

SESSION « AUTOUR DES APPRENTISSAGES »

• *Cognitions sociales au préscolaire : perspective des neurosciences éducationnelles*

Pierre Pagé (Université Laval, CA) pierre.page@fse.ulaval.ca; France Gravel (Université du Québec à Rimouski, CA) gravelfrance@gmail.com

Ancré dans une perspective sociogénétique du développement et de l'apprentissage, notre groupe de recherche (GRES-D) s'intéresse aux contextes socioécologiques soutenant le développement des cognitions et émotions sociales chez les jeunes enfants. La cognition sociale est notamment associée au traitement et à la compréhension de l'information sociale; deux habiletés déterminantes pour l'adaptation socioscolaire des élèves. Au cours des trois dernières décennies, dans la foulée du développement de la recherche sur le cerveau, l'importance des expériences et apprentissages précoces dans le développement neuronal des jeunes enfants a été soulignée à maintes reprises. Les neurosciences sociocognitives sont un champs de recherche émergent (Mitchell, 2006; Blakemore, 2007; Decety, 2008) dont les nombreux objets d'étude sont complexes. Ainsi, si la nature pluridimensionnelle des cognitions sociales a déjà été mise en évidence (Pagé, 2001), l'exploration du fonctionnement du cerveau constitue maintenant la nouvelle frontière à franchir. À partir de techniques, telles que l'imagerie par résonance magnétique et l'électroencéphalographie (Harmond-Jones, et Beer, 2009), les chercheurs s'appliquent à mettre en évidence les processus neurobiologiques associés aux compétences sociocognitives de base, telles que l'empathie, l'altruisme, la compréhension et la régulation des émotions, la prise de perspective d'autrui, le jugement moral, les croyances, la théorie de l'esprit, la coopération, la résolution de problèmes interpersonnels, etc. Les liens, actuellement embryonnaires, entre les neurosciences sociocognitives et l'éducation préscolaire sont explorés, notamment, en soulignant la plasticité du cerveau au cours de l'ontogenèse et des apprentissages. Plus spécifiquement, sont évoqués des résultats d'études en neurosciences portant sur le langage, les émotions et les problèmes de conduite qui sont en lien avec la résolution de problèmes interpersonnels en milieu éducatif préscolaire. Nous présentons des résultats illustrant les relations entre, d'une part, les profils de résolution de problèmes interpersonnels chez 171 jeunes enfants de 6 ans à la fin de leur année maternelle et, d'autre part, leur adaptation socioscolaire concomitante, telle qu'évaluée par leurs enseignantes de maternelle. Une analyse multivariée en regroupement hiérarchique (cluster) révèle trois modes de stratégies de résolution de problèmes interpersonnels. Une analyse de variance suggère des relations significatives entre les styles de stratégies de résolution de problèmes interpersonnels des enfants et l'évaluation de leur adaptation socioscolaire. Nous traçons des liens potentiels, qui peuvent à ce point n'être que spéculatifs, entre certains de nos résultats et les nouvelles connaissances en neurosciences sociocognitives. En conclusion, est soulignée, la nécessité d'une perspective critique (Jacob, 2008; Ehrenberg, 2008) face à certains neuro-mythes (Geake, 2005), qui se faufilent jusque dans le monde de la classe, et face à la naturalisation excessive des faits sociaux. Il reste encore beaucoup à faire pour, d'une part, rendre accessibles, d'une façon pratique et éthique, les résultats de la recherche en neurosciences au monde de l'éducation préscolaire et, d'autre part, pour informer et autonomiser la recherche en neurosciences avec les théories, les modèles d'intervention et les questions de recherche qui émergent du domaine de l'éducation préscolaire. Un cadre conceptuel et transdisciplinaire qui tient compte des préoccupations et des modèles théoriques utilisés en sciences de l'éducation (Goswami, 2005; Hall, 2004; Campbell, 2008) est proposé pour la recherche en neurosciences éducationnelles, plus particulièrement le modèle de l'inscription corporelle radicale de l'esprit (Thompson et Varela, 2001), issu de la perspective neurophénoménologique. Cette perspective suggère que la cognition et l'apprentissage sont des phénomènes corporellement inscrits, notamment dans le cerveau, qui se trouve lui-même en interaction constante avec les aspects sociaux et symboliques des cultures humaines.

• *Le souci des élèves : un déterminant de la relation enseignant-élève*

Mael Virat (Université de Montpellier 2) viratmael@gmail.com

Depuis quelques dizaines d'années, la relation enseignant-élève a été l'objet de centaines d'études quantitatives. L'effet d'une relation intime, chaleureuse et peu conflictuelle est aujourd'hui très documenté. Au près d'élèves en difficultés sociales, le soutien de l'enseignant réduit le risque de décrochage scolaire (Fallu & Janosz, 2003; Lee & Burkam, 2003), et limite la tendance à adopter des comportements à risque (Rudasill, Reio, Stipanovic, & Taylor, 2010) ou des comportements déviants et délinquants (Giguère, Morin & Janosz, 2011). Les élèves à risque de décrochage, en raison de leurs difficultés scolaires ou sociales, sont aussi les élèves à qui bénéficient le plus, lorsqu'elle existe, une relation affective de qualité avec l'enseignant (Murray & Pianta, 2007 ; Fallu & Janosz, 2003). Pourtant, l'attitude des enseignants est généralement moins positive envers ces élèves (Myers & Pianta, 2008 ; Potvin & Rousseau, 1991), ce qui a pour conséquence de renforcer leurs comportements inadaptes.

Les déterminants de la relation enseignant-élève ont été moins étudiés (Perreault, 2011). Murray et Pianta (2007) rappellent quelques facteurs structurels ou organisationnels qui favorisent une relation de qualité. De même, Crosnoe, Johnson et Elder (2004) précisent que la taille, la composition et le climat de l'école expliquent 5% de la variance de la relation enseignant-élève. Certaines études s'intéressent également aux caractéristiques des élèves (genre, appartenance ethnique, origine socio-économique, histoire d'attachement, etc.) qui prédisent une relation de meilleure qualité avec l'enseignant (Lynch & Cicchetti, 1992). Par ailleurs, d'autres études soulignent l'importance des croyances et attentes élevées des enseignants sur la progression scolaