« objet scolaire », accordant une place privilégiée au rapport à l'enseignant. La recherche étudie ainsi l'élève dans son triple rapport à l'école, au savoir et à l'enseignant, à deux niveaux scolaires (classes de CE2 et de seconde[1]). Le but est d'estimer, de définir et de comprendre, d'une part, le rôle de l'enseignant dans l'investissement scolaire des élèves et, d'autre part, la dimension affective de la relation maître–élève.

1. Classe de CE2 (cours élémentaire 2e année) : 3e année de l'école primaire accueillant, en moyenne, des enfants de 8-9 ans. Classe de seconde : première année du lycée accueillant, en moyenne, des adolescents de 15-16 ans.

1.1. *Cadre de référence*

Le cadre théorique de ce travail s'inspire des notions de rapport à l'école (Develay, 1996 ; Perrenoud, 1994 ; Rochex, 1995), de rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996 ; Blanchard-Laville, Beillerot, Bouillet, Mosconi et Obertelli, 1989 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Charlot, 1997) et de rapport au maître (Gilly, 1980 ; Postic, 1979 ; Terrier et Bigeault, 1975). L'étude de ce triple rapport est complétée et enrichie par l'examen de la notion d'affectivité, d'un premier point de vue psychologique (Lafortune et Saint-Pierre, 1998 ; Monteil, 1989 ; Nimier, 1976) et d'un second point de vue psychanalytique (Cifali et Moll, 1985 ; Filloux, 1974 ; Imbert, 1996 ; Kaës, 1976 ; Kaës, Anzieu et Thomas, 1973).

Nous pensons, comme Charlot (1997), que les phénomènes d'échec et de réussite peuvent être analysés de façon fructueuse comme une différence d'expérience, et que l'expérience scolaire se vit essentiellement sur le mode relationnel : avec l'institution scolaire elle-même, le savoir enseigné en classe et la personne qui dispense ce savoir. L'histoire que traverse tout élève à l'école serait donc une double histoire de sens et de « rapport à » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995 ; Perrenoud, 1994 ; Develay, 1996 ; Charlot, 1997).

Rapports de l'élève à l'école, au savoir et au maître, et affectivité

Le rapport à l'école est, selon Charlot, Bautier et Rochex (1992), « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (p. 29). Centrale dans le rapport à l'école, cette notion de sens permet ainsi de comprendre l'importance et la justification que l'élève donne à l'institution scolaire. Notre définition du rapport à l'école est ici la relation que se construit et que vit chaque enfant avec une institution (l'école) et les acteurs de cette institution (les enseignants, les camarades de classe, le personnel administratif). Outre la notion de sens, l'analyse du rapport à l'école vécu par l'enfant exige l'étude de notions de métier d'élève (Perrenoud, 1994), de mobilisation à l'école et de mobilisation sur l'école (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), et de désir de savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996). Il apparaît, en effet, que la notion de sens à l'école traverse l'expérience scolaire de l'enfant au gré de l'idée qu'il se fait de son métier d'élève, de sa mobilisation (motivation) scolaire et de son désir d'apprendre, donc de savoir.

La construction par l'enfant de son rapport au savoir commence bien avant toute rencontre scolaire avec un enseignant, des camarades et une salle de classe ; elle est en marche dès son plus jeune âge, dans le contexte

sociofamilial, et se poursuit au-delà de l'enfance. Le rapport au savoir est défini ici comme « le processus par lequel un sujet, à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. C'est-à-dire que le " rapport au savoir " réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes, mais aussi ses dimensions groupales et sociales » (Blanchard-Laville, Beillerot, Bouillet, Mosconi et Obertelli, 1989). Les parents, la fratrie, les autres membres de la famille, ou de l'entourage familial, gravitant de façon régulière autour de l'enfant, sont ainsi déterminants dans la construction par l'enfant de ses rapports à l'école, au savoir et au maître. La construction d'un rapport au savoir ne s'opère cependant pas uniquement pour aller à l'école ; elle signifie aussi la construction de soi en tant qu'individu, appelant notamment les notions d'image de soi et d'estime de soi à entrer dans le jeu de ces constructions (Bideaud, Houdé et Pedinielli, 1997 ; Ruano-Borbalan, 1998). « Le rapport au savoir pour un sujet individuel et collectif tient à cette nécessité qui est la sienne " d'analyser sa situation, sa position et son histoire pour lui donner son propre sens " (Blanchard-Laville, Beillerot, Bouillet, Mosconi et Obertelli, 1989). Chaque sujet doit constamment créer du savoir sur soi et sur le réel » (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996, p. 99), dans un double but d'accessibilité et d'intelligibilité de soi et du réel.

Dans les premières rencontres, la relation maître–élève est plus institutionnelle que personnelle. Les notions de pouvoir (Hess et Weigand, 1994 ; Imbert, 1996 ; Houssaye, 1993), de triangle pédagogique, de contrat pédagogique et de contrat didactique (Filloux, 1974 ; Houssaye, 1988) sont alors en mesure d'éclairer la relation première que l'enfant vit avec son enseignant. Le rapport au maître ne peut, cependant, se résumer à la définition de ces notions. En effet, « la relation entre élèves et professeur constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité » (Felouzis, 1997, p. 1-2). Des recherches portant sur la place de l'affectivité en classe et dans la relation pédagogique (Nimier, 1976 ; Perron, 1991 ; Compas, 1988, 1991 ; Lafortune et Saint-Pierre, 1998) s'accordent sur son importance dans les acquisitions scolaires des élèves et dans leur rapport au maître. Ce troisième rapport est défini ici comme la relation construite et vécue par un élève avec son enseignant, autant sur un mode cognitif et intellectuel que sur un mode affectivo-relationnel.

Nous appuyant sur les travaux de Lafortune et Saint-Pierre (1998) et empruntant leur terminologie du domaine affectif, nous choisissons de définir l'affectivité au moyen de différentes composantes : la motivation, la confiance en soi, l'attitude, les émotions (plus particulièrement l'anxiété) et l'attribution. Outre la psychologie, la psychanalyse est également susceptible de rendre lisibles certaines des composantes sous-jacentes, mais non

moins importantes, de la relation pédagogique : « refuser de prendre en considération l'inconscient de l'acte d'enseigner et d'apprendre implique trop souvent qu'on empêche la réalisation de ce dernier » (Cifali et Moll, 1985, p. 103). Ainsi, notre intention n'était pas d'appliquer le concept de transfert à la relation pédagogique, mais de déchiffrer, décrire et comprendre le jeu relationnel (J.C. Filloux, 1987 ; J. Filloux, 1989 ; Laplanche et Pontalis, 1967). La rencontre des désirs de savoir et d'enseigner (Baïetto, 1982), ainsi que l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1971 ; Kaës, Anzieu et Thomas, 1973) constituent donc d'autres concepts à prendre en considération dans la relation pédagogique, éclairant la dimension affective du rapport au maître.

Les travaux de Perron (1991) ont mis en évidence l'influence réelle du sexe, de l'âge et des résultats scolaires de l'élève sur sa représentation de l'enseignant. Il est ainsi montré que les filles ont, en moyenne, une opinion plus favorable de leur enseignant, quel que soit le sexe de ce dernier, que les garçons chez des enfants de maternelle et de primaire. En revanche, aucune différence significative entre les filles et les garçons dans leur perception de l'enseignant n'a pu être établie pour des élèves plus grands (du secondaire au supérieur). Les jeunes élèves mettent en avant le rôle affectivo-relationnel pour évaluer ou juger leur maître et donnent à cette dimension de la relation pédagogique une grande importance. Les élèves plus âgés, soit ceux de la fin du primaire et du collège, commencent, quant à eux, à privilégier la dimension cognitive de la relation pédagogique, sans rejeter totalement l'aspect affectif de la relation à l'enseignant. Les élèves en difficulté scolaire tendent à privilégier la dimension affectivo-relationnelle de cette relation, construisant même, pour certains, leur expérience scolaire sur leur relation à l'enseignant. De telles attitudes ont pu se retrouver autant chez de jeunes enfants que chez des préadolescents ou adolescents de fin de collège (Perron, 1991 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Les résultats de notre recherche confirmeront les analyses de Perron (1991) sur l'influence de l'âge et des résultats scolaires de l'élève sur sa représentation de l'enseignant. De nombreux travaux permettent ainsi d'avancer une double affirmation. D'une part, l'enseignant occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage des élèves, surtout si l'élève est en difficulté scolaire. D'autre part, la dimension affective de la relation pédagogique semble tout aussi importante que la dimension cognitive chez les élèves ; une plus grande importance est toutefois donnée à cette dimension par l'enfant en difficulté scolaire. L'échec scolaire désigne un ensemble de phénomènes scolaires observables chez certains élèves : non-acquisition de connaissances et de compétences, difficulté à suivre le déroulement du cours, orientation scolaire par défaut au vu des résultats obtenus ou, encore, comportements de rejet, de découragement, « de retrait, de chahut, d'agression » (Charlot,

1997, p. 15). L'échec scolaire ne s'attrape pas et ne désigne aucun objet précis scientifiquement et directement analysable. Étudier cet objet demande alors, selon Charlot (1997), une double « traduction » de l'échec scolaire, afin de pouvoir le penser : une première traduction en tant que différence, et différence de position entre élèves notamment (analyses sociologiques ou paradigme du positionnement, avec Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971), et une seconde en tant qu'expérience, personnelle et scolaire de l'élève (analyses psychologiques ou paradigme de l'expérience, avec Monteil, 1989 ; Perron, 1991 ; Pierrehumbert, 1992).

Si l'expérience intime et individuelle de l'échec scolaire nous intéresse dans cette recherche, il convient cependant de ne pas oublier que la trajectoire scolaire d'un individu dépend non seulement des traits de personnalité de cet individu, mais aussi du style éducatif maternel, des attitudes éducatives, du milieu socioculturel et de l'adaptation familiale à la poursuite d'études supérieures par l'enfant, par exemple (Pourtois et Desmet, 1991). Aussi, même si notre travail s'inscrit dans le paradigme de l'expérience et se veut une approche plus psychologique que sociologique des phénomènes constitutifs de l'échec scolaire, il ne faut pas oublier que l'individu reste social.

« Pensée de l'élève », un facteur de différenciation ?

Lors d'une première étude, l'analyse des résultats d'observations en salle de classe et d'entretiens menés auprès d'élèves de 15-16 ans (Espinosa, 1997) nous avait permis la construction d'un tableau de synthèse caractérisant ce que nous avons appelé la « pensée de l'élève » en réussite scolaire et « la pensée de l'élève » en difficulté scolaire. Ces pensées correspondent à deux modalités contrastées, chez l'enfant, de penser sa situation d'élève et son rapport à la « chose scolaire ».

Les notions de « pensée des enseignants » (Tochon, 1989) et de « *students' thought processes* » (Wittrock, 1986), ou « processus de pensée des élèves », sont à l'origine de notre proposition d'une contribution à l'élaboration de la notion de « pensée de l'élève ». Cependant, les cadres conceptuels sous-tendant la « pensée des enseignants » et les « processus de pensée des élèves » sont de l'ordre de la cognition et de la rationalité intellectuelle des activités enseignante et scolaire. Or, sans remettre en cause ces approches, en se centrant exclusivement sur les domaines de la cognition et du rationnel, ne passe-t-on pas à côté de paramètres susceptibles d'expliquer le fonctionnement interne ou intime des enseignants comme des élèves ?

TABLEAU DE SYNTHÈSE

Contribution à l'élaboration de la notion de « pensée de l'élève » dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître

Types d'analyse / Élèves	*Élèves en RÉUSSITE scolaire*	*Élèves en DIFFICULTÉ scolaire*
Rapport à l'ÉCOLE	• Volonté d'apprendre • Anticipation d'un avenir proche	• Anticipation d'un lointain avenir
Rapport au SAVOIR	• Conscience et réalité du travail scolaire • Engagement scolaire • Confiance en soi	• Moindres préoccupation et « mobilisation » scolaires • Absence de persévérance dans le travail scolaire • Rapport « égoïste » au savoir : intérêt et intéressement propres
Rapport au MAÎTRE	• Relation intellectuelle et cognitive • Sympathie « professionnelle »	• Manque relationnel « professionnel » • Souhait de combler ce manque sur un mode affectivo-relationnel • Désir d'exister « autrement » (que scolairement) aux yeux de l'enseignant • Volonté de connaître personnellement l'enseignant

Par « pensée de l'élève », nous désignons une « conduite » de l'ordre à la fois de la représentation et de la disposition. Cette conduite paraît conditionner le fonctionnement cognitif et les pratiques d'apprentissage des élèves. La « pensée de l'élève » exprime et traduit une certaine « disposition scolaire », intellectuelle et affective, de l'élève à l'égard de la « chose scolaire ». Notre intérêt se porte ainsi sur les conditions d'une mobilisation scolaire des élèves, sur ce qui se passe en amont de la mobilisation même des élèves (Charlot, 1997). Quelle est la part du rapport à l'enseignant dans ces conditions qui créent ou non la mobilisation ?

Si, comme nous l'avons souligné, la « pensée des enseignants » et les « processus de pensée des élèves » se placent essentiellement sur les terrains de la cognition et de la rationalité des « métiers » d'enseignant et d'élève, la « pensée de l'élève » se place donc plutôt sur les terrains de la psychologie, de la psychosociologie, voire de la psychanalyse de l'enfant au travail.

Notre analyse d'une « pensée de l'élève » propre à ses résultats scolaires nous semble ici opportune dans la mesure où elle permet encore de souligner les différences de rapport à l'« objet scolaire » des élèves, et donc les différences de rapport à l'enseignant des élèves.

Avançant, de plus, l'hypothèse d'une correspondance entre les trois types d'analyse (rapport à l'école, rapport au savoir, rapport au maître), chacun d'eux aurait ainsi des répercussions, positives ou négatives (selon les résultats scolaires « bons » ou « faibles » des élèves) sur les autres. Le rapport au maître, relation faite d'échanges mutuels et réciproques, donc d'interactivité entre un élève et son enseignant, paraît être le seul type d'analyse « vivant », c'est-à-dire pourvu de deux pôles humains. Nous pensons que cette caractéristique du rapport au maître est un avantage sur les autres rapports (à l'école et au savoir) : le rapport au maître pourrait ainsi être à l'origine d'une évolution ou d'un changement dans la « pensée de l'élève » quant à son rapport au savoir et, donc, son rapport à l'école. Il est un point d'ancrage pour une action visant à faire évoluer la « pensée de l'élève », et peut-être ses résultats scolaires. C'est pourquoi nous nous permettons d'avancer que le rapport maître–élève, dans sa dimension affective notamment, pourrait se révéler être un axe intéressant, voire privilégié, pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes.

Il nous semble donc que le rapport au maître de l'élève est fonction des rapports à l'école et au savoir de l'élève ; chaque rapport serait en étroite relation avec les deux autres, s'influençant mutuellement. La relation à l'enseignant est également influencée par les résultats scolaires de l'élève. Enfin, il apparaît que le rapport au maître est aussi fonction d'une « pensée de l'élève » propre et spécifique à ses résultats scolaires, c'est-à-dire d'une modalité particulière, exprimant une certaine façon d'être et de se situer par rapport à la « chose scolaire ». Cette modalité aurait la particularité d'intégrer les deux dimensions énergétique ou affective et structurale ou cognitive que Piaget (1947) prête à toute conduite.

1.2. *Hypothèses de recherche*

Dans leur rapport au maître, les élèves développent une « pensée » différente et spécifique en fonction de leurs résultats scolaires. Par notre recherche, nous souhaitons poursuivre la caractérisation de chacune de ces « pensées ». Nous pensons, de plus, que le rapport au maître joue un rôle d'autant plus déterminant dans l'expérience scolaire de l'élève que ce dernier est en difficulté : les élèves ayant des résultats scolaires différents ont des attentes, notamment affectives, distinctes. Plus globalement, enfin, nous pensons que la relation maître–élève peut être un pivot pour une

différenciation des pratiques enseignantes parce que la tonalité (plutôt affective ou plutôt professionnelle) de cette relation est différente, chez les élèves, en fonction de leurs résultats scolaires.

1.3. *Méthode de recherche : outils de collecte des données et sujets*

La présentation de notre méthodologie de recherche se fera en trois points. Nous décrirons, tout d'abord, les outils de collecte des données utilisés lors de notre étude de terrain. Nous présenterons, ensuite, les sujets ayant accepté de répondre à ces outils. Nous apporterons, enfin, des informations complémentaires concernant le protocole de collecte des données.

Outils de collecte des données

La méthode de recherche utilisée repose sur une triple instrumentation : des observations du comportement des élèves en classe, des entretiens avec les élèves observés et une épreuve de type projectif proposée à ces mêmes élèves. Cette dernière se compose de cinq dessins représentant des situations scolaires, en salle de classe. Les expérimentations se sont déroulées sur quelques mois, de novembre 1998 à février 1999, à Grenoble, en France, dans deux groupes scolaires et un lycée.

Présentation des sujets

Trente-deux élèves de deux classes scolaires différentes (CE2 et seconde) et de deux niveaux de résultats scolaires différents (réussite et difficulté scolaires) constituent les sujets de la recherche. Ces élèves ont été observés en situation de cours et 30 d'entre eux ont accepté de participer à un entretien semi-directif et à une épreuve de type projectif. Ces derniers sont donc 16 élèves de classe de CE2 et 14 élèves de classe de seconde et, toutes classes confondues, 15 élèves en situation de réussite et 15 élèves en situation de difficulté scolaire.

Précisions complémentaires

Si les élèves de classe de CE2 ont été observés en cours lors d'activités disciplinaires et non disciplinaires avec leur maître ou maîtresse, les élèves de classe de seconde ont été observés exclusivement avec leur professeur de mathématiques. Le choix de la discipline mathématique pour l'observation des élèves de classe de seconde s'explique ainsi : alors même que paraît vraisemblable l'hypothèse que l'affectivité ne devrait pas intervenir dans

l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques (notamment en comparaison avec des matières plus littéraires), les travaux de Nimier (1976), essentiels sur ce thème, ont montré qu'il en était autrement. Il est donc intéressant de voir ce qu'il en est exactement du triple rapport, décrit dans le cadre de référence de ce travail, dans le contexte de la discipline mathématique.

De plus, les élèves entrant en classes de CE2 et de seconde sont soumis, chaque année en France, à une évaluation nationale. Celle-ci a pour but d'estimer le niveau scolaire des élèves à l'entrée de ces classes dans deux disciplines : en mathématiques et en français. Les élèves sont ainsi évalués à leur entrée en classes de CE2 et de seconde. Les scores obtenus par les élèves à l'évaluation nationale, ainsi que les premières impressions des enseignants concernant leurs élèves, nous ont permis d'estimer le niveau de résultats scolaires de l'ensemble des élèves de la classe et, partant, de constituer les groupes de sujets qui participeront à notre recherche. Les élèves (ou sujets) choisis sont ainsi distribués dans un « groupe d'appartenance » (élèves en réussite scolaire ou élèves en difficulté scolaire).

Notons enfin, d'une part, que les sujets de classe de seconde ont été observés en classe entière, c'est-à-dire en présence de l'ensemble des élèves de la classe, mais également en groupe de travaux dirigés et de modules, c'est-à-dire en présence de la moitié seulement des élèves de la classe. Les sujets de classe de CE2, quant à eux, n'ont pu être observés qu'en situation de classe entière, les enseignements en groupes de travaux dirigés et de modules n'existant pas à l'école primaire en France. D'autre part, chaque sujet choisi a été observé durant dix quarts d'heure. Ainsi, au total, nos analyses du comportement des élèves en classe porteront sur 320 quarts d'heure en classe entière (32 élèves de classes de CE2 et de seconde observés dix quarts d'heure) et sur 160 quarts d'heure en travaux dirigés et en modules (16 élèves de classe de seconde observés dix quarts d'heure).

2. *RÉSULTATS : VARIATION DE L'APPRÉCIATION PAR LES ÉLÈVES DE LA RELATION MAÎTRE–ÉLÈVE, EN FONCTION DE LEUR « GROUPE D'APPARTENANCE »*

Nous présenterons successivement les résultats des analyses des observations du comportement des élèves en salle de classe, de leurs entretiens et de leurs productions dans le test de type projectif. Nous terminerons cette présentation par un résumé de ces analyses selon le « groupe d'appartenance » des élèves.

Observations : variation des comportements « affectivement positifs ou négatifs » des élèves en classe

À l'aide d'une grille d'observation composée de huit items, nous avons cherché à cerner l'attitude des élèves en salle de classe, à l'égard de l'enseignant et des camarades, en fonction de leurs résultats scolaires ; ces items sont opposables en « items comportementaux affectivement positifs » et « items comportementaux affectivement négatifs ». Les premiers devaient décrire un comportement de l'élève positif à l'égard de l'enseignant et de l'enseignement qu'il dispense, c'est-à-dire un comportement scolaire constructif sur le plan de la relation maître–élève : ce sont les items 1 (Tente de participer au cours, par exemple, lève le doigt), 2 (Participe réellement au cours en prenant la parole), 3 (A l'initiative de questionner l'enseignant sur le cours) et 4 (Parle d'une voix audible par tous lors d'une prise de parole) de notre grille d'observation. Les seconds devaient décrire un comportement de l'élève plutôt tourné vers les camarades de classe, ou témoignant de la solitude et de l'isolement en classe, défavorable ainsi à la construction par l'élève d'un réel rapport au maître : ce sont les items 5 (Parle d'une petite voix, inaudible), 6 (Discute du cours avec son voisin), 7 (Bavarde, ricane, s'amuse avec son voisin) et 8 (A un temps de retard) de cette même grille d'observation.

Dans le cas de l'observation des élèves en situation de **classe entière**, nous avons pu constater, en premier lieu, que les élèves de classe de CE2 tendraient à se comporter plus positivement en salle de classe (participation, prise de parole, questionnement de l'enseignante, expression orale plus facile) que ceux de classe de seconde. En deuxième lieu, les élèves en réussite de classes de CE2 et de seconde seraient plus enclins que les élèves en difficulté de ces mêmes classes à se comporter positivement en cours. Enfin, en troisième lieu, les garçons (CE2 et seconde) se comporteraient plus positivement en salle de classe que les filles (CE2 et seconde).

Dans le cas de l'observation des élèves de classe de seconde en situation de **travaux dirigés et modules**, nous avons pu constater que, en premier lieu, les élèves en réussite seraient plus enclins que les élèves en difficulté à se comporter positivement en classe (prise de parole, questionnement de l'enseignante, expression orale facile). En second lieu, les filles tendraient à se comporter à la fois plus positivement et plus négativement en classe que les garçons (prise de parole, questionnement de l'enseignante, expression orale à la fois facile et difficile, jeux et bavardages en classe) : elles sont donc plus actives, en général, que les garçons.

Ainsi, en situation de classe entière, les élèves de classe de CE2 se comporteraient plus positivement en cours que ceux de classe de seconde, comme si le jeune âge des premiers leur permettait d'adopter des compor-

tements qui leur ressemblent. Il semble, en effet, que les comportements scolaires des élèves de classe de CE2 correspondent, plus fidèlement que dans le cas des élèves de classe de seconde, à ce que les élèves sont et ressentent personnellement. Un élève de classe de CE2 oserait montrer l'affection qu'il porte à son maître ou à sa maîtresse : le regard de l'autre, c'est-à-dire de chacun de ses camarades de classe, ne l'empêcherait pas d'agir positivement envers le maître ou la maîtresse s'il le souhaite. Cela paraît bien moins vrai chez les élèves de classe de seconde où le regard de l'autre, son jugement, pourrait paralyser et interdire certaines actions, surtout si elles sont positives à l'égard de l'institution scolaire, de l'enseignant ou de l'enseignement dispensé.

En situation de classe entière toujours, comme en situation de travaux dirigés et de modules d'ailleurs, les élèves en réussite de classes de CE2 et de seconde se comporteraient plus positivement en cours que les élèves en difficulté de ces mêmes classes. Les premiers adopteraient, en effet, des comportements traduisant une inscription dans leur vie scolaire, c'est-à-dire une mobilisation à et sur l'école bien plus réelle que leurs camarades en difficulté scolaire (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

Enfin, en situation de classe entière, les garçons se comporteraient plus positivement en cours que les filles. En situation de travaux dirigés et de modules, les filles se comporteraient à la fois plus positivement et plus négativement que les garçons (les filles seraient donc plus actives, positivement et négativement, que les garçons). Si nous ne parvenons pas, ici, pour l'instant, à véritablement comprendre ces différences de comportement scolaire entre filles et garçons, il semble cependant intéressant de s'interroger sur ces différences en fonction de la structure de la classe : classe entière *versus* travaux dirigés ou modules où la classe n'est plus qu'un demi-groupe. En effet, les filles ne seraient-elles pas plus à l'aise en classe, à l'égard de l'enseignante (comportement positif) et de leurs camarades (comportements négatifs), lorsqu'elles sont en groupe restreint ? Il semble que oui. La poursuite des analyses devrait permettre de répondre plus sûrement à la question.

À ce stade des analyses, il apparaît que, du point de vue du comportement des élèves en salle de classe, la dimension affective de la relation maître–élève dépendrait non seulement des acteurs de la relation en tant qu'individus (la personnalité et le caractère de chacun), mais aussi de paramètres tels que l'âge des élèves, leurs résultats scolaires et leur sexe ; ceux-ci influenceraient la teneur et la tonalité du rapport maître–élève. Ces premières réponses à des comportements d'élèves notés en classe constituent un essai d'explication et de compréhension de ce qui fut observé.

Les analyses des entretiens des élèves préalablement observés et de leurs productions dans l'épreuve de type projectif permettront d'infirmer, ou de confirmer, ces premières réponses.

Entretiens : variation des attentes affectives et professionnelles des élèves à l'égard du maître

La durée de chaque entretien a bien sûr varié d'un élève à l'autre ; elle fut de quinze minutes pour les plus courts et de cinquante minutes pour les plus longs. Une vingtaine de questions simples furent posées aux élèves, nous permettant d'aborder des thèmes tels que, d'une part, les rapports à l'école, au savoir et au maître et, d'autre part, la place de l'affectivité dans la relation maître–élève, mais aussi dans les rapports à l'école et au savoir de l'élève. Essayer d'atteindre l'affectivité latente dans cette triple relation demandait de s'attarder sur le « ressenti » scolaire des élèves, au quotidien, au lycée ou à l'école, à l'égard des enseignements dispensés et des enseignants. On pouvait espérer ainsi se donner les moyens de « poser » cette affectivité en suspens, c'est-à-dire de l'estimer et de la comprendre. Aidée par les travaux de Lafortune et Saint-Pierre (1998), nous avons choisi d'appréhender l'affectivité à partir des cinq composantes suivantes : les attitudes, les émotions (dont l'anxiété), la motivation, l'attribution et la confiance en soi. Les thèmes constitutifs de notre grille d'entretien font étroitement référence à ces cinq composantes.

En première analyse qualitative, les propos tenus par les élèves révèlent une grande diversité dans l'appréhension de la relation maître–élève ; peut-être aussi vaste que le nombre d'élèves entretenus. Au-delà de ces fluctuations individuelles apparaissent cependant des tendances dans le discours des élèves au sujet de la façon d'envisager leur rapport à l'enseignant, en fonction de leur « groupe d'appartenance » : élèves en réussite scolaire, élèves en difficulté scolaire, élèves de classe de CE2, élèves de classe de seconde. Nous sommes en mesure de faire trois constats.

Tout d'abord, il semble que les propos tenus par les élèves sur leur rapport à l'enseignant puissent se classer en deux grandes catégories. La première fait référence à des facteurs humains de la relation maître–élève, c'est-à-dire des facteurs concernant la personne même de l'enseignant – il/elle est « sympa », « gentil(le) », « important(e) », « sévère » ; « faire les choses pour faire plaisir au maître/à la maîtresse » ; l'enseignant « me rassure/me fait peur » ; « venir à l'école pour voir le maître/la maîtresse » ; etc. La seconde fait référence à des facteurs professionnels de cette relation, c'est-à-dire à des facteurs concernant la façon, appréciée ou pas, d'enseigner de l'enseignant – le maître/la maîtresse « apprend bien » ; il/elle « fait bien son métier » ; etc.

Ensuite, il apparaît que les facteurs humains du rapport maître–élève tiennent une place réelle dans la relation à l'enseignant, d'une part, de l'ensemble des élèves de classe de CE2 et, d'autre part, des élèves en difficulté scolaire de classe de seconde. Ainsi, les élèves de classe de CE2 avouent volontiers venir à l'école pour voir le maître ou la maîtresse (10 élèves sur 16), aimer le ou la retrouver en classe (l'ensemble des élèves en difficulté scolaire) et faire les choses en classe pour faire plaisir au maître ou à la maîtresse (7 élèves sur 16). Ils avouent également se sentir rassurés lorsque le maître ou la maîtresse leur parle (11 élèves sur 16) et lui donner une réelle importance dans leurs apprentissages scolaires (13 élèves sur 16).

De leur côté, les élèves en difficulté scolaire de classe de seconde semblent avoir des attentes élevées à l'égard de leur relation à l'enseignant et se montrent insatisfaits, voire frustrés, de cette relation. Il y a chez ces élèves une réelle demande humaine, et affective, accompagnée, d'une façon qui pourrait paraître paradoxale, d'une difficulté à l'accepter. Ainsi, ces élèves voudraient « autre chose » de leur relation à l'enseignant ; ils la voudraient « ailleurs », en marge des apprentissages scolaires et du lycée, afin d'exister aux yeux de l'enseignant « autrement » que par le biais d'un parcours scolaire difficile et douloureux (Espinosa, 1997). Ils voudraient ainsi montrer qu'ils ne se réduisent pas à leur statut d'élève en difficulté scolaire et qu'ils peuvent être bons ailleurs, c'est-à-dire en sport, dans certaines activités artistiques, par exemple. Leur difficulté à accepter leur propre demande affective dans leur relation à l'enseignant se traduit, lors des entretiens, par une minimisation excessive des atteintes narcissiques dont ils sont victimes du fait de leur statut d'élève en difficulté scolaire et par certaines contradictions dans leur discours à propos du rapport maître–élève. Aux yeux des élèves en difficulté scolaire de classe de seconde, cette demande affective semble, en effet, inavouable et presque inacceptable, très probablement parce qu'ils s'estiment « trop grands » pour une telle attente à l'égard de leur relation à l'enseignant. Ils passent ainsi, lors des entretiens, de la confidence et de l'allusion au refus et à la négation.

Enfin, les élèves en réussite scolaire de classe de seconde ont une approche moins difficile, moins complexe et ambiguë, du rapport maître–élève ; leurs attentes sont essentiellement professionnelles. Même s'ils estiment et respectent leurs enseignants, ils disent à l'unanimité n'entretenir, avec eux, aucune relation et n'en rechercher aucune. De plus, certains d'entre eux avouent que cette méconnaissance de leurs enseignants ne constitue pas un manque, bien au contraire, chacun devant rester à sa place et tenir son rôle. Les élèves en réussite scolaire de classe de seconde demandent ainsi à leurs enseignants d'être passionnants, de leur faire aimer ce qu'ils enseignent et d'être présents professionnellement.

Productions projectives : variation de l'appréhension de l'enseignante par les élèves en fonction des scènes figuratives

L'intention de cette épreuve projective était, par la constitution de cinq planches voisines mais indépendantes, de comprendre certains éléments susceptibles d'influencer, favorablement ou défavorablement, la relation maître–élève. La présence ou l'absence des camarades de classe ainsi que la position de l'enseignante dans la classe (face à l'élève ou à ses côtés) pouvaient, en effet, faire partie de ces éléments influents. La construction des cinq planches de l'épreuve projective tente donc d'aller dans le sens de cette intention de départ.

De manière que le lecteur puisse visualiser l'épreuve, nous proposons la description sommaire de ces planches. Si les cinq planches représentent une même salle de classe, les personnages qui y apparaissent diffèrent d'une planche à l'autre pour ce qui est de leur position corporelle et de leur nombre. La planche 1 représente des bureaux d'écoliers occupés par des écoliers ; aucun d'entre eux ne regarde l'enseignante ; ils sont plus préoccupés par leurs voisins et voisines ; l'enseignante, debout devant son bureau, se gratte la tête, pensive. Cette planche propose aux sujets de notre recherche d'imaginer les pensées de l'enseignante. La planche 2 peint une enseignante placée face à un écolier assis à son pupitre ; elle le pointe du doigt ; les autres écoliers regardent l'enseignante et leur camarade. La planche 3 figure une enseignante se tenant face à un écolier assis à son pupitre ; elle le pointe du doigt ; les autres pupitres sont vides de tout écolier. La planche 4 représente un écolier assis à son pupitre parlant avec une enseignante ; elle est à ses côtés, penchée sur son travail ; les autres écoliers regardent l'enseignante et leur camarade. Enfin, la planche 5 montre un écolier assis à son pupitre parlant avec une enseignante ; elle est à ses côtés, penchée sur son travail ; les autres pupitres sont vides de tout écolier. Les planches 2 à 5 proposent aux sujets de notre recherche d'imaginer l'échange verbal entre l'enseignante et l'élève. Le but de ces planches était ainsi d'appréhender la vision que les sujets de notre recherche avaient de l'enseignante représentée en fonction de deux paramètres : la configuration de la classe (agitée, présence ou absence des camarades de classe) et la position corporelle de l'enseignante (en face ou à côté de l'élève interpellé).

L'analyse des productions projectives des sujets permet de distinguer les élèves de classe de CE2 de ceux de classe de seconde. En effet, on a pu constater, chez les sujets de classe de CE2, leur constance, en nombre, sur les planches 2 à 5, pour décrire une enseignante « pressante » (entre 9 et 10 élèves, les élèves en réussite et les élèves en difficulté étant en nombre relativement égal), ainsi que leur plus grande tendance (en comparaison avec les élèves de classe de seconde) à trouver, dans le même temps, l'ensei-

gnante bienveillante. En effet, les élèves en difficulté trouveraient l'enseignante d'autant plus bienveillante qu'elle est, en salle de classe, positionnée à côté de l'élève (planches 4 et 5) et en présence de l'ensemble des élèves de la classe (planches 2 et 4). Les élèves en réussite, quant à eux, trouveraient l'enseignante d'autant plus bienveillante qu'elle est, en salle de classe, positionnée face à l'élève (planches 2 et 3) et en l'absence de l'ensemble des élèves de la classe (planches 3 et 5). Les élèves en réussite seraient en demande d'une relation privilégiée avec l'enseignante (absence des camarades en salle de classe) ; on peut penser ici que ce constat de requête chez eux serait la conséquence d'un comportement de l'enseignant en salle de classe. En effet, nous avons pu observer précédemment que l'enseignant, en cours, avait tendance à solliciter bien plus souvent les élèves en difficulté scolaire de sa classe que ceux en réussite. Cette constatation ne serait-elle pas une réaction des élèves en réussite scolaire devant un comportement de l'enseignant en salle de classe ?

Le constat est quelque peu différent chez les sujets de classe de seconde. Ces élèves, en nombre constant, sur les planches 2 à 4, ont majoritairement décrit une enseignante « pressante ». En effet, les élèves en difficulté trouveraient l'enseignante d'autant plus « pressante » qu'elle est, en salle de classe, placée face à l'élève (planches 2 et 3) et en présence de l'ensemble des élèves de la classe (planches 2 et 4). Les élèves en réussite, quant à eux, trouveraient l'enseignante d'autant plus bienveillante qu'elle est, en salle de classe, placée à côté de l'élève (planches 4 et 5) et en l'absence de l'ensemble des élèves de la classe (planches 3 et 5). Deux constats peuvent être faits ici. D'une part, il apparaît qu'un élève seul dans une salle de classe avec une enseignante est indicatif, voire synonyme, d'un élève sanctionné et puni, et ce d'autant plus si l'élève producteur du test projectif est en réussite scolaire. D'autre part, il semble que les élèves en difficulté se sentent d'autant plus « pressés », voire agressés, par l'enseignante que les camarades sont présents en salle de classe. Les travaux de Monteil (1989) sur la visibilité sociale nous permettent de comprendre, ou d'éclairer tout au moins, ce constat. On a pu également noter leur plus grande tendance (par comparaison avec les élèves de classe de CE2) à trouver effectivement l'enseignante « pressante ». Enfin, on a cependant pu constater une évolution des productions projectives des élèves de classe de seconde vers moins d'insolence chez le personnage de l'élève de la scène figurative et plus de bienveillance chez le personnage de l'enseignante de la même scène. Cette évolution semble s'enclencher devant la planche 3 où les élèves de classe de seconde donnent une dimension humaine au comportement répressif de l'enseignante : une dimension de compréhension. Devant la planche 5,

cette évolution se révèle réelle dans la façon dont les élèves semblent trouver l'enseignante directement bienveillante et non plus, comme dans la planche 3, répressive mais compréhensive.

L'ensemble des analyses des productions projectives des élèves permet la construction d'un tableau récapitulatif des interprétations des élèves en fonction de leur « groupe d'appartenance ».

Situation des élèves selon les paramètres constitutifs des planches de l'épreuve de type projectif (configuration de la classe et position corporelle de l'enseignante)

	CLASSE « PLEINE » (présence des camarades de classe)		*CLASSE « VIDE » (absence des camarades de classe)*	
	Enseignante face à l'élève	*Enseignante à côté de l'élève*	*Enseignante face à l'élève*	*Enseignante à côté de l'élève*
Enseignante « PRESSANTE »	seconde ED*			seconde ER**
Enseignante BIENVEILLANTE		CE2 ED	CE2 ER	

* Élèves en difficulté scolaire (ED) de classe de seconde.

** Élèves en réussite scolaire (ER) de classe de seconde.

Enfin, dans l'ensemble des élèves de classes de CE2 et de seconde, quels que soient leurs résultats scolaires, on constate que leur insolence surprenante (et surtout présente chez les élèves de classe de seconde) s'adoucit et s'essouffle au fil des planches du test projectif proposé. Il semble que cette évolution (positive) soit la conséquence d'une autre évolution (positive) constatée précédemment : une appréhension plus humaine de l'enseignante par les élèves de classe de seconde. Ainsi, tout paraît se passer comme si l'insolence de l'élève était conditionnée par son appréhension de l'enseignante (« pressante », répressive mais compréhensive, ou bienveillante).

En fonction de l'âge des élèves (CE2 *versus* seconde) et de leur vécu scolaire (élève en réussite *versus* élève en difficulté), la configuration de la classe (agitée, présence ou absence des camarades de classe) et la position corporelle de l'enseignante (en face ou à côté de l'élève interpellé) joueraient donc un rôle certain dans la façon dont les élèves appréhendent l'enseignante des scènes figuratives du test projectif (« pressante », répressive mais compréhensive, ou bienveillante, par exemple).

Résumé : résultats selon les « groupes d'appartenance » des élèves

Les phénomènes d'attentes mutuelles existent dans la relation pédagogique ; ces attentes peuvent être professionnelles et/ou humaines. S'il apparaît exact d'avancer que l'ensemble des élèves, quels que soient leur âge et leurs résultats scolaires, ont une attente professionnelle à l'égard de la relation maître–élève, il semble également vrai que cette attente soit aussi humaine et affective, et ce particulièrement pour certains « groupes » d'élèves. Nous pensons que ces attentes se placent à des degrés divers en fonction, justement, de ces « groupes ». Ainsi, l'attente professionnelle la plus grande appartiendrait aux élèves en réussite scolaire de classe de seconde, mais aussi aux élèves en réussite scolaire de classe de CE2. L'attente humaine et affective, quant à elle, concernerait majoritairement les élèves en difficulté scolaire de classe de CE2 et surtout les élèves en difficulté scolaire de classe de seconde.

Il apparaît donc que les élèves les plus exigeants à l'égard de la relation maître–élève dans sa totalité (comprenant les dimensions professionnelle et affective de la relation pédagogique) sont les élèves de classe de CE2. Les élèves les plus exigeants à l'égard de la relation maître–élève dans sa dimension affective seraient, quant à eux, les élèves en difficulté scolaire de classe de seconde. Enfin, les élèves les plus exigeants à l'égard de la relation maître–élève dans sa dimension professionnelle seraient les élèves en réussite scolaire de classe de seconde. Devant ce constat affirmant la diversité de l'appréhension par les élèves de la relation maître–élève, il peut être opportun de s'interroger sur une différenciation des pratiques enseignantes selon la variété des rapports maître–élève existants.

CONCLUSION : QUELLE ARTICULATION ENTRE « DISPOSITIONS SCOLAIRES » DES ÉLÈVES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ENSEIGNANTES ?

Nous avons conscience du caractère restreint de l'échantillon. Il convient ainsi de voir en notre recherche une étude exploratoire sur la question de l'articulation entre pratiques pédagogiques enseignantes et modalités du rapport à l'« objet scolaire », s'incarnant dans une « pensée » et une « disposition scolaire », des élèves. Poser une telle question amène à soulever le problème des formes concrètes que cette articulation pourrait prendre, propos qui nous semble délicat.

Il apparaît que les élèves les plus exigeants à l'égard de la relation maître–élève dans :

- ➢ sa totalité sont l'ensemble des élèves de classe de CE2 ;
- ➢ sa dimension affective sont les élèves en difficulté scolaire de classe de seconde ;
- ➢ sa dimension professionnelle sont les élèves en réussite scolaire de classe de seconde.

Il semble alors opportun de proposer une modalité particulière de prise en charge des élèves par l'enseignant en fonction de la demande propre de ces « groupes » d'élèves quant au rapport maître–élève. Ainsi, un nombre d'élèves moindre en classe de CE2 pourrait satisfaire la double demande, professionnelle et affective, des jeunes élèves à l'égard de la relation maître–élève, d'une part, et permettre à l'enseignant de répondre favorablement à cette demande scolaire, d'autre part. En classe de seconde, les heures de travaux dirigés et de modules sembleraient les mieux à même de permettre aux élèves et à l'enseignant de satisfaire le rapport maître–élève en raison de la division de la classe en groupes selon les niveaux. Il serait ainsi question, pour l'enseignant, de moduler et d'adapter sa pratique enseignante aux demandes des élèves en fonction de leur « groupe d'appartenance ». Par exemple, il s'agirait de pratiquer une forme d'enseignement privilégiant, d'un côté, la relation maître–élève (et, partant, le processus « former » ; Houssaye, 1988) lorsque l'enseignant s'adresserait à des élèves en difficulté scolaire de classe de seconde en demande humaine et affective ; et, d'un autre côté, la relation au savoir des élèves (et, partant, le processus « apprendre ») lorsque l'enseignant s'adresserait à des élèves en réussite scolaire de classe de seconde en demande professionnelle.

Nous proposons donc ici une différenciation des pratiques pédagogiques (dimension essentiellement professionnelle du rapport maître–élève) en fonction des grandes modalités d'un rapport dont le facteur dominant de variation est la dimension affective. Nous pensons, en effet, qu'il ne peut exister de rapports humains sans affectivité, qu'elle soit positive ou négative. L'accès à une relation professionnelle productive entre deux acteurs devrait donc se faire d'autant mieux que la dimension affective de cette relation est vécue agréablement par ces deux acteurs. Atteindre la dimension professionnelle de la relation maître–élève en passant par la dimension humaine et affective semble donc faire sens. L'évolution de la « pensée » de l'élève, par une « pédagogie » appropriée, peut notamment passer par la prise de conscience par les enseignants, mais aussi par les élèves, de l'existence de cette « pensée ». Cette prise de conscience pourrait, chez les premiers, jouer un rôle préventif (prévention des risques de fatalisme et de passivité chez les élèves en difficulté scolaire et de confiance en soi exces-

sive chez les élèves en réussite scolaire) dans l'exercice de leur enseignement. Elle pourrait, chez les seconds, jouer un rôle de détonateur (prémices d'une évolution).

Quoi qu'il en soit, il paraît au moins nécessaire de s'interroger sur la nature et la qualité des principales « dispositions scolaires » des élèves pour tenter d'adapter les pratiques d'enseignement à ce qui semble bien être une caractéristique fondamentale de l'élève. Il y a là une condition d'une réelle mobilisation des élèves, quand bien même il reste à inventer des pratiques adéquates, qui se différencieraient, de façon heureuse, suivant la tonalité dominante de cette caractéristique essentielle de l'élève ; ce serait une manière concrète de « mettre l'élève au centre ». Toutefois, nous avons conscience qu'une pédagogie différenciée au regard des relations affectives entre maîtres et élèves requiert des ressources humaines supplémentaires.

BIBLIOGRAPHIE

Baïetto, M.C. (1982). *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF.

Baudelot, C. et R. Establet (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.

Beillerot, J., C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

Bideaud, J., O. Houdé et J.-L. Pedinielli (1993). *L'homme en développement*, 6e édition, 1998, Paris, Presses universitaires de France, coll. « 1er Cycle ».

Blanchard-Laville, C., J. Beillerot, A. Bouillet, N. Mosconi et P. Obertelli (1989). *Savoir et rapport au savoir*, Paris, Éditions universitaires.

Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, coll. « Poche éducation ».

Charlot, B., E. Bautier et J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Cifali, M. et J. Moll (1985). *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Bordas.

Compas, Y. (1988). « Images d'autrui, amour et réussite scolaire », *Psychologie scolaire, 66*, p. 7-32.

Compas, Y. (1991). « Représentations de soi et réussite scolaire », dans R. Perron (dir.), *Les représentations de soi*, Toulouse, Privat, p. 89-118.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.

Espinosa, G. (1997). *Rapport au maître et réussite et/ou échec scolaire*, Mémoire de D.E.A., Université Pierre-Mendès-France, Grenoble II, France.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ».

Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*, Paris, Bordas-Dunod.

Filloux, J. (1989). « Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique », *Revue française de pédagogie, 87*, p. 59-75.

Filloux, J.C. (1987). « Psychanalyse et pédagogie », *Revue française de pédagogie, 81,* p. 69-102.

Gilly, M. (1980). *Maître–élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.

Hess, R. et G. Weigand (1994). *La relation pédagogique*, Paris, Armand Colin, coll. « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation ».

Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Le triangle pédagogique,* tome 1, Berne, Éditions Peter Lang.

Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui,* 2e édition, 1994, Paris, ESF.

Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF.

Kaës, R. (1976). *Désir de formation et formation du savoir*, Paris, Dunod.

Kaës, R., D. Anzieu et L.V. Thomas (1973). *Fantasme et formation*, Paris, Dunod-Bordas.

Lafortune, L. et L. Saint-Pierre (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe. Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant,* Belgique, De Boeck Université.

Laplanche, J. et J.-B. Pontalis (dir. D. Lagache) (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, Presses universitaires de France.

Le Ny, J.F. et M.-D. Gineste (1995). *La Psychologie. Textes essentiels*, Paris, Larousse.

Monteil, J.-M. (1989). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*, 2e éd., 1990, Grenoble, Presses universitaires de Genève.

Nimier, J. (1976). *Mathématique et affectivité : une explication des réussites et des échecs,* Paris, Stock, coll. « Laurence Pernoud ».

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (3e éd., 1996), Paris, ESF.

Perron, R. (dir.) (1991). *Les représentations de soi*, Toulouse, Privat.

Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence* (7e éd., 1991), Paris, Armand Colin.

Pierrehumbert, B. (1992). *L'échec à l 'école : échec de l'école ?*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Postic, M. (1979). *La relation éducative* (3e éd., 1986), Paris, Presses universitaires de France.

Pourtois, J.P. et H. Desmet (1991). « Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire », *Revue française de pédagogie, 96*, p. 5-15.

Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

Rosenthal, R. et L. Jacobson (1971). *Pygmalion dans la classe*, Paris, Casterman.

Ruano-Borbalan, J.C. (dir.) (1998). *L'identité. L'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions.

Terrier, G. et J.-P. Bigeault (1975). *Une école pour Œdipe. Psychanalyse et pratique pédagogique*, Toulouse, Privat.

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

Wittrock, M.-C. (1986). « Students' thought processes », dans M.-C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, p. 297-314.

PARTIE 3

L'AFFECTIVITÉ DANS LA RELATION PARENTALE

CHAPITRE 8

Le rôle des parents dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève

Thérèse Bouffard
Université du Québec à Montréal
(bouffard.therese@uqam.ca)
Luce Bordeleau
Régie régionale des services sociaux et de la santé de la Montérégie
(l.bordeleau@rrsss16.gouv.qc.ca)

RÉSUMÉ[1]

Dans l'approche sociocognitive qui domine actuellement le champ des recherches en motivation scolaire, l'élève est considéré comme un agent actif du développement de ses ressources motivationnelles. Dans cette perspective, le jugement de l'enfant sur ses propres ressources résulterait d'un processus d'interprétation, de réorganisation et de transformation de l'information

1. Une version partielle de ce chapitre a été présentée au LXVIII[e] Congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Montréal, mai 2000.

L'étude présentée a pu être réalisée grâce à des subventions de recherches obtenues par la première auteure du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et du Fonds FCAR du Québec.

issue des résultats de ses actions et des réactions des agents importants de son environnement. Ainsi, par leurs comportements et leurs réactions, les agents sociaux, en particulier les parents, fourniraient à l'enfant des informations le renseignant sur ce qu'il vaut et sur ce qu'il peut espérer accomplir. Ce texte présente une synthèse des résultats d'une recherche ayant porté sur le rôle d'un ensemble de caractéristiques parentales dans le développement des perceptions de compétence chez l'élève en première année du primaire. Outre l'importance de l'échantillon examiné (plus de 200 enfants), un aspect novateur de cette recherche est d'avoir examiné, en conformité avec l'approche écologique de Bronfenbrenner, le rôle conjoint du père et de la mère.

Une abondante littérature en psychologie cognitive et en psychologie de l'éducation souligne le rôle crucial de la motivation dans l'utilisation par l'élève de ses ressources cognitives et, en bout de piste, dans la qualité de ses apprentissages et de son rendement scolaire (Bandura, 1986, 1993 ; Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988 ; Bouffard et Vezeau, 1998 ; Deci et Ryan, 1992 ; Dweck, 1989 ; Gottfried, 1990 ; Harter, 1981, 1990, 1992 ; Marsh, Craven et Debus, 1991 ; McCombs, 1988).

La *Politique de la santé et du bien-être* (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1992) énonce que la prévention du décrochage scolaire doit débuter dès l'école primaire et même avant. Cette proposition se fonde sur la reconnaissance du fait que si c'est au secondaire que s'actualise l'abandon prématuré des études, cet abandon résulte cependant d'un processus qui s'est souvent amorcé dans le tout début de la scolarisation de l'élève. La première année de la scolarisation constitue une étape critique de transition dans la vie de l'enfant, marquée par des changements nombreux dans son environnement physique, dans son fonctionnement cognitif et dans le rôle attendu de lui. Ce rôle entraîne la confrontation à des tâches et à des activités d'apprentissage qui se révèlent plus ou moins difficiles à réaliser selon les enfants. Si les aptitudes d'un enfant et ses connaissances de différentes stratégies l'aident dans ses apprentissages, ces ressources cognitives sont de peu d'utilité pour celui qui n'est pas motivé et qui doute de ses capacités. Ainsi, comme le signalent les chercheurs dans ce domaine, les ressources motivationnelles de l'élève agissent à la fois comme agent de sa motivation et comme régulateur des comportements qu'il adopte pour réussir (Bouffard, 1998 ; Bouffard et Bordeleau, 1997 ; McCombs, 1989 ; McCombs et Marzano, 1990 ; Palmer et Goetz, 1988 ; Wong, 1991). Dès lors, la manière dont se construisent et se consolident les ressources motivationnelles des élèves devient une question de recherche très importante. C'est sur cette question du développement et de la préservation des ressources motivationnelles des élèves que s'est penchée l'étude qui sera présentée un peu plus loin. Elle s'intéresse au rôle plus particulier que jouent les parents dans le développement de ces ressources motivationnelles chez le jeune enfant en tout début de scolarisation, au moment donc où les expériences scolaires n'ont pas encore eu le temps d'exercer l'influence qu'elles auront par la suite.

1. *PERSPECTIVE SOCIOCOGNITIVE DE L'APPRENTISSAGE*

La perspective théorique à la base de notre étude est l'approche sociocognitive de l'apprentissage de Bandura (1986). Selon cette approche, la motivation d'un individu est principalement influencée par les perceptions

qu'il a de lui-même et de son environnement. Pour Bandura, les enjeux du développement des perceptions de compétence ou d'efficacité sont multiples puisque ces perceptions agissent sur les émotions, la pensée, la motivation et le comportement. En effet, selon lui, le comportement d'une personne est fortement influencé par les scénarios qu'elle improvise pour elle-même dans une situation donnée. Ces scénarios sont à l'image des anticipations de réussite ou d'échec associées à sa perception de ses capacités ; ils engendrent différents types d'émotion tels que l'excitation, l'anxiété, l'enthousiasme ou le découragement, qui à leur tour ont pour effet d'accroître ou de diminuer la motivation à agir. C'est ainsi que les perceptions de compétence participent aussi bien dans les processus cognitifs que dans les processus motivationnels et affectifs. Les scénarios de réussite soutiennent la personne dans sa démarche et les scénarios d'échec, à l'inverse, limitent l'accès à ses ressources.

En accord avec cette position, nombre d'études démontrent clairement que le jugement que l'élève porte sur sa compétence a des répercussions sur de multiples aspects de son fonctionnement, comme son choix d'activités et leur degré de difficulté, son intérêt et les efforts qu'il déploie, sa persistance devant les obstacles, ainsi que son rendement scolaire (Assor et Connell, 1992 ; Bandura, 1986 ; Berry et West, 1993 ; Boggiano, Main et Katz, 1988 ; Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988 ; Entwisle, Alexander, Pallas et Cadigan, 1987 ; Harter, 1990, 1992).

Il convient cependant de préciser que l'évaluation de soi, surtout chez les jeunes enfants, n'est pas nécessairement liée à leurs capacités réelles, mais bien au jugement ou à la perception qu'ils en ont. Selon un thème central des modèles développementaux découlant de l'approche sociocognitive, ce n'est pas tant la réalité objective (histoire des succès et des échecs) qui influence la motivation de l'élève et les comportements qu'il adopte pour réussir que l'interprétation qu'il fait de ses ressources et de ses capacités (Bandura, 1986, 1993 ; Berry et West, 1993 ; Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece et Midgley, 1985 ; Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld, 1993 ; Harter, 1992). C'est ainsi qu'il peut exister une différence marquée entre les habiletés réelles de l'enfant et les perceptions qu'il en a. Certaines études ont montré que des élèves, pourtant doués, ont parfois des perceptions très négatives d'eux-mêmes, ce qui, à cause des patrons de fonctionnement intellectuel peu adaptés qu'elles engendrent, les amène à avoir un rendement scolaire nettement inférieur à leurs capacités (Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1990 ; Phillips, 1987 ; Phillips et Zimmerman, 1990). Il existerait donc une relative indépendance entre les capacités intellectuelles d'une personne et les aspects motivationnels de ses comportements. Un fonctionnement optimal ou compétent exige donc de la personne à la fois qu'elle possède certaines habiletés et qu'elle ait des perceptions adéquates quant à sa possibilité de les utiliser correctement.

Dans la perspective constructiviste qui domine actuellement ce champ d'étude, on conçoit que les perceptions de compétence de l'enfant ne sont pas innées mais s'acquièrent et se construisent à la faveur des diverses expériences que lui offre son environnement et de ses interactions avec les personnes qui sont signifiantes pour lui (Alexander et Entwisle, 1988 ; Bandura, 1997 ; Bouffard et Vezeau, 1998 ; Grolnick et Ryan,1989 ; Harter, 1992 ; Hokoda et Fincham, 1995). Les feed-back que l'environnement lui envoie sur le résultat de ses actions seraient interprétés par l'enfant qui, peu à peu, élaborerait et intérioriserait une représentation mentale de ses compétences dans différents domaines de fonctionnement. Unanimement, les chercheurs reconnaissent que les parents et les enseignants sont des acteurs de premier plan dans l'ontogenèse des perceptions de soi des élèves (Eccles, Adler et Kaczala, 1982 ; Philipps, 1987 ; Philipps et Zimmerman, 1990).

Cependant, si l'environnement scolaire (par les comportements et rétroactions de l'enseignant, la comparaison sociale, etc.) dans lequel évolue l'enfant joue probablement un rôle croissant au fur et à mesure de la scolarisation, il est communément admis qu'en début de scolarisation c'est l'influence des parents qui prime dans le développement des perceptions de compétence du jeune enfant (Alexander et Entwistle, 1988 ; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991 ; Eccles, Adler et Kaczala, 1982 ; Eisenberg, Martin et Fabes, 1996 ; Hokoda et Fincham, 1995 ; Moretti et Higgins, 1990 ; Wigfield, Eccles, Suk Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan et Blumenfeld, 1997).

2. *INFLUENCE DES PARENTS*

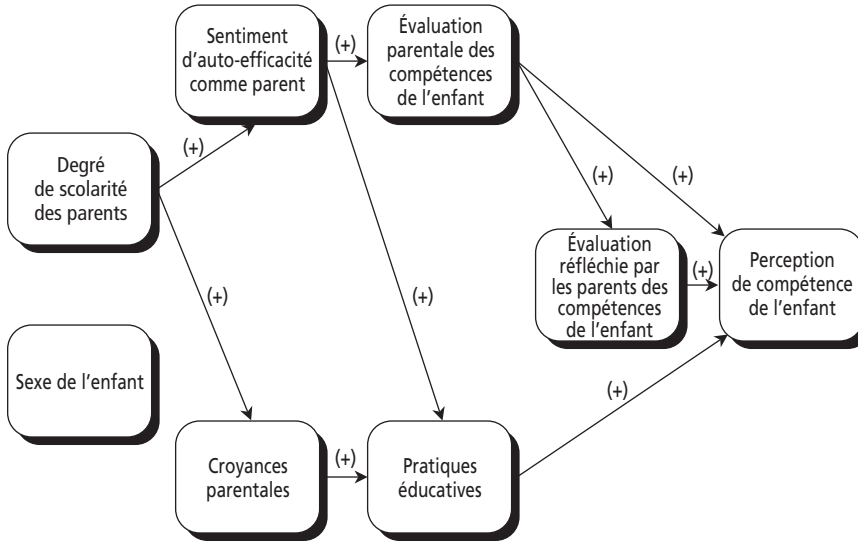
Plusieurs études portant sur l'influence des parents dans le développement des perceptions de soi de l'enfant se sont intéressées aux manifestations directes et indirectes de l'engagement parental auprès de l'enfant. Cet engagement a été examiné relativement à différents aspects tels que les pratiques éducatives utilisées, l'évaluation parentale des compétences de leur enfant, leur système de croyances et leur perception d'efficacité en tant que parents (Alexander et Entwisle, 1988 ; Baker et Entwisle, 1987 ; Bouffard-Bouchard et Gagné-Dupuis, 1994 ; Cole, Maxwell et Martin, 1997 ; Eccles, Adler et Kaczala,1982 ; Entwisle et Baker, 1983 ; Grolnick et Ryan, 1989 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997 ; Jacobs et Eccles, 1992 ; Phillips, 1987 ; Wigfield, Eccles, Suk Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan et Blumenfeld, 1997). Les études ayant examiné ces variables, la plupart du temps isolément, concluent à leur influence, plus ou moins grande, dans le développement chez l'enfant des perceptions de compétence.

Ainsi, jusqu'à présent, ces variables n'ont jamais, ou sinon rarement, été intégrées dans un modèle unique qui aurait permis d'examiner leurs liens directs et indirects avec les perceptions de compétence développées par l'enfant. En outre, les études s'étant intéressées à cette question ont surtout été menées auprès d'élèves du deuxième cycle du primaire et du secondaire (Bandura, Barbaranelli, Caprara, et Pastorelli, 1996 ; Eccles, Adler et Kaczala, 1982 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Grolnick, Ryan et Deci, 1991 ; Jacobs et Eccles, 1992 ; Philipps, 1987). Comme très peu ont porté sur des élèves en début de scolarisation, il est difficile de comprendre comment se construisent ces perceptions et de distinguer l'influence de l'école de celle de la famille (Alexander et Entwisle, 1988 ; Entwistle, Alexander, Pallas et Cadigan, 1987). Enfin, se fondant sur l'idée habituelle voulant que la mère soit la principale responsable de l'enfant dans la famille, la très grande majorité des études s'en sont tenues à n'examiner que le rôle de cette dernière.

L'objectif général de notre étude visait à combler ces lacunes ; son objectif spécifique était de tester la validité du modèle théorique des liens directs et indirects de diverses variables parentales dans le développement des perceptions de compétence en lecture d'élèves de la première année du primaire. La figure 1 présente le modèle élaboré ; toutes les variables qui le constituent ont déjà été examinées dans des études individuelles, qui ont conclu à leur pertinence respective. La nouveauté de cette étude est de les organiser dans un modèle unique permettant d'observer leurs liens directs et indirects avec le développement des perceptions de compétence en lecture de l'enfant en tout début de scolarisation. Son autre particularité est d'élargir, comme de plus en plus de chercheurs en affirment la nécessité (Fagot, 1995 ; Gottfried, Fleming et Gottfried, 1994 ; Meece et Courtney, 1992 ; Schneewind, 1995 ; Sroufe, 1996), l'examen de l'influence des parents sur le développement de l'enfant en considérant le rôle des deux parents.

Selon nombre d'études, comme il existerait des liens entre le niveau de scolarité des parents, leurs croyances et leur sentiment d'efficacité comme parents, le niveau de scolarité a été inclus dans le modèle (Entwisle, Alexander, Pallas et Cadigan, 1987 ; Ginsburg et Bornstein, 1993 ; Grolnick, Benjet, Kurowski et Apostoleris, 1997 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Hoff-Ginsburg et Tardif, 1995 ; Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992 ; Keith, Keith, Troutman, Bickley, Trivette et Singh, 1993 ; Schneewind, 1995). Le sexe de l'enfant a aussi été considéré pour diverses raisons, telles que le caractère stéréotypé, à l'avantage des filles, souvent prêté à la lecture comme domaine d'apprentissage et la possibilité que les parents entretiennent des attentes différentes ou utilisent des pratiques différentes selon le sexe de l'enfant.

FIGURE 1
Modèle des liens attendus



Comme l'illustre la figure 1, le modèle postule que le niveau de scolarité des parents sera lié à leurs croyances et à leur sentiment d'auto-efficacité, lesquels seront directement liés à leurs pratiques éducatives. À leur tour, ces pratiques parentales seront liées directement aux perceptions de compétence de l'enfant en lecture. De plus, ce modèle stipule que le sentiment d'auto-efficacité des parents sera lié directement à leur évaluation des compétences en lecture de leur enfant, cette dernière variable étant liée directement à la perception de compétence de ce dernier pour cette matière et indirectement par son effet médiatisé sur l'évaluation réfléchie. Enfin, l'évaluation réfléchie des compétences en lecture de l'enfant sera liée directement à sa propre perception de compétence.

3. *DESCRIPTION DE L'ÉTUDE*

Nous décrirons ici l'échantillon, les instruments de collecte de données et la procédure utilisés pour notre étude. Les instruments de collecte de données permettent de mesurer les perceptions de compétence de l'enfant, l'évaluation réfléchie par les parents des compétences de l'enfant, les

croyances et le sentiment d'auto-efficacité des parents, les stratégies éducatives et l'évaluation parentale des compétences de l'enfant. Aussi les désignerons-nous dorénavant comme les instruments de mesure.

3.1. *ÉCHANTILLON*

Les participants à cette étude sont 204 élèves en première année du primaire, 99 garçons (moyenne : 84,6 mois ; écart type : 3,5 mois) et 105 filles (moyenne : 84,3 mois ; écart type : 4,1 mois), et leurs deux parents. Les familles retenues sont celles dont les deux parents ont accepté de participer, ce qui signifiait que chacun remplisse les questionnaires décrits plus loin, et qu'ils consentent à ce que nous rencontrions leur enfant pour la passation des questionnaires qui lui étaient destinés. Le choix de la lecture comme matière scolaire se fonde sur l'importance centrale de son apprentissage dans le programme pédagogique de la première année.

3.2. *INSTRUMENTS DE MESURE*

Les deux instruments de mesure utilisés avec les enfants leur sont présentés sous forme imagée, reprenant le mode de passation développé par Harter (1982, 1983). Pour chaque énoncé, l'enfant doit indiquer lequel de deux groupes d'élèves (le groupe des cercles ou des carrés) est le plus semblable à lui. Par la suite, en fonction du groupe auquel il s'est identifié, il doit choisir la grande figure, si la description s'applique très bien à lui, ou la petite figure, s'il considère que la description s'applique seulement un peu à lui.

Mesure des perceptions de compétence de l'enfant

La mesure des perceptions de compétence de l'enfant est composée de dix items, chacun visant à mesurer la perception qu'il a de ses habiletés en lecture. Quatre items proviennent de l'instrument de Paris et Oka (1986), dont voici un exemple : « Dans le groupe des cercles, les enfants trouvent que la lecture est une chose très difficile pour eux. Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent que la lecture est une chose très facile pour eux. » Quatre autres items proviennent de la sous-échelle cognitive de l'instrument de Harter (1982), mais ils ont été modifiés afin de s'appliquer à la lecture : « Dans le groupe des cercles, les enfants réussissent très bien leurs exercices de lecture. Dans le groupe des carrés, les enfants ne réussissent pas bien leurs exercices de lecture. » Les deux derniers items proviennent de la sous-échelle des croyances de contrôle du questionnaire : *Control, Agency and Means-End Interview* de Skinner, Chapman et Baltes (1988, validé en français par Bouffard-Bouchard, Bordeleau et Dubé, 1991) : « Dans le groupe des

cercles, les enfants pensent que s'ils le veulent, ils peuvent avoir des bonnes notes en lecture. Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que même s'ils le veulent, ils ne peuvent pas avoir des bonnes notes en lecture. » La consistance interne de la mesure est satisfaisante (0,73).

Mesure de l'évaluation réfléchie par les parents des compétences de l'enfant

Le questionnaire sur les perceptions réfléchies (inspiré de celui de Fortier, 1994) évalue la perception qu'a l'enfant de la compétence que ses parents lui attribuent dans le domaine de la lecture. Il comprend huit items, quatre pour le père et quatre pour la mère. L'exemple qui suit concerne la mère : « Dans le groupe des cercles, les mamans pensent que leur enfant est très bon en lecture. Dans le groupe des carrés, les mamans pensent que leur enfant n'est pas très bon en lecture. » L'indice de consistance interne est de 0,75 pour les items portant sur la mère et de 0,70 pour ceux portant sur le père.

Mesure des croyances et du sentiment d'auto-efficacité des parents

Le questionnaire sur les croyances parentales et leur sentiment d'auto-efficacité a été élaboré par Bouffard, Dubuc et Vezeau (1996), puis validé auprès d'un vaste échantillon de plus de 2 000 parents. Il comporte 24 items pour chacun desquels les parents doivent indiquer leur degré d'accord en utilisant une échelle variant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord). Deux sous-échelles divisent ce questionnaire. La première, qui comporte 13 items, porte sur la conception qu'ont les parents du caractère dynamique ou statique de l'intelligence, et de leur rôle dans le développement de l'autonomie, de la motivation et de la réussite scolaire des enfants. Voici, à titre d'exemple, un des énoncés : « Les parents et l'école jouent un rôle important pour accroître l'intelligence d'un enfant. » La consistance de cette sous-échelle atteint 0,73 pour les mères et 0,75 pour les pères. La deuxième sous-échelle, comprenant 11 items, a comme objet la perception qu'a le parent de remplir avec efficacité son rôle dans le développement de l'autonomie, de la motivation et des apprentissages de son enfant, en référence à des activités de la vie quotidienne à la maison et à d'autres liées à la vie scolaire de leur enfant. Voici un des énoncés de cette sous-échelle : « J'arrive bien à convaincre mon enfant de faire des efforts lorsqu'il rencontre des difficultés dans un travail qu'il doit faire. » L'indice de cohérence interne est de 0,80 et 0,85 respectivement pour les mères et les pères.

Mesure des pratiques éducatives

Une adaptation (Bouffard, Dubuc et Vezeau, 1996) de l'instrument de Rouzier (1987) a été utilisée pour examiner les pratiques éducatives des parents. Les parents doivent préciser la fréquence à laquelle ils se livrent

avec leur enfant à chacune des situations décrites en utilisant une échelle variant de 0 (jamais) à 4 (toujours). Ce questionnaire comporte les trois sous-échelles suivantes. La première, qui compte dix items, s'intéresse aux pratiques parentales quotidiennes en ciblant l'aspect particulier de la sensibilité parentale à la zone proximale de développement de l'enfant, c'est-à-dire à quel point le parent est conscient du potentiel de son enfant et se livre avec ce dernier à des pratiques propices au développement de ce potentiel : « Quand mon enfant a de la difficulté à faire quelque chose, je lui pose des questions qui lui font trouver ses erreurs ou des solutions. » La deuxième comporte 12 items qui interrogent le parent sur l'utilisation de feed-back positifs et/ou informatifs sur les réalisations et les comportements de l'enfant : « Quand mon enfant a de la difficulté à faire quelque chose et qu'enfin il réussit, je lui montre que je suis contente ou content, fière ou fier de sa réalisation. » Enfin, la troisième sous-échelle compte 9 items qui s'intéressent à l'évitement de pratiques ou de critiques susceptibles de miner la confiance de l'enfant en lui-même : « Il m'arrive de faire remarquer à mon enfant qu'il n'est pas habile dans certaines activités. » (score inversé). Pour limiter le nombre de variables à inclure dans le modèle, et compte tenu des corrélations relativement élevées entre ces trois dimensions des pratiques parentales, nous avons utilisé un score global, correspondant à la sommation des scores de chacune des dimensions. La cohérence interne des items ainsi regroupés est de 0,87 pour les mères et de 0,81 pour les pères.

Mesure de l'évaluation parentale des compétences de l'enfant

La mesure de l'évaluation parentale des compétences de l'enfant utilise les deux items proposés par Alexander et Entwisle (1988). Dans le premier énoncé, les parents doivent indiquer, sur une échelle de 1 (parmi les moins bons de sa classe) à 5 (parmi les meilleurs de sa classe), où ils croient que se situe leur enfant en lecture par comparaison avec les autres enfants de sa classe. Le second énoncé demande aux parents d'indiquer, sur une échelle allant de 1 (très faible) à 5 (excellent), le résultat scolaire de fin d'année en lecture qu'ils pensent que leur enfant obtiendra. C'est la moyenne des deux scores qui est utilisée dans les analyses. Ce questionnaire est composé de cinq items mesurant le statut du couple, l'âge du parent, sa nationalité, son degré de scolarité et le revenu annuel de la famille.

3.3. *PROCÉDURE*

Chaque enfant a été examiné individuellement au cours d'une séance durant de quinze à vingt minutes. Au début de la rencontre, l'expérimentateur engage un dialogue avec l'enfant sur ce qu'est la lecture (p. ex., « La lecture, c'est apprendre à reconnaître les lettres de l'alphabet, c'est lire des

sons comme "ma"… Peux-tu me nommer des lettres ? »). Il lui explique ensuite qu'il a des questions à lui poser sur ce qu'il pense de la lecture et lui montre le fonctionnement du pictogramme placé devant lui (groupe des cercles et des carrés) en exécutant deux exemples avec lui. Afin de contrer un éventuel biais systématique pour un groupe en particulier, l'expérimentateur adapte le deuxième exemple à la réponse de l'élève au premier afin que ce dernier s'identifie à chacun des deux groupes (cercles ou carrés). L'expérimentateur lit les questions à voix haute, puis cote la réponse de l'enfant sur le questionnaire. L'élève peut répondre à voix haute ou en pointant le pictogramme mis à sa disposition pour identifier le groupe qui correspond le plus à ce qu'il pense. L'expérimentateur porte une attention particulière à la compréhension des questions par l'enfant. De plus, pour chaque item, il répète à l'enfant la description du groupe correspondant à la réponse donnée afin de s'assurer qu'il n'a pas confondu les groupes « Alors, tu es dans le groupe des élèves qui… ».

Les parents remplissent leurs questionnaires à la maison et les retournent par la poste au laboratoire. Chacun des parents des familles participantes a reçu une enveloppe lui étant adressée personnellement ; cette enveloppe contient une lettre expliquant la marche à suivre, les questionnaires à remplir ainsi qu'une enveloppe préaffranchie. Les consignes aux parents soulignent l'importance de remplir le questionnaire de façon individuelle, sans consulter son conjoint ou une autre personne de son entourage. Elles insistent également sur le fait que toutes les réponses sont bonnes puisque chacun des parents a sa propre façon d'être et de faire les choses avec son enfant.

4. *RÉSULTATS*

Pour vérifier la validité du modèle proposé, nous avons procédé à des analyses acheminatoires récursives utilisant la technique de régression multiple (Pedhazur, 1982). Ce type d'analyse permet d'évaluer la valeur d'un modèle linéaire construit à partir des recherches empiriques antérieures et de formulations théoriques. Notons toutefois que cette méthode ne permet pas d'inférer de liens de causalité entre les variables intégrées dans le modèle. L'analyse acheminatoire a été réalisée à l'aide d'analyses de régression multiple pour mesures répétées effectuées en quatre étapes. À chacune d'elles, les variables sont régressées sur les variables antécédentes. À la première étape, toutes les variables du modèle sont intégrées dans l'analyse et ont une chance de prédire une portion significative de la variance de la variable dépendante. Aux trois autres étapes, chacun des prédicteurs est régressé sur les variables qui le précèdent.

Nous avons effectué quatre analyses acheminatoires successives. Dans les deux premières, le modèle proposé a été testé séparément auprès des mères et des pères afin d'examiner si les relations entre les variables différaient nettement selon le parent et si l'un des deux modèles permettait de prédire un pourcentage plus important de la variance dans les perceptions de compétence de l'enfant. Dans la troisième, la contribution des variables parentales a été vérifiée en intégrant simultanément les variables mesurées séparément chez les mères et celles chez les pères, et ce dans le but de contrôler si la prise en compte simultanée des variables des deux parents constituait un modèle expliquant mieux les perceptions de compétence de l'enfant que les deux premiers modèles. Enfin, la quatrième analyse teste le modèle en y intégrant les variables parentales constituées des scores moyens des deux parents pour chacune des variables, l'idée étant que les forces et les faiblesses d'un parent donné peuvent être compensées par celles de l'autre parent. Comme peu de différences ont été observées dans les relations entre les variables selon le parent répondant et que le modèle ainsi obtenu est à la fois le plus puissant et le plus concis, seuls les résultats de cette dernière analyse seront exposés.

Dans les tableaux qui suivent, nous présentons les moyennes et les écarts types des mesures effectuées auprès des enfants et des parents (tableau 1) et les coefficients de corrélation entre les différentes variables (tableau 2).

TABLEAU 1
Moyennes et écarts types des mesures auprès des enfants et des parents

	Moyenne	*Écart type*	*Valeurs observées*
MESURES–ENFANT			
1. Évaluation réfléchie par les parents des compétences de l'enfant	3,80	0,30	2,25 à 4,00
2. Perceptions de compétence de l'enfant	3,50	0,41	2,10 à 4,00
3. Résultat scolaire de fin d'année en lecture *(score Z)*	0,01	1,03	–5,25 à 2,25
MESURES–PARENT			
4. Évaluation parentale des compétences de l'enfant	3,86	0,81	1 à 5
5. Pratiques éducatives	2,85	0,66	1,94 à 3,69
6. Sentiment d'auto-efficacité	3,84	0,48	2,64 à 4,95
7. Croyances parentales	4,29	0,37	2,75 à 5,00
8. Degré de scolarité	13,42	2,42	7,5 à 21,5

TABLEAU 2

Coefficients de corrélation entre les variables lorsque le modèle est testé en utilisant la moyenne des deux parents

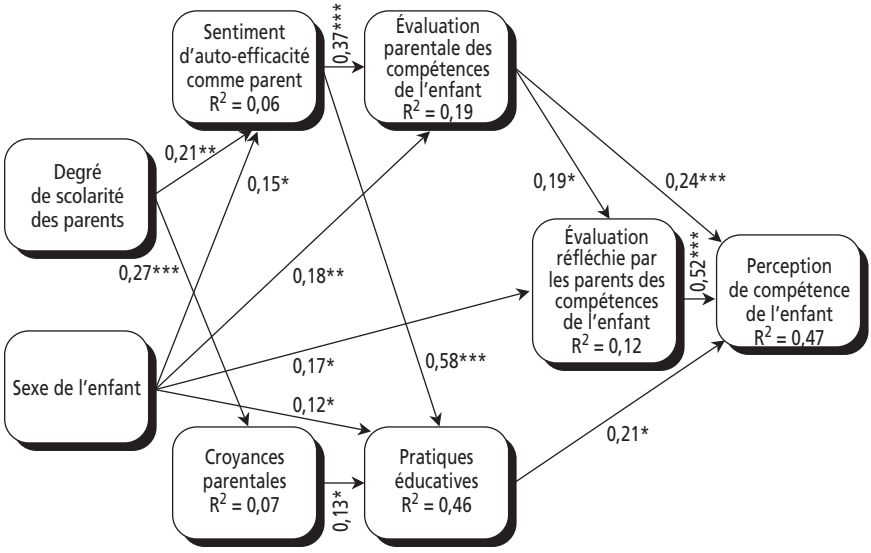
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*
1. Évaluation parentale des compétences de l'enfant (P)	1,00	0,26***	0,37***	0,09	0,15*	0,25***	0,41***	0,49***
2. Pratiques éducatives (P)		1,00	0,67***	0,46***	0,19**	0,21**	0,24***	0,12
3. Sentiment d'auto-efficacité comme parent (P)			1,00	0,48***	0,19**	0,18**	0,28***	0,24***
4. Croyances parentales (P)				1,00	0,26***	0,09	0,08	0,13
5. Degré de scolarité des parents (P)					1,00	0,09	0,13*	0,11
6. Évaluation réfléchie des compétences de l'enfant (E)						1,00	0,62***	0,33***
7. Perceptions de compétence de l'enfant (E)							1,00	0,38***
8. Résultat scolaire de fin d'année en lecture (E)					1,00			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

P : mesure effectuée auprès des parents ; E : mesure effectuée auprès des enfants.

L'examen des indices de colinéarité (VIF) a permis de constater qu'ils sont tous inférieurs à 2. Par conséquent, un problème de multicolinéarité ne devrait pas affecter les résultats des analyses de régression et l'hypothèse de relations linéaires entre ces variables peut être soutenue. Par ailleurs, compte tenu de la diversité des échelles de mesure utilisées dans les questionnaires, ce sont les données transformées en scores Z qui ont été retenues pour examiner le modèle (voir figure 2).

FIGURE 2
Les liens observés à l'analyse de cheminement



* p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001.

La première régression vérifie la contribution de l'ensemble des variables aux perceptions de compétence de l'enfant en lecture. Les résultats de cette régression révèlent que, comme nous l'avions postulé, l'évaluation réfléchie par les parents des compétences de l'enfant en lecture et leur évaluation réelle des compétences de celui-ci sont directement liées aux perceptions de compétence de l'enfant dans la matière. L'ensemble des variables contribuent à expliquer 47 % ($F = 23,95$, $p < 0,001$) de la variance totale de ces perceptions. Cependant, le lien direct attendu entre les pratiques éducatives et les perceptions de compétence de l'enfant n'est pas confirmé par nos données, mais il est, semble-t-il, médiatisé par le lien entre les pratiques et l'évaluation réfléchie.

La deuxième régression vérifie la contribution de l'évaluation parentale des compétences de l'enfant, des pratiques éducatives, du sentiment d'auto-efficacité comme parent, des croyances parentales, du niveau de scolarité des parents et du sexe de l'enfant à l'évaluation réfléchie par les parents des compétences de l'enfant en lecture. Les résultats montrent, comme nous l'avions prédit, que les pratiques éducatives et l'évaluation parentale des compétences de l'enfant en lecture sont liées à l'évaluation réfléchie. En outre, on observe aussi un lien non prédit entre l'évaluation réfléchie et le sexe de l'enfant ainsi qu'avec les pratiques éducatives. Les filles perçoivent que leurs parents les considèrent comme plus compétentes que les garçons en lecture, tandis que l'évaluation réfléchie des enfants est d'autant plus positive que les pratiques éducatives des parents le sont également. L'ensemble des variables permet d'expliquer 12 % ($F = 4,28$, $p < 0,001$) de la variance totale de l'évaluation réfléchie des compétences de l'enfant en lecture.

La troisième régression examine l'impact du sentiment d'auto-efficacité comme parent, des croyances parentales, du degré de scolarité des parents et du sexe de l'enfant régressés alternativement sur l'évaluation parentale des compétences de l'enfant en lecture et sur les pratiques éducatives. Pour l'évaluation parentale des compétences de l'enfant en lecture, le lien attendu avec le sentiment d'auto-efficacité des parents est observé, en plus d'un autre lien non attendu avec le sexe de l'enfant. Plus les parents ont un sentiment d'auto-efficacité élevé, plus ils évaluent positivement les compétences de l'enfant. En outre, les parents qui ont une fille considèrent que leur enfant est plus compétente en lecture que ceux qui ont un garçon. L'ensemble des variables permet d'expliquer 19 % de la variance totale de l'évaluation parentale des compétences de l'enfant ($F = 11,44$, $p < 0,001$). Les liens postulés entre les pratiques éducatives et les autres variables sont tous observés. Comme nous l'avions prévu, les pratiques sont directement liées au sentiment d'auto-efficacité des parents et à leurs croyances parentales. De plus, elles sont liées au sexe de l'enfant ; 46 % de la variance totale des pratiques éducatives ($F = 41,70$, $p < 0,001$) sont expliqués. Plus les parents ont un sentiment d'auto-efficacité élevé et plus ils croient en leur rôle dans le développement de l'enfant, plus leurs pratiques éducatives sont positives. Les parents qui ont un garçon rapportent avoir une plus grande fréquence de pratiques stimulantes et renforçantes que ceux qui ont une fille.

Enfin, la dernière régression considère, alternativement pour le sentiment d'auto-efficacité comme parent et pour les croyances parentales, l'impact du degré de scolarité des parents et du sexe de l'enfant. Le sentiment d'auto-efficacité parental est lié à leur degré de scolarité et au sexe de l'enfant, ces deux variables contribuant à en expliquer 6 % ($F = 6,24$, $p < 0,01$) de la variance totale. Un degré de scolarité élevé est lié à un

meilleur sentiment d'auto-efficacité, et les parents ayant une fille rapportent un sentiment d'auto-efficacité plus élevé que ceux ayant un garçon. Enfin, 7 % de la variance totale des croyances parentales est expliquée par le degré de scolarité des parents ; plus celui-ci est élevé, plus les parents croient en leur rôle dans le développement de l'enfant.

CONCLUSION

Nous nous en tiendrons ici à commenter les variables parentales dont les liens étaient postulés dans le modèle. Une discussion plus complète de l'ensemble des résultats de la recherche pourra être consultée dans une autre publication (Bouffard et Bordeleau, soumis).

Les résultats obtenus soutiennent presque parfaitement le modèle proposé. Quoique les perceptions de compétence des jeunes enfants soient généralement très élevées, le modèle proposé arrive à expliquer un pourcentage considérable de leur variance totale, appuyant ainsi sans équivoque l'hypothèse de l'influence déterminante des parents dans la construction des perceptions de compétence des jeunes enfants. Le seul lien direct postulé et non observé selon nos données est celui qui pourrait exister entre les pratiques éducatives et les perceptions de compétence de l'enfant. Toutefois, ces pratiques leur sont indirectement solidaires par leur lien avec l'évaluation réfléchie qui se révèle une variable cruciale dans les perceptions de compétence de l'enfant.

En effet, les résultats obtenus autorisent à penser que plus les parents ont des conduites stimulantes et renforçantes avec l'enfant, plus ce dernier pense que ses parents le trouvent compétent, et plus il se considère comme compétent. Ainsi, conformément à ce que proposent d'autres chercheurs, la sensibilité du parent au potentiel de l'enfant, l'utilisation de feed-back informatifs et renforçants, et l'évitement de pratiques et commentaires pouvant nuire à sa confiance dans ses capacités (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995 ; Schneewind, 1995) contribuent à l'établissement chez l'enfant d'une perception positive de ses compétences (Cole, Maxwell et Martin, 1997 ; Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece et Midgley, 1985 ; Eccles, Adler et Kaczala, 1982 ; Frome et Eccles, 1998 ; Jacobs, 1991 ; Jacobs et Eccles, 1992 ; Phillips, 1987 ; Wigfield, Eccles, Suk Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan et Blumenfeld, 1997).

L'évaluation parentale des compétences de l'enfant influence directement l'évaluation réfléchie et la perception propre de l'enfant, mais c'est avant tout son interprétation de ce que ses parents pensent de lui qui semble cruciale pour l'enfant. La perception de compétence que développe l'enfant n'est donc pas la réplique du jugement que portent ses parents sur lui, mais

bien une interprétation de ce jugement, ce qui démontre le rôle actif qu'exerce l'enfant dans le développement de ses perceptions de compétence. Plus l'enfant croit que ses parents le considèrent comme compétent en lecture, plus il a confiance en ses capacités. Ces résultats sont dans la lignée des recherches effectuées auprès d'élèves plus âgés et démontrant la prépondérance, pour les perceptions de compétence de l'enfant, de l'évaluation réfléchie sur l'évaluation parentale (Eccles, Adler et Kaczala, 1982 ; Felson, 1989 ; Phillips, 1987). Les résultats de la présente recherche permettent ainsi d'élargir la portée des études précédentes en montrant que, dès la première année de la scolarisation, la perception que se forge l'enfant de ce que ses parents pensent de lui a un impact majeur sur sa propre perception.

À la lumière des résultats de cette étude, il apparaît que l'évaluation que font les parents des compétences de l'enfant et les pratiques éducatives qu'ils utilisent sont deux autres variables jouant un rôle important dans l'élaboration des perceptions de compétence de l'enfant. Concernant l'évaluation parentale des compétences de l'enfant, Philipps (1987) soutient que les parents jouent auprès de l'enfant un rôle d'interprète de ses performances objectives, et que cette interprétation est par la suite intériorisée par l'enfant. Ce rôle d'interprète peut se révéler particulièrement décisif pour les jeunes enfants qui ne possèdent pas toutes les ressources cognitives leur permettant d'évaluer avec justesse leur compétence.

Même si les enfants de notre étude sont beaucoup plus jeunes, les résultats obtenus correspondent à ceux de deux études faites auprès d'adolescents et ayant montré que les parents qui ont confiance dans leurs capacités d'accompagner et de soutenir leur enfant dans ses apprentissages scolaires ont aussi des enfants confiants dans leurs capacités (Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 1996 ; Bogenschneider, Small et Tsay, 1997). Notre étude permet toutefois de mieux préciser les variables intermédiaires par lesquelles s'effectue cette transmission du parent à l'enfant du sentiment de compétence. En effet, les pratiques éducatives utilisées et l'évaluation parentale des compétences de l'enfant semblent être le relais par lequel la confiance du parent est communiquée à l'enfant.

Évidemment, les parents ne sont pas les seuls agents sociaux pouvant influencer les perceptions de compétence de l'enfant. Au fur et à mesure qu'il vieillit et qu'il passe de plus en plus de temps à l'extérieur de la famille, d'autres agents d'influence prennent une importance accrue dans sa vie. Toutefois, la famille constitue le premier contexte de développement et, en dépit d'éventuelles modifications dans sa structure, il sera le plus stable dans le temps, ce qui lui confère un statut particulier. L'examen du rôle des parents est donc crucial pour comprendre comment se forme la perception de compétence des jeunes enfants, et nous croyons qu'il devrait être poursuivi dans des recherches futures.

BIBLIOGRAPHIE

Alexander, K.L. et D.R Entwistle (1988). « Achievement in the first 2 years of school : Patterns and processes », *Monograph of the Society for Research in Child Development, Série* 218, *53*(2).

Assor, A. et J.P. Connell (1992). « The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals », dans D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p. 25-47.

Baker, D.P. et D.R. Entwisle (1987). « The influence of mothers on the academic expectations of young children : A longitudinal study of how gender differences arise », *Social Forces, 65*(3), p. 670-694.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Actions,* Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). « Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning », *Educational Psychologist, 28*(2), p. 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The Exercise of Control,* New York, W.H. Freeman.

Bandura, A., C. Barbaranelli, G.V. Caprara et C. Pastorelli (1996). « Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning », *Child Development, 67*(3), p. 1206-1222.

Berry, J.M. et R.L. West (1993). « Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span », *International Journal of Behavioral Development, 16*(2), p. 351-379.

Bogenschneider, K., S.A. Small et J.C. Tsay (1997). « Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents », *Journal of Marriage and the Family, 59*(2), p. 345-362.

Boggiano, A.K., D.S. Main et P.A. Katz (1988). « Children's preference for challenge : The role of perceived competence and control », *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), p. 134-141.

Bouffard, T. (1998). « A developmental study of the relationship between reading development and the self-system », *European Journal of Psychology of Education, X111*(1), p. 61-74.

Bouffard, T. et L. Bordeleau (1997). « Perspectives métacognitive et motivationnelle de l'élève en difficulté spécifique d'apprentissage », *Apprentissage et Socialisation, 18*(1/2), p. 23-34.

Bouffard-Bouchard, T. et N. Gagné-Dupuis (1994). « Pratiques parentales et développement métacognitif chez l'enfant d'âge préscolaire », *Enfance, 48*(1), p. 33-50.

Bouffard-Bouchard, T. et A. Pinard (1988). « Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial », *International Journal of Psychology, 23*, p. 409-431.

Bouffard, T. et C. Vezeau (1998). « The development of the self-system and self-regulation among primary-school children », dans M. Ferrari et R.J. Sternberg (dir.), *Self-Awareness : Its Nature and Development*, New York, Guilford Press, p. 246-272.

Bouffard-Bouchard, T., L. Bordeleau et G. Dubé (1991). « Adaptation en langue française d'un questionnaire de croyances attributionnelles de contrôle », Communication présentée au XIV[e] Congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, novembre, Trois-Rivières.

Bouffard-Bouchard, T., S. Parent et S. Larivée (1990). « Capacité cognitive, sentiment d'auto-efficacité et autorégulation », *European Journal of Psychology of Education, 5*(3), p. 355-364.

Bouffard, T., Y. Dubuc et C. Vezeau (1996). « Adaptation et validation du questionnaire de Rouzier sur les pratiques éducatives », Document inédit, Laboratoire de métacognition, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

Cole, D.A., S.E. Maxwell et J.M. Martin (1997). « Reflected self-appraisals : Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived », *Journal of Educational Psychology, 89*(1), p. 55-70.

Deci, E.L. et R.M. Ryan (1992). « The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement », dans A.K. Boggiano et T.S. Pittman (dir.), *Achievement and Motivation : A Social Developmental Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 9-36.

Deci, E.L., R.J. Vallerand, L.G. Pelletier et R.M. Ryan (1991). « Motivation and education : The self-determination perspective », *Educational Psychologist, 26*(3/4), p. 325-346.

Dweck, C.S. (1989). « Motivation », dans A. Lesgold et R. Glaser (dir.), *Foundations for a Psychology of Education*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, p. 87-136.

Eccles, J.S., T.F. Adler et C.M. Kaczala (1982). « Socialization of achievement attitudes and beliefs : Parental influences », *Child Development, 53*(2), p. 310-321.

Eccles, J.S., A. Wigfield, R.D. Harold et P. Blumenfeld (1993). « Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school », *Child Development, 64*(3), p. 830-847.

Eccles, J.S., T.F. Adler, R. Futterman, S.B. Goff, C.M. Kaczala, J.L. Meece et C. Midgley (1985). « Self-perceptions, task perceptions, socializing influences, and the decision to enroll in mathematics », dans S.F. Chipman, L.R. Brush et D.M. Wilson (dir.), *Woman and Mathematics : Balancing the Equation*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p. 95-121.

Eisenberg, N., C.L. Martin et R.A. Fabes (1996). « Gender development and gender effects », dans D.C. Berliner et R.C. Calfee (dir.), *Handbook of Educational Psychology*, New York, Macmillan Library Reference, p. 358-396.

Entwistle, D.R. et D.P. Baker (1983). « Gender and young children's expectations for performance in arithmetic », *Developmental Psychology, 19*(2), p. 200-209.

Entwistle, D.R., K.L. Alexander, A.M. Pallas et D. Cadigan (1987). « The emergent academic self-image of first graders : Its response to social structure », *Child Development, 58*(5), p. 1190-1206.

Fagot, B.I. (1995). « Parenting boys and girls », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting : Children and Parenting, 1*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p. 163-183.

Felson, R.B. (1989). « Parents and the reflected appraisal process : A longitudinal analysis », *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(6), p. 965-971.

Fortier, M.S. (1994). *Une analyse motivationnelle de la poursuite d'études en sciences,* Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Frome, P.M. et J.S. Eccles (1998). « Parents' influence on children's achievement-related perceptions », *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), p. 435-452.

Ginsburg, G.S. et P. Bornstein (1993). « Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance », *Child Development, 64*(5), p. 1461-1474.

Gottfried, A.E. (1990). « Academic intrinsic motivation in young elementary school children », *Journal of Educational Psychology, 82*(3), p. 525-538.

Gottfried, E.A., J.S. Fleming et A.W. Gottfried (1994). « Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement », *Journal of Educational Psychology, 86*(1), p. 104-113.

Grolnick, W.S. et R.M. Ryan (1989). « Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school », *Journal of Educational Psychology, 81*(2), p. 143-154.

Grolnick, W.S. et M.L. Slowiaczek (1994). « Parents' involvement in children's schooling : A multidimensional conceptualization and motivational model », *Child Development, 65*(1), p. 237-252.

Grolnick, W.S., R.M. Ryan et E.L. Deci (1991). « Inner resources for school achievement : Motivational mediators of children's perceptions of their parents », *Journal of Educational Psychology, 83*(4), p. 508-517.

Grolnick, W.S., C. Benjet, C.O. Kurowski et N.H. Apostoleris (1997). « Predictors of parent involvement in children's schooling », *Journal of Educational Psychology, 89*(3), p. 538 548.

Harter, S. (1981). « A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom : Motivational and informational components », *Developmental Psychology, 17*(3), p. 300-312.

Harter, S. (1982). « The perceived competence scale for children », *Child Development, 53*(1), p. 87-97.

Harter, S. (1983). « Developmental perspectives on the self-systems », dans E.M. Hetherington (dir.), *Handbook of Child Psychology : Socialization, Personality, and Social Development, 4*, New York, John Wiley and Sons, p. 275-385.

Harter, S. (1990). « Causes, correlates, and the functional role of global self-worth : A life-span perspective », dans R.J. Sternberg et J.K. Kolligian (dir.), *Competence Considered*, New Haven, Yale University Press, p. 67-97.

Harter, S. (1992). « The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom : Processes and patterns of change », dans A.K. Boggiano et T.S. Pittman (dir.), *Achievement and Motivation : A Social Developmental Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 77-114.

Hoff-Ginsburg, E. et T. Tardif (1995). « Socioeconomic status and parenting », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting : Biology and Ecology of Parenting, 2*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p. 161-188.

Hokoda, A. et F.D. Fincham (1995). « Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family », *Journal of Educational Psychology, 87*(3), p. 375-385.

Hoover-Dempsey, K.V. et H.M. Sandler (1995). « Parental involvement in children's education : Why does it make a difference ? », *Teachers College Record, 97*(2), p. 310-331.

Hoover-Dempsey, K.V. et H.M. Sandler (1997). « Why do parents become involved in their children's education ? », *Review of Educational Research, 67*(1), p. 2-42.

Hoover-Dempsey, K.V., O.C. Bassler et J.S. Brissie (1992). « Explorations in parent-school relations », *Journal of Educational Research, 85*(5), p. 287-294.

Jacobs, J.E. (1991). « Influence of gender stereotypes on parent and child mathematics attitudes », *Journal of Educational Psychology, 83*(4), p. 518-527.

Jacobs, J.E. et J.S. Eccles (1992). « The impact of mothers' gender role stereotypic beliefs on mothers and children's ability perceptions », *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(6), p. 932-944.

Keith, T.Z., P.B. Keith, G.C. Troutman, P.G. Bickley, P.S. Trivette et K. Singh (1993). « Does parental involvement affect eight-grade student achievement ? Structural analysis of national data », *School Psychology Review, 22*(3), p. 474-496.

Marsh, H.W., R.G. Craven et R. Debus (1991). « Self-concepts of young children 5 to 8 years of age : Measurement and multidimensional structure », *Journal of Educational Psychology, 83*(3), p. 377-392.

McCombs, B.L. (1988). « Motivational skills training : Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies », dans C.E. Weinstein, E.T. Goetz et P.A. Alexander (dir.), *Learning and Study Strategies*, San Diego, Academic Press, p. 141-169.

McCombs, B.L. (1989). « Self-regulated learning and academic achievement : A phenomenological view », dans B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (dir.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement : Theory, Research and Practice*, New York, Springer-Verlag, p. 51-82.

McCombs, B.L. et R.J. Marzano (1990). « Putting the self in self-regulated learning : The self as agent in integrating will and skill », *Educational Psychologist*, *25*(1), p. 51-69.

Meece, J.L. et D.P. Courtney (1992). « Gender differences in students' perceptions : Consequences for achievement-related choices », dans D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom,* Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p. 209-228.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (1992). *La politique de la santé et du bien-être,* Québec, Gouvernement du Québec.

Moretti, M.M. et E.T. Higgins (1990). « The development of self-system vulnerabilities : Social and cognitive factors in developmental psychopathology », dans R.J. Sternberg et J. Kolligian (dir.), *Competence Considered*, New Haven, Yale University Press, p. 286-314.

Palmer, D.J. et E.T. Goetz (1988). « Selection and use of study strategies : The role of the studier's beliefs about self and strategies », dans C.E. Weinstein, E.T. Goetz et P.A. Alexander (dir.), *Learning and Study Strategies : Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*, San Diego, CA, Academic Press, p. 41-62.

Paris, S.G. et E.R. Oka (1986). « Children's reading strategies, metacognition, and motivation », *Developmental Review, 6*(1), p. 25-56.

Pedhazur, E.J. (1982). *Second Edition : Multiple Regression in Behavioral Research,* New York, Holt, Rinehart & Winston.

Phillips, D.A. (1987). « Socialization of perceived academic competence among highly competent children », *Child Development, 58*(5), p. 1308-1320.

Phillips, D.A. et M. Zimmerman (1990). « The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children », dans R.J. Sternberg et J. Kolligian Jr. (dir.), *Competence Considered*, New Haven, Yale University Press, p. 41-66.

Rouzier, F. (1987). *L'élaboration d'un questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents d'âge préscolaire,* Mémoire de maîtrise inédit, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Schneewind, K. A. (1995). « Impact of family processes on control beliefs », dans A. Bandura (dir.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 69-113.

Skinner, E.A., M. Chapman et P.B. Baltes (1988). « Control, means-ends, and agency beliefs : A new conceptualization and its measurement during childhood », *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), p. 117-133.

Sroufe, A. (1996). *Child Development : Its Nature and Course, 3e éd.*, New York, McGraw-Hill.

Wigfield, A., J.S. Eccles, K. Suk Yoon, R.D. Harold, A.J.A. Arbreton, C. Freedman-Doan et P.C. Blumenfeld (1997). « Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years : A 3-year study », *Journal of Educational Psychology*, *89*(3), p. 451-469.

Wong, B.Y.L. (1991). « The relevance of metacognition to learning disabilities », dans B.Y.L. Wong (dir.), *Learning about Learning Disabilities*, New York, Academic Press, p. 231-258.

CHAPITRE 9

Le développement de l'autonomie des adolescents

Des interventions différenciées selon le sexe

Rollande Deslandes
Université du Québec à Trois-Rivières, LERTIE et CRIRES
(rollande_deslandes@uqtr.ca)

RÉSUMÉ[1]

Au cours des deux dernières décennies, la dimension affective liée aux apprentissages, et plus spécifiquement la motivation des élèves, a fait l'objet de nombreuses recherches. Parmi les composantes de la motivation figurent l'autonomie qui à son tour, selon l'approche psychosociale, peut être décomposée en trois dimensions : l'orientation vers le travail, qui englobe la persévérance, le sens de l'effort et le plaisir ressenti d'un travail bien fait ; l'identité, qui inclut le concept de soi, l'estime de soi et la confiance en soi ; et l'indépendance, qui comprend le sentiment de contrôle.

1. L'auteure de cet article a bénéficié d'une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines.

Le développement de ces composantes serait lié à un ensemble de facteurs allant des caractéristiques personnelles (p. ex., le sexe) au milieu familial. Dans ce chapitre, nous explorons, à l'aide d'analyses de régression, les qualités prédictives des comportements du père et de la mère par rapport à l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité des filles et des garçons. L'échantillon est composé de 872 jeunes de deuxième secondaire régulier. Les résultats mettent en lumière le rôle des parents dans le développement de l'autonomie globale de l'adolescent. De ces données, les plus significatives émergent des pistes d'intervention. Un axe mère–fille semble se dégager en relation avec l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité. La mère y contribue par son engagement, son encouragement psychologique à l'autonomie et son soutien affectif. Un axe père–fils lié à l'engagement et à l'encouragement à l'autonomie ressort en relation avec l'indépendance, tandis que l'engagement de la mère joue en faveur de l'orientation vers le travail du garçon. En conclusion, les comportements de la mère apparaissent cruciaux pour le développement de l'autonomie de la fille. En corollaire, la mère et le père contribuent individuellement à certains aspects de l'autonomie du garçon et conjointement à d'autres.

La motivation, voire l'autodétermination ou l'autonomie des jeunes dans leurs apprentissages, a été l'objet de nombreux travaux au cours de la dernière décennie (Deci et Ryan, 1985 ; Grolnick, Kurowski et Gurland, 1999 ; Vallerand, Fortier et Guay, 1997 ; Vallerand et Sénécal, 1992). Vue sous l'angle psychosocial, l'autonomie est décrite comme un ensemble d'attitudes, de prédispositions et de comportements qui influent non seulement sur les apprentissages en classe mais également sur la conduite des individus dans les apprentissages reliés à la vie quotidienne (Greenberger, 1982, 1984 ; Greenberger, Josselson, Knerr et Knerr, 1975). Il devient alors plus aisé d'examiner l'apport du milieu familial dans son développement. Des études récentes utilisant l'analyse différenciée selon le sexe pour mieux comprendre l'écart entre le taux de réussite des filles et des garçons (Bouchard, Deslandes et Saint-Amant, sous presse ; Bouchard et Saint-Amant, 1996 ; CSE, 1999 ; Deslandes, Bouchard et Saint-Amant, 1998) nous amènent aussi à considérer ce facteur dans le développement de l'autonomie des filles et des garçons.

Dans les pages qui suivent, nous décrivons d'abord la problématique. Puis, nous passons brièvement en revue l'approche sociocognitive de l'autonomie et l'approche psychosociale, celle-ci étant privilégiée dans nos recherches. Par la suite, nous abordons l'influence du milieu familial par le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. Nous décrivons ensuite succinctement la méthodologie utilisée dans une de nos recherches portant sur *L'autonomie de l'adolescent et les interactions parents-adolescents en lien avec la réussite scolaire,* projet subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (Deslandes, 1998-2001). Nous présentons alors quelques résultats probants desquels émergent des pistes d'intervention pouvant être empruntées tant par les enseignants que par les parents eux-mêmes.

1. *PROBLÉMATIQUE*

Au Québec, le taux actuel d'abandon scolaire est tout à fait préoccupant (MEQ, 2000). Selon le ministère de l'Éducation, pour contrer l'abandon scolaire, il faut d'abord reconnaître les liens qui existent entre les interactions de l'adolescent avec son milieu familial et sa réussite scolaire et sa responsabilisation à l'égard de celle-ci. Dans le cadre d'un projet subventionné par le CRSH (Deslandes, 1998-2001), nous avons voulu développer et approfondir des connaissances sur l'influence des interactions parent–adolescent sur l'autonomie de l'adolescent et la réussite scolaire, et ce en fonction du sexe du parent et de l'adolescent et des différents contextes

familiaux. Le présent chapitre porte sur les résultats de la première année de l'étude et se centre sur le rôle du père et de la mère dans le développement de l'autonomie de la fille et du garçon.

2. *APPROCHES*

Différentes approches sont utilisées pour examiner l'autonomie, à savoir les approches sociologique, didactique, psychologique (Ravestein, 1999), sociocognitive (Deci et Ryan, 1985) et psychosociale (Greenberger, 1982). Dans ce texte, nous rendrons compte très brièvement des deux dernières.

2.1. *APPROCHE SOCIOCOGNITIVE DE L'AUTONOMIE*

Au cours de la dernière décennie, le concept de l'autonomie de l'élève a retenu plus que jamais l'attention des chercheurs et des intervenants du milieu scolaire. De nombreux travaux, basés sur l'approche sociocognitive, ont étudié l'autonomie sous l'angle de l'autorégulation, voire de la motivation intrinsèque de l'apprenant dans les activités d'apprentissage (Deci et Ryan, 1985 ; Grolnick, Kurowski et Gurland, 1999 ; Vallerand et Sénécal, 1992 ; Viau, 1994). Selon ces auteurs, la motivation intrinsèque oriente le choix d'une tâche pour le plaisir et la satisfaction que l'on en tire. La motivation intrinsèque prend sa source dans les perceptions qu'a l'élève de lui-même et de son environnement (Bandura, 1997). Parmi les différents concepts reliés à la perception de l'élève figurent : 1) les perceptions de soi, qui comprennent des perceptions plutôt générales, comme le concept de soi et l'estime de soi (Harter, 1999 ; L'Écuyer, 1992), de même que des perceptions plus spécifiques telles que la perception de sa compétence à réaliser une tâche ou son sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997) ; 2) la perception du lieu de contrôle, qui, selon la théorie des attributions causales de Weiner (1992), se manifeste lorsque l'individu attribue son succès aux efforts investis et aux stratégies utilisées ; finalement 3) la perception de la valeur d'une activité par rapport aux buts d'apprentissage (Dweck, 1989 ; Wentzel, 1998) et aux buts futurs de l'élève (Deslandes et Potvin, 1998 ; Patrikakou, 1996).

2.2. *APPROCHE PSYCHOSOCIALE DE L'AUTONOMIE*

D'autres auteurs, désireux d'intégrer les buts de la socialisation des enfants (par exemple, développer les préalables pour vivre en société) aux buts de développement optimal, ont choisi d'examiner l'autonomie sous l'angle de la maturité psychosociale. C'est dans cette perspective que s'inscrit le

modèle de Greenberger selon lequel l'autonomie ou la capacité à fonctionner d'une façon autonome représente une composante du concept de la maturité psychosociale, au même titre que la capacité à agir efficacement avec les autres et la capacité à contribuer à la cohésion sociale (Greenberger, 1982, 1984 ; Greenberger, Josselson, Knerr et Knerr, 1975 ; Greenberger et Sorensen, 1974). Ce modèle intègre les perspectives sociologiques et psychologiques de la personne. L'autonomie est à son tour composée de trois dimensions : orientation vers le travail, indépendance et identité (Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Greenberger, 1982). Le concept de l'orientation vers le travail examine jusqu'à quel point les enfants appliquent les habiletés suivantes : persévérance, résistance aux distractions, désir de relever des défis et plaisir que procure un travail bien accompli. Le concept de l'indépendance s'attache à l'initiative, au droit à l'erreur, à la perception de contrôle et à la perception de la confiance en ses propres capacités qui se manifeste par l'absence de dépendance excessive à l'égard des pairs. Quant au concept de l'identité, il inclut le concept de soi, l'estime de soi, l'intériorisation des valeurs et des buts de la vie. Si l'on établit des liens avec les concepts de l'approche sociocognitive (Viau, 1994), on pourrait croire que le concept de l'orientation vers le travail constitue un indicateur de la motivation. De son côté, l'indépendance intègre le lieu de contrôle, emprunté également à l'approche sociocognitive (Weiner, 1992). Finalement, le concept de l'identité comprend le concept de soi qui, au dire de Raynor et McFarlin (1986, cités dans Viau, 1994), correspond aux perceptions qu'une personne a de ses valeurs, de ses préférences, de ses buts et de ses aspirations. Quant au concept de l'estime de soi, il se veut plus général et concerne les jugements d'ordre affectif qu'une personne porte sur elle-même (Raynor et McFarlin, 1986, cités dans Viau, 1994). Ces deux derniers concepts contribuent au score global de l'identité dans l'approche sociocognitive.

C'est ce dernier modèle que nous avons retenu dans deux études portant sur les interactions parent–adolescent et le développement de l'autonomie des adolescents inscrits dans le programme d'études ordinaire (Deslandes, 1998-2001). Les énoncés contribuant à mesurer chacun des concepts discutés ci-dessus sont présentés en annexe (voir aussi Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999).

3. *MILIEU FAMILIAL*

Le milieu familial a été le plus souvent examiné sous deux angles principaux : le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. Chacun de ces angles sera discuté dans les sections qui suivent.

3.1. *Style parental*

Le style parental désigne le patron général d'éducation qui caractérise les comportements des parents à l'égard de leur enfant (Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992). Selon des études réalisées tant du côté américain que du côté québécois (Deslandes, 1996 ; Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte, 1995 ; Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997 ; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989), le style parental comprend trois dimensions : engagement, encadrement et encouragement à l'autonomie. Le style parental démocratique se définit par un haut degré d'engagement, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie (Deslandes, 1996 ; Lamborn, Brown, Mounts et Steinberg, 1993). D'abord, l'engagement parental mesure jusqu'à quel point l'adolescent perçoit ses parents comme étant chaleureux, sensibles et engagés (p. ex., « Je peux compter sur mes parents pour m'aider lorsque j'ai un problème personnel. »). Puis, l'encadrement parental mesure la supervision et les limites établies par les parents (p. ex., « Tes parents savent exactement ce que tu fais pendant tes temps libres. »). Enfin, l'encouragement à l'autonomie considère jusqu'à quel point les parents utilisent une discipline démocratique et incitent l'adolescent à exprimer son individualité au sein de la famille (exemple d'énoncé négatif : « Lorsque j'argumente [" obstine "] avec mes parents, ils me disent : " Quand tu seras adulte, tu vas comprendre " »).

3.2. *Participation parentale au suivi scolaire*

La participation parentale au suivi scolaire correspond au rôle des parents dans l'éducation de leur enfant (Christenson, Rounds et Franklin, 1992 ; Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992). Dans une étude réalisée auprès de 525 adolescents québécois inscrits en troisième secondaire du secteur régulier et ayant un âge moyen de 15 ans, Deslandes (1996) a répertorié cinq dimensions inhérentes à la participation parentale au suivi scolaire : 1) soutien affectif (p. ex., « Un de mes parents m'encourage dans mes activités scolaires. ») ; 2) communication avec les enseignants (p. ex., « Un de mes parents parle au téléphone avec mes enseignants. ») ; 3) interactions parent–adolescent axées sur le quotidien scolaire (p. ex., « Un de mes parents me demande si j'ai fait mes travaux scolaires. ») ; 4) communication parent–école (p. ex., « Un de mes parents va aux rencontres de parents à l'école. ») ; et 5) communication parent–adolescent (p. ex., « Un de mes parents discute avec moi de mes projets d'avenir. »). Toutes les échelles mesurant le style parental et la participation parentale présentent des mesures de fiabilité acceptables.

4. *MÉTHODOLOGIE*

Dans cette section, nous rappelons les caractéristiques des participants à l'étude menée auprès des adolescents du secteur régulier, de même que les procédures et les analyses effectuées et présentées dans des documents ou des communications antérieurs.

4.1. *PARTICIPANTS*

L'échantillon est composé de 872 filles ($n = 468$; 53,7 %) et garçons ($n = 404$; 46,3 %) inscrits en deuxième secondaire du secteur régulier et ayant un âge moyen de 14,5 ans. Les sujets correspondent à la cohorte de première année participant à une étude longitudinale de trois ans portant sur la réciprocité dans les interactions entre parents et adolescents et ses rapports avec la réussite scolaire. Ils fréquentent cinq écoles secondaires francophones du Québec situées dans les régions de la Montérégie et de la Mauricie–Bois-Francs. Au-delà de 70 % (71,2 %) des familles sont intactes (deux parents biologiques), alors que près du tiers (28,8 %) ne le sont pas (familles monoparentales, reconstituées ou autres). Vingt et un pour cent (21,3 %) des mères et 27,6 % des pères n'ont pas complété leurs études secondaires, contre 44,7 % des mères et 40,1 % des pères qui les ont terminé. Finalement, 34 % des mères et 32,3 % des pères détiennent un diplôme de niveau collégial ou universitaire.

4.2. *PROCÉDURES, INSTRUMENTS ET ANALYSES*

Les mesures sont basées sur la perception des adolescents. Les questionnaires ont été administrés par une professionnelle de recherche pendant les périodes de cours et en présence de l'enseignant habituel. L'exercice a requis approximativement quarante-cinq minutes. Les données ont été recueillies au début du printemps 1998. Tous les élèves présents ont accepté de participer à l'étude. Une autorisation de la Commission d'accès à l'information de la province de Québec nous a permis d'aller de l'avant sans demander le consentement des parents, car une telle procédure aurait introduit des biais dans l'étude.

Des analyses de corrélation et de régression ont été effectuées afin d'examiner la relation entre les différentes variables. Le pourcentage de variance expliquée et les poids β (bêta) standardisés significatifs sont utilisés comme points de comparaison. Pour déterminer les comportements parentaux les plus efficaces, nous avons retenu comme niveau de base un

poids bêta standardisé égal ou supérieur à 0,26, $p < 0{,}001$. Dans toutes les analyses, les variables correspondant aux caractéristiques familiales, soit la scolarité des parents et la structure familiale, ont été contrôlées.

5. *QUELQUES RÉSULTATS*

Dans cette section, nous présentons les résultats saillants de notre recherche ; ils sont tous statistiquement significatifs. En premier lieu, nous analysons les résultats en considérant les liens entre l'autonomie et la réussite scolaire et l'autonomie et le sexe de l'adolescent. Voici d'abord un tableau des principaux concepts à l'étude.

TABLEAU 1
Concepts à l'étude

Autonomie de la fille et du garçon	*Style parental du père et de la mère*	*Participation parentale du père et de la mère*
Orientation vers le travail	Engagement	Soutien affectif
Indépendance	Encadrement	Interactions axées sur le quotidien scolaire
Identité	Encouragement à l'autonomie	Communication parent–adolescent

5.1. *AUTONOMIE ET RÉUSSITE SCOLAIRE*

Nos analyses ont révélé que l'autonomie globale ainsi que chacune de ses dimensions sont associées aux résultats scolaires. Ainsi, quels que soient la structure familiale et le degré de scolarité des parents, les adolescents qui se décrivent comme persévérants, responsables, concentrés sur leur travail et satisfaits de leurs réalisations (orientation vers le travail), de même que ceux qui manifestent de l'initiative (indépendance) et qui ont un concept de soi clair et une haute estime de soi (identité) réussissent mieux que leurs pairs (Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000).

5.2. *AUTONOMIE ET SEXE*

Conformément aux études de Steinberg (Steinberg et Silverberg, 1986 ; Lamborn et Steinberg, 1993) et de Greenberger (Greenberger, 1982, 1984 ; Greenberger et Sorensen, 1974), nos résultats montrent que la variable sexe

module la perception de l'indépendance. Ainsi, les adolescents considèrent que les filles ont plus de contrôle, plus d'initiative et peuvent prendre plus de décisions sans devoir dépendre des autres. Cependant, nous observons une absence de différence significative dans les scores des filles et des garçons sur l'identité, l'orientation vers le travail et l'autonomie globale (Deslandes, sous presse ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999).

Nos données indiquent également un rôle plus marqué de l'orientation du travail dans l'explication de la différence dans les résultats scolaires des filles. Plus précisément, l'orientation vers le travail est deux fois plus liée aux résultats scolaires des filles qu'à ceux des garçons (Deslandes, sous presse).

5.3. *Milieu familial et autonomie*

Dans cette section, nous rapportons les données concernant le milieu familial et l'autonomie de l'adolescent. Il est donc question du style éducatif et de la participation de la mère et du père par rapport à l'autonomie de l'adolescent et en fonction du sexe de ce dernier.

Style parental

Pour ce qui est du style parental, les résultats montrent que les parents sensibles, chaleureux (engagement), qui incitent l'adolescent à exprimer son individualité au sein de la famille et qui utilisent une discipline démocratique (encouragement à l'autonomie) contribuent au développement global de l'autonomie et, de façon plus spécifique, à l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité. Lorsque l'orientation vers le travail est considérée, s'ajoutent les parents qui exercent une supervision des allées et venues de l'adolescent (encadrement ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000).

Participation parentale au suivi scolaire

Quant à la participation parentale au suivi scolaire, il ressort que plus les parents complimentent, félicitent, aident dans les devoirs lorsque l'adolescent le demande, assistent à des représentations à l'école dans lesquelles l'adolescent joue un rôle et discutent des cours à choisir (soutien affectif), plus l'adolescent est autonome, plus il est persévérant (orientation vers le travail), plus il a de l'initiative (indépendance) et plus il a une haute estime de lui-même (identité). Le soutien affectif est de loin la dimension la plus importante. Également, plus les parents discutent de l'actualité et des projets d'avenir avec leur adolescent et l'aident à planifier son temps pour ce qu'il a à faire (communication parent–adolescent), plus l'adolescent est autonome

globalement et meilleures sont sa confiance en soi et son estime de soi (identité). Il est aussi apparu que moins l'adolescent a d'autonomie, moins il est orienté vers le travail, et plus il a un concept de soi flou et une faible estime de soi, plus les parents le questionnent à propos de l'école et de ses résultats scolaires, et lui demandent si ses devoirs sont faits (interactions axées sur le quotidien scolaire). Reste à savoir si ces interactions axées sur le quotidien scolaire sont efficaces à long terme (Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000).

5.4. *Milieu familial, autonomie et sexe*

Selon la perception des adolescents, les mères sont plus engagées que les pères auprès des adolescents, que ce soit sous l'angle du style parental ou de la participation parentale au suivi scolaire. Lorsque le degré d'engagement des parents est analysé en fonction du sexe du parent et du sexe de l'adolescent, les mères ainsi que les pères encouragent psychologiquement plus l'autonomie de la fille que celle du garçon. À l'opposé, la communication parent–adolescent est plus importante dans la relation père–fils que dans toute autre relation (par exemple, père–fille, mère–fils, mère–fille ; Deslandes et Cloutier, 2000 ; Deslandes et Potvin, 1999).

Style parental

Lorsque le style parental et l'autonomie sont examinés en fonction du sexe du parent et du sexe de l'adolescent respectivement, il ressort que le style parental de la mère est plus relié à l'autonomie de la fille (c'est-à-dire orientation vers le travail, indépendance et identité) que le style parental du père. De même, le style parental du père et celui de la mère revêtent une importance égale pour prédire l'autonomie globale du garçon (Deslandes, sous presse, 2000).

Certaines particularités méritent notre attention. Au chapitre de l'orientation vers le travail de la fille et du garçon, le père et la mère interviennent de la même façon par leur engagement, leur encouragement à l'autonomie et, en plus, chez le garçon, par leur encadrement. Toutefois, chez ce dernier, l'engagement de la mère suivi de l'encadrement sont les deux comportements maternels les plus importants, alors que les comportements du père revêtent une importance similaire. Il importe de préciser que l'encouragement à l'autonomie du père l'emporte sur celui de la mère pour expliquer les différences dans l'orientation vers le travail du garçon (Deslandes, sous presse).

Par rapport à l'indépendance, l'engagement du père et de la mère ont une importance deux fois plus élevée pour le garçon que pour la fille.

L'encouragement à l'autonomie de la mère affiche un pouvoir prédictif plus élevé pour l'indépendance de la fille, alors que l'encouragement à l'autonomie du père contribue davantage à l'indépendance du garçon (Deslandes, 2000).

Pour ce qui est de l'identité, l'engagement du père et de la mère semblent être les meilleurs prédicteurs tant pour la fille que pour le garçon. Ce poids est le plus élevé de toutes les relations observées entre les dimensions du style parental et de l'autonomie, et il l'est à son maximum dans la relation entre l'engagement du père et l'identité du garçon (Deslandes, 2000).

Participation parentale au suivi scolaire

Lorsqu'on examine la participation parentale en fonction du sexe du parent et de celui de l'adolescent, il apparaît que la mère contribue de façon égale au développement de l'orientation vers le travail et de l'identité de son enfant qu'il soit fille ou garçon. À un degré moindre, il en est de même pour la relation entre la participation du père et l'orientation vers le travail de la fille et du garçon. En revanche, la participation du père prédit davantage la mesure de l'identité du garçon que celle de la fille (Deslandes, sous presse, 2000).

D'emblée, précisons que la participation du père et celle de la mère ne sont pas significativement associées à l'indépendance des filles et des garçons. Concernant l'orientation vers le travail, le soutien affectif maternel et paternel est deux fois plus important pour la fille que pour le garçon. Le père et la mère, et encore plus cette dernière, agissent davantage sur une base quotidienne avec la fille qui a une orientation vers le travail faible. Lorsqu'il s'agit d'un garçon, les deux parents contribuent à son orientation vers le travail en communiquant plus souvent avec lui (Deslandes, sous presse, 2000).

Pour ce qui est de l'identité, le soutien affectif du père semble aussi important pour la fille que pour le garçon, alors que celui de la mère l'est deux fois plus pour la fille. Le père et la mère favorisent également l'identité du garçon en communiquant davantage avec lui (Deslandes, sous presse, 2000).

6. *PISTES D'INTERVENTION*

Les analyses qui précèdent permettent de dégager quelques pistes d'intervention. Nos suggestions reposent sur l'approche et les instruments de mesure qui nous ont servi dans notre étude. Ces quelques suggestions

seront présentées sous deux perspectives différentes : 1) le comportement des parents et 2) les objectifs de développement de l'autonomie de l'adolescente et de l'adolescent. Dans cette dernière perspective, les comportements des parents les plus significativement reliés à l'autonomie ($\beta \geq 0{,}26$, $p < 0{,}001$) sont mis en relief.

6.1. *Pistes d'intervention relatives aux comportements des parents*

Dans cette sous-section, nous proposons des pistes d'intervention par rapport au style parental et à la participation parentale au suivi scolaire.

Sensibiliser les parents à l'importance d'être des parents démocratiques

Un parent démocratique est un parent engagé auprès de son adolescent, qui l'encourage à exprimer son point de vue et qui met l'accent sur l'encadrement.

Comment se comporte un **parent engagé** ? Il incite son jeune à faire de son mieux dans tout ce qu'il fait. Quand il veut qu'il fasse quelque chose, il lui explique pourquoi. Lorsque le jeune a une mauvaise note à l'école, il l'encourage à faire encore plus d'efforts. Il lui permet de réaliser lui-même les plans de ce qu'il veut faire. Il connaît ses amis, réserve du temps pour jaser avec lui. Il fait des activités intéressantes en famille (Deslandes, 1996). Ces comportements sont importants non seulement pour l'autonomie globale, l'orientation vers le travail et l'indépendance, mais, de façon particulière, pour l'identité de l'adolescent, voire son concept de soi et son estime de soi. De plus, qu'ils viennent du père ou de la mère, ces comportements contribuent tout spécialement au développement de l'indépendance du garçon de même qu'à l'identité du garçon et de la fille. Autrement dit, en accordant de l'importance aux manifestations de leur sollicitude et de leur affection, le père et la mère favorisent chez le garçon l'initiative, une meilleure perception de contrôle et une plus grande confiance en ses propres capacités. Par ces marques d'attention, le père et la mère aident aussi la fille et le garçon à prendre conscience de leur valeur personnelle, à déterminer leurs buts dans la vie et à se sentir aimés et acceptés.

Que fait le parent qui **encadre** ? C'est surtout et avant tout un parent au courant des allées et venues de l'adolescent, le soir, pendant ses temps libres ou l'après-midi après l'école. Un tel comportement de la part du père aussi bien que de la mère est associé à une plus grande orientation vers le travail du garçon. Autrement dit, plus le père et la mère supervisent les

allées et venues du garçon, plus ce dernier est persévérant, plus il complète ses tâches et ressent du plaisir à les exécuter, plus il aime relever des défis, plus il respecte les échéanciers et moins il se laisse distraire.

Que dire du parent qui **encourage à l'autonomie** ? Ce parent évite de se fâcher ou de priver l'adolescent d'activités intéressantes avec lui ou elle lorsqu'il ou elle fait quelque chose qui lui déplaît. C'est aussi un parent ouvert à l'argumentation qui ne cherche pas à montrer continuellement qu'il a raison. Ce faisant, le parent, aussi bien la mère que le père, favorise le développement de l'autonomie globale de la fille et du garçon et plus particulièrement le développement de l'indépendance, suivi par l'orientation vers le travail et l'identité. Plus le père adopte ces comportements, plus le garçon est indépendant, c'est-à-dire plus il fait preuve d'initiative, plus il a confiance en ses propres capacités et moins il dépend de l'opinion de ses pairs. Il en est de même pour la fille quand la mère se comporte ainsi.

Inciter les parents à participer au suivi scolaire de l'adolescente ou de l'adolescent

Deux modes de participation parentale se sont révélés positivement associés à l'autonomie : le soutien affectif et la communication parent–adolescent.

Comment agit le parent qui offre du **soutien affectif** ? Il encourage l'adolescent dans ses activités scolaires, le félicite pour ses réalisations, l'aide à faire ses devoirs lorsqu'il le demande, discute avec lui des cours à choisir et assiste à des activités dans lesquelles il est engagé. En agissant de la sorte, le parent, le père comme la mère, aide l'adolescent à développer son identité et son orientation vers le travail. Le soutien affectif du père et de la mère apparaît beaucoup plus profitable à l'orientation vers le travail de la fille qu'à celle du garçon.

Par son soutien affectif, le père contribue autant au concept de soi et à l'estime de soi de la fille qu'à ceux du garçon. Le soutien de la mère est important à un degré similaire pour l'identité de la fille, mais à un degré deux fois moindre pour le garçon.

Sur quoi porte la **communication parent–adolescent** ? Le parent et l'adolescent peuvent discuter des projets d'avenir de l'adolescent, de ses études futures ou du travail qu'il voudrait faire. Ils peuvent également discuter de sujets d'actualité ou d'émissions de télévision. Il peut aussi être question de la gestion du temps de l'adolescent pour ce qui est de ses devoirs, de son travail et de ses tâches familiales. En communiquant avec le garçon, le père et la mère favorisent son orientation vers le travail, voire sa persévérance, son désir de relever des défis et le plaisir qu'il ressentira

après avoir accompli une tâche de manière satisfaisante. De plus, la communication mère–fils et père–fils aide l'adolescent à prendre conscience de sa valeur et à préciser ce qu'il est, ce qu'il croit et ce qu'il veut.

6.2. *Pistes d'intervention relatives aux objectifs de développement de l'autonomie de l'adolescente et de l'adolescent*

Dans cette partie, nous présentons des pistes d'intervention pour chacune des dimensions de l'autonomie en montrant quels sont les comportements du père et de la mère les plus significativement associés à l'autonomie de la fille et du garçon.

Comment les parents peuvent-ils favoriser le développement de l'orientation vers le travail ?

Lorsque l'objectif est le développement de l'orientation vers le travail de la fille, le soutien affectif de la mère et celui du père sont sans équivoque les comportements les plus efficaces. Donc, c'est par leurs encouragements, leurs compliments, leurs discussions sur les cours à choisir, leur aide dans les devoirs quand elle le demande et leur présence à l'école que la mère et le père contribuent au développement chez la fille de la persévérance, du désir de relever des défis et du plaisir dans une tâche bien accomplie.

Du côté du garçon, c'est plus l'engagement de la mère qui favorise son orientation vers le travail. En d'autres termes, la mère favorise la persévérance et le désir de relever des défis chez le garçon en l'incitant à faire de son mieux dans tout ce qu'il fait. Quand elle veut qu'il fasse quelque chose, elle lui explique pourquoi et, lorsque le garçon a une mauvaise note à l'école, elle l'encourage à faire encore plus d'efforts. Elle lui permet de réaliser lui-même les plans de ce qu'il veut faire. Elle connaît ses amis et se réserve du temps pour jaser avec lui (Deslandes, 1996).

Comment les parents peuvent-ils favoriser le développement de l'indépendance ?

Lorsque l'indépendance de la fille est visée, l'encouragement à l'autonomie de la mère est le comportement le plus efficace. En d'autres termes, la mère favorise la prise d'initiative chez sa fille, lui donne confiance en ses propres capacités, accroît son sentiment de contrôle et renforce son indépendance à l'égard de ses pairs par une discipline démocratique, voire non punitive. Elle le fait aussi par son ouverture aux arguments et aux idées de sa fille.

Pour ce qui est de l'indépendance du garçon, l'encouragement à l'autonomie du père et l'engagement du père et de la mère apparaissent tout aussi bénéfiques. Le garçon qui a de l'initiative, qui a confiance en ses propres capacités et qui émet ses opinions sans dépendre de celles de ses pairs dit de son père qu'il a une discipline non punitive et est un parent qui encourage l'expression de ses idées et de ses arguments. Les deux parents, le père et la mère, l'aident également dans le même sens en l'incitant à faire de son mieux dans tout ce qu'il fait, en l'encourageant à faire plus d'efforts, en expliquant toujours le pourquoi de leurs demandes et en l'assurant de leur soutien en cas de problèmes personnels.

Comment les parents peuvent-ils favoriser le développement de l'identité ?

Par rapport au développement de l'identité de la fille, l'engagement de la mère et son soutien affectif sont indéniablement les comportements les plus avantageux ; suivent de près l'engagement du père et son soutien affectif. Donc, pour que la fille ait une vision positive de sa valeur personnelle et une bonne compréhension de qui elle est, de ce qu'elle croit et de ce qu'elle veut, elle a besoin que sa mère puis, en deuxième lieu, son père l'incitent à faire de son mieux dans tout ce qu'elle fait, qu'ils lui expliquent le pourquoi de leurs demandes, qu'ils l'encouragent à faire des efforts, qu'ils lui permettent de réaliser elle-même les plans de ce qu'elle veut faire, qu'ils connaissent ses amis, qu'ils se réservent du temps pour jaser avec elle. La fille a également besoin que sa mère et son père l'encouragent dans ses activités scolaires, la félicitent pour ses réalisations, l'aident à faire ses devoirs quand elle le demande, discutent avec elle des cours à choisir et assistent à l'école aux activités dans lesquelles elle est engagée.

Quant au développement de l'identité du garçon, l'engagement du père et son soutien affectif occupent la première place ; l'engagement de la mère suit de près, suivi par une pondération égale de la communication père–fils et mère–fils. Pour que le garçon ait une haute estime de soi et un concept de soi clair, pour qu'il intériorise des valeurs et qu'il cherche à sauvegarder ses intérêts, il a surtout besoin d'un père qui est engagé et qui lui apporte du soutien affectif ; il a aussi besoin d'une mère engagée. Finalement, il a besoin que son père autant que sa mère discutent avec lui de ses projets d'avenir (travail et études) ou encore de l'actualité ou d'une émission de télévision et qu'ils l'aident à planifier son temps pour ce qu'il a à faire.

Les comportements parentaux les plus efficaces dans le développement de l'autonomie sont illustrés dans le tableau qui suit.

TABLEAU 2
Comportements parentaux importants pour le développement de l'autonomie

Autonomie	*Filles*	*Garçons*
Orientation vers le travail	• Soutien affectif de la mère • Soutien affectif du père	• Engagement de la mère
Indépendance	• Encouragement à l'autonomie de la mère	• Encouragement à l'autonomie du père • Engagement du père • Engagement de la mère
Identité	• Engagement de la mère • Soutien affectif de la mère	• Engagement du père • Soutien affectif de la mère • Engagement de la mère • Communication père–fils • Communication mère–fils

CONCLUSION

Nos résultats montrent que l'autonomie globale de l'adolescent et plus particulièrement son orientation vers le travail sont associées aux résultats scolaires. Les filles et les garçons de deuxième secondaire du secteur régulier rapportent des scores similaires sur les échelles de l'orientation vers le travail et de l'identité. Toutefois, ils perçoivent les filles plus indépendantes que les garçons. Or, selon Greenberger (1982), l'indépendance témoigne de l'absence de dépendance excessive à l'égard de ses pairs et correspond à une disposition à prendre des responsabilités. Si l'on veut que les garçons deviennent plus responsables et moins influencés par la gang à l'adolescence, il est impérieux de les aider à développer leur sentiment de contrôle et de les soutenir dans leurs initiatives (indépendance). Dans un tel contexte, le rôle du père semble prépondérant, quand il l'encourage à exprimer ses idées et s'en tient à une discipline démocratique (encouragement à l'autonomie). Le père et la mère y contribuent aussi en témoignant à l'adolescent de l'affection et de la chaleur lorsqu'ils l'incitent à faire de son mieux dans tout ce qu'il fait, qu'ils l'encouragent à faire des efforts et lorsqu'ils prennent du temps pour connaître ses amis et pour jaser avec lui (engagement).

Pour ce qui est des autres dimensions de l'autonomie du garçon, la mère tout autant que le père semblent y contribuer, qu'il s'agisse de l'engagement de la mère dans son orientation vers le travail ou de l'engagement du père et de la mère par rapport à son identité. Il importe toutefois de mettre en évidence le rôle de la communication père–fils et mère–fils dans le développement de l'identité du garçon.

Pour ce qui est de la fille, un axe mère–fille est mis en lumière. De fait, la mère, par son soutien affectif, contribue à l'orientation vers le travail et, par son engagement, à l'identité de la fille. La mère contribue également à l'indépendance de la fille par son encouragement psychologique à l'autonomie. Le soutien affectif du père ressort parmi les comportements efficaces pour encourager chez la fille l'orientation vers le travail.

En résumé, il est indéniable que les parents ont un rôle à jouer dans le développement de l'autonomie des adolescents. La mère joue un rôle crucial auprès de sa fille. Chez le garçon, les deux parents ont chacun leur rôle à jouer, d'abord l'engagement de la mère pour l'orientation vers le travail, ensuite l'encouragement psychologique à l'autonomie du père pour l'indépendance, et enfin l'engagement du père et de la mère de même que la communication père–fils et mère–fils pour l'identité.

ANNEXE[1]

Sous-échelle de l'orientation vers le travail
Qu'est-ce qui correspond le plus à ce que tu penses ?

	Tout à fait d'accord	*Plutôt en accord*	*Plutôt en désaccord*	*Tout à fait en désaccord*
1. Un travail difficile n'est jamais agréable.	☐	☐	☐	☐
2. Si quelque chose de plus intéressant survient, j'interromps habituellement le travail que je suis en train de faire.	☐	☐	☐	☐
3. Quand un travail est beaucoup plus difficile que ce qu'on m'avait dit, je n'ai pas l'impression d'être obligé de le faire parfaitement.	☐	☐	☐	☐
4. Il m'est difficile d'achever un travail qui prend beaucoup de temps.	☐	☐	☐	☐
5. Je n'aime pas l'admettre, mais je démissionne quand ça ne va pas bien.	☐	☐	☐	☐
6. Souvent, je ne finis pas mon travail le plus important parce que je passe trop de temps sur d'autre chose.	☐	☐	☐	☐
7. Je prends rarement du retard dans mon travail.	☐	☐	☐	☐
8. J'ai tendance à aller d'une chose à une autre avant de les finir.	☐	☐	☐	☐
9. Souvent, je ne finis pas le travail commencé.	☐	☐	☐	☐
10. Souvent, je ne finis pas mes devoirs si les émissions de télévision sont intéressantes le soir.	☐	☐	☐	☐

1. R. Deslandes, P. Potvin et D. Leclerc (1999). Validation québécoise de l'échelle de l'autonomie de l'adolescent, *Science et comportement, 27* (1), p. 37-51.

Sous-échelle de l'indépendance
Qu'est-ce qui correspond le plus à ce que tu penses ? *(suite)*

	Tout à fait d'accord	*Plutôt en accord*	*Plutôt en désaccord*	*Tout à fait en désaccord*
11. Je n'aime pas parler de mes idées sur la religion quand je sais que les autres ne seront pas d'accord avec moi.	☐	☐	☐	☐
12. Ça ne sert à rien de décider de la carrière que je veux faire parce que ça ne dépend pas juste de moi.	☐	☐	☐	☐
13. Si je n'ai pas été choisi comme le leader, je ne devrais pas suggérer comment les choses doivent être faites.	☐	☐	☐	☐
14. Dans un groupe, je préfère laisser les autres gens prendre des décisions.	☐	☐	☐	☐
15. Je ne peux m'attendre à réussir si j'ai eu une enfance difficile.	☐	☐	☐	☐
16. La plupart des choses qui m'arrivent sont dues au hasard. *(énoncé éliminé)*	☐	☐	☐	☐
17. La raison principale pour laquelle je ne réussis pas mieux est que je suis malchanceux.	☐	☐	☐	☐
18. Lorsque je réussis, ce n'est habituellement pas grâce à moi.	☐	☐	☐	☐
19. Je me sens très mal à l'aise quand je ne suis pas d'accord avec ce que pensent mes amis.	☐	☐	☐	☐
20. Il vaut mieux être d'accord avec les autres plutôt que de dire ce qu'on pense réellement, si ça peut aider à garder la paix.	☐	☐	☐	☐

Sous-échelle de l'identité
Qu'est-ce qui correspond le plus à ce que tu penses ? *(suite)*

	Tout à fait d'accord	*Plutôt en accord*	*Plutôt en désaccord*	*Tout à fait en désaccord*
21. Je suis quelqu'un qui ne peut rien faire de bien.	☐	☐	☐	☐
22. Je ne peux pas vraiment dire ce qui m'intéresse.	☐	☐	☐	☐
23. Je ne peux penser à aucun travail que j'aimerais beaucoup faire.	☐	☐	☐	☐
24. Ma vie est ennuyante.	☐	☐	☐	☐
25. On dirait que je ne suis pas capable de garder mes amis très longtemps.	☐	☐	☐	☐
26. J'agis souvent comme quelqu'un que je ne suis pas.	☐	☐	☐	☐
27. Je ne sais jamais ce que je vais faire d'avance.	☐	☐	☐	☐
28. Je change tellement ma façon d'agir et de penser que je me demande parfois qui je suis réellement.	☐	☐	☐	☐
29. Personne ne sait qui je suis réellement.	☐	☐	☐	☐
30. Je ne me sens pas réellement aimé et accepté.	☐	☐	☐	☐

BIBLIOGRAPHIE

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The Exercise of Control*, New York, W.H. Freeman.

Bouchard, P., R. Deslandes et J.C. Saint-Amant (sous presse). « Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire ? », *Service social*.

Bouchard, P. et J.C. Saint-Amant (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Les Éditions du Remue-ménage.

Christenson, S.L., T. Rounds et M.J. Franklin (1992). « Home-school collaboration : Effects, issues and opportunities », dans S.L. Christenson et J.C. Conoley (dir.), *Home-School Collaboration : Enhancing Children's Academic and Social Competence*, Maryland, The National Association of School Psychologists, p. 19-52.

Conseil supérieur de l'éducation (1999*). Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, CSE, Direction des communications.

Deci, E.L. et R.M. Ryan (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum.

Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire,* Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Deslandes, R. (1998-2001). *L'autonomie de l'adolescent et les interactions parents-adolescents en lien avec la réussite scolaire*, Centre de recherche en sciences humaines (CRSH).

Deslandes, R. (2000). « Indépendance, identité et accompagnement parental à l'adolescence », Colloque sur l'affectivité dans l'apprentissage. Communication présentée au LXVIII[e] Congrès de l'ACFAS, mai, Montréal, Université de Montréal.

Deslandes, R. (sous presse). « Liens entre l'orientation vers le travail de l'adolescent et l'accompagnement parental pour une meilleure réussite scolaire des adolescents », *Scientia Pardagogica Experimentalis, XXXVII.*

Deslandes, R. et P. Potvin (1998). « Les comportements des parents, les aspirations scolaires des adolescents », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(1), p. 9-24.

Deslandes, R. et P. Potvin (1999). *L'implication de la mère et du père selon la perception de la fille et du garçon au niveau secondaire*, VII[e] Congrès international en éducation familiale, avril, Padoue, Italie.

Deslandes, R., P. Bouchard et J.-C. Saint-Amant (1998). « Family variables as predictors of school achievement : Gender differences in Quebec adolescents », *Canadian Journal of Education*, 23(4), p. 390-404.

Deslandes, R. et R. Cloutier (2000). « Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école », *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2(1), p. 21.

Deslandes, R., P. Potvin et D. Leclerc (1999). « Validation québécoise de l'échelle de l'autonomie de l'adolescent », *Science et comportement, 27*(1), p. 37-51.

Deslandes, R., P. Potvin et D. Leclerc (2000). « Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire », *Revue canadienne des sciences du comportement*, *32*, p. 4-10.

Deslandes, R., R. Bertrand, É. Royer et D. Turcotte (1995). « Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire », *Mesure et évaluation en éducation*, *18*, p. 63-79.

Deslandes, R., É. Royer, D. Turcotte et R. Bertrand (1997). « School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling », *McGill Journal of Education*, *32*(3), p. 191-208.

Dweck, C.S. (1989). « Motivation », dans A. Lesgold et R. Glaser (dir.), *Foundations for a Psychology of Education*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, p. 87-136.

Greenberger, E. (1982). « Education and the acquisition of psychosocial maturity », dans D. McClelland (dir.), *The Development of Social Maturity*, New York, Irvington, p. 155-189.

Greenberger, E. (1984). « Defining psychosocial maturity in adolescence », dans P. Karoly et J.J. Steffen (dir.), *Adolescent Behavior Disorders : Foundations and Contemporary Concerns*, Lexington, MA, D.C. Heath.

Greenberger, E. et A.B. Sorensen (1974). « Toward a concept of psychosocial maturity », *Journal of Youth and Adolescence, 3*(4), p. 329-358.

Greenberger, E., R. Josselson, C. Knerr et B. Knerr (1975). « The measurement and structure of psychosocial maturity », *Journal of Youth and Adolescence, 4*(2), p. 127-143.

Grolnick, W.S., C.O. Kurowski et S.T. Gurland (1999). « Family processes and the development of children's self-regulation », *Educational Psychologist, 34*, p. 3-14.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*, New York, The Guilford Press.

Lamborn, S.D. et L. Steinberg (1993). « Emotional autonomy redux : Revisiting Ryan and Lynch », *Child Development, 64*, p. 483-499.

Lamborn, S.D., B.B. Brown, N.S. Mounts et L. Steinberg (1993). « Putting school in perspective : The influence of family, peers, extra-curricular participation and part-time work on academic engagement », dans F.M. Newman (dir.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, New York, Teachers College Press Columbia University, p. 153-181.

L'Écuyer, R. (1992). « An experiential-developmental framework and methodology to study the transformations of the self-concept form infancy to old age », dans T.M. Brinthaupt et R.P. Lipka (dir.), *The Self. Definitional and Methodological Issues*, New York, University of New York Press, p. 96-136.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Indicateurs de l'éducation,* Bureau de la direction des statistiques et des études quantitatives, Québec, Gouvernement du Québec.

Patrikakou, E.N. (1996). « Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities : A structural modeling approach », *Journal of Educational Psychology, 88*(3), p. 435-450.

Ravestein, J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*, Bruxelles, Belgique, De Boeck et Larcier.

Steinberg, L., J.D. Elmen et N.S. Mounts (1989). « Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents », *Child Development, 60*, p. 1424-1436.

Steinberg, L., S.D. Lamborn, S.M. Dornbusch et N. Darling (1992). « Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed », *Child Development, 63*, p. 1266-1281.

Steinberg, L. et S.B. Silverberg (1986). « The vicissitudes of autonomy in early adolescence », *Child Development, 57*, p. 841-851.

Vallerand, R.J. et C.B. Sénécal (1992). « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études », *Apprentissage et socialisation, 15*, p. 49-62.

Vallerand, R.J., M.S. Fortier et F. Guay (1997). « Self-determination and persistence in a real-life sting : Toward a motivational model of high school dropout », *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(5), p. 1161-1176.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation*, Newbury Park, CA, Sage.

Wentzel, K.R. (1998). « Social relationships and motivation in middle school : The role of parents, teachers, and peers », *Journal of Educational Psychology, 90*(2), p. 202-209.

Notices biographiques

Thérèse Bouffard détient un Ph. D. en psychologie et elle est professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche portent sur l'étude du rôle des variables motivationnelles et affectives dans le fonctionnement cognitif et métacognitif d'élèves de niveaux scolaires variés. Le rôle des agents sociaux et des variables environnementales dans le développement et le maintien des ressources motivationnelles des élèves est un thème important des travaux de son équipe.

bouffard.therese@uqam.ca

Luce Bordeleau détient un Ph. D. en psychologie obtenu sous la direction de Thérèse Bouffard. L'étude rapportée dans cet ouvrage est reliée aux travaux qu'elle a menés dans sa recherche doctorale. Elle œuvre maintenant au sein de la Régie régionale des services sociaux et de la santé de la Montérégie.

l.bordeleau@rrsss16.gouv.qc.ca

Roch Chouinard est professeur agrégé au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Détenteur d'un doctorat en psychologie du développement, il s'intéresse particulièrement aux transformations de la motivation scolaire au cours de l'enfance et de l'adolescence, aux différences entre les filles et les garçons à cet égard ainsi qu'à l'impact de ces facteurs sur le recours aux stratégies d'apprentissage et le

rendement scolaire. Ses intérêts de recherche portent également sur les relations entre la gestion de classe en général, les pratiques pédagogiques et la motivation.

roch.chouinard@umontreal.ca

Richard L. Côté est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il est aussi praticien et formateur accrédité en éducation émotionnelle et énergétique selon l'approche reichienne RADIX® [www.radix.itgo.com). Il complète une formation professionnelle portant sur la résolution des symptômes post-traumatiques avec l'équipe de Peter Levine au Colorado.

richard.cote@fse.ulaval.ca

Marie-France Daniel est professeure agrégée au Département de kinésiologie de l'Université du Montréal et chercheure au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE). Ses champs de recherche sont la pensée critique et la pensée responsable, l'approche de *Philosophie pour enfants*, la prévention de la violence chez les enfants de cinq ans.

marie-france.daniel@umontreal.ca

Rollande Deslandes est professeure-chercheure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Enseignante pendant de nombreuses années et travailleuse sociale spécialisée en intervention de groupe, elle offre présentement des cours sur la gestion de classe et les relations entre l'école et le milieu ; elle participe en outre à la supervision de stages en formation des maîtres. Ses travaux de recherche portent sur les relations entre l'école, la famille et la communauté et sur l'influence de la participation parentale sur la réussite et le développement de l'élève.

rollande_deslandes@uqtr.ca

Pierre-André Doudin, détenteur d'un doctorat en psychologie, est chargé de cours à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne. Ses travaux portent sur l'intégration scolaire de l'enfant présentant des troubles du comportement, de l'apprentissage et de la person-

nalité et sur la formation en psychologie des enseignants de classe ordinaire et de classe spécialisée. Il a publié plusieurs livres dont *Métacognition et éducation* chez Peter Lang et *Violence à l'école : fatalité ou défi ?* chez De Boeck.

pierre-andre.doudin@pse.unige.ch

Gaëlle Espinosa, allocataire de recherche, puis attachée temporaire d'enseignement et de recherche à l'Université Pierre-Mendès-France de Grenoble en France, est notamment, aujourd'hui, vacataire de recherche au sein de l'équipe ESCOL à l'Université Paris VIII. Sa thèse en sciences de l'éducation, qu'elle a soutenue en juillet 2001, s'intitule *Rapport au savoir, rapport au maître et affectivité : Contribution à une analyse du « chemin scolaire » de l'élève*.

espinosa.gaelle@wanadoo.fr

Paul Harris est psychologue du développement. Ses principaux domaines d'intérêt sont le développement des émotions, de l'imagination et le développement cognitif. Il a obtenu son doctorat en psychologie en 1971 à l'Université d'Oxford. Depuis, il a enseigné la psychologie du développement à la Free University d'Amsterdam, à l'Université de Lancaster, à la London School of Economics et à l'Université d'Oxford. Récemment, il a été nommé professeur à la Graduate School of Education de l'Université de Harvard. Son livre le plus récent – *The Work of the Imagination*, publié chez Blackwell – porte sur dix ans de recherches qu'il a effectuées sur le jeu symbolique, le raisonnement et la pensée causale chez l'enfant. Il a été élu membre de la British Academy en 1998.

paul_harris@gse.harvard.edu

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation) et au LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation). Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage des mathématiques, sur la problématique des femmes en mathématiques, sur la pédagogie interculturelle et de l'équité, sur la formation continue dans une perspective socioconstructiviste et sur la *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques.

louise_lafortune@uqtr.ca

Lucie Mandeville (M.Ps., Ph.D.) est professeure au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches actuelles portent sur l'apprentissage expérientiel et la praxéologie. Ses champs d'intérêt professionnels sont la formation dans les domaines de la psychologie des relations humaines, l'intervention psychologique, le développement des compétences personnelles et professionnelles.

lmandevi@courrier.usherb.ca

Pierre Mongeau, Ph.D., est professeur au Département des communications de l'Université du Québec à Montréal. Il est psychologue de formation et ses travaux se rapportent à l'identification des composantes de la métacognition et de son rôle dans le développement des habiletés de communication.

mongeau.pierre@uqam.ca

Richard Pallascio est professeur titulaire de didactique au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal, membre du laboratoire « Philosophie et mathématiques » et chercheur régulier au CIRADE. Ses recherches portent sur le développement d'une pensée réflexive en éducation et sur la *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques. Il est membre de la Commission des programmes d'études du MEQ.

pallascio.richard@uqam.ca

Francisco Pons, détenteur d'un doctorat en psychologie, est maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Auparavant, il a travaillé au Department of Experimental Psychology de l'Université d'Oxford. Ses travaux portent actuellement sur le développement cognitif (pensée conceptuelle, résolution de problème, raisonnement temporel, image mentale, langage, mémoire de travail, etc.), métacognitif (théorie de l'esprit, conscience réflexive, activités et connaissances métacognitives, etc.) et métaémotionnel (compréhension des émotions, compétences sociales, etc.) chez l'enfant et l'adulte dans une perspective à la fois fondamentale et appliquée. Il a publié plusieurs articles et chapitres de livre sur ces sujets.

francisco.pons@pse.unige.ch

Marc de Rosnay achève son doctorat au Department of Experimental Psychology de l'Université d'Oxford. Ses principaux intérêts de recherche sont la compréhension des émotions durant l'enfance, les troubles émo-

tionnels et les soins en institution. Sa recherche doctorale porte sur les différences individuelles dans le développement de la compréhension des émotions avec une attention particulière sur les discours maternels, la relation d'attachement mère–enfant et le développement du langage. Il s'intéresse en outre à la relation entre la compréhension des émotions et d'autres compétences cognitives comme la compréhension des croyances.

marc.derosnay@psy.ox.ac.uk

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheures. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions…).

Membres du comité de lecture :

Jacques Chevrier (UQAH), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Moussadak Ettayeki (Université de Sherbrooke), Diane Gauthier (UQAC), France Henri (Télé-université), Philippe Jonnaert (UQAM), Carol Landry (UQAR), Frédéric Legault (UQAM), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Jeanne Richer (UQTR), Marjolaine St-Pierre (UQAH), Lorraine Savoie-Zajc (UQAH), Noëlle Sorin (UQTR), Gilles Thibert (UQAM), Suzanne Vincent (Université Laval).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif :

Cathy Arsenault (UQAR), Paul Boudreault (UQAH), Marc Boutet (Université de Sherbrooke), Gisèle Lemoyne (Université de Monréal), Stéphane Martineau (UQTR), Pauline Minier (UQAC), Florian Péloquin (Cégep régional de Lanaudière), Ronald Plante (UQAC), Ginette Plessis-Bélair (UQTR), Lise St-Pierre (Cégep de Baie-Comeau).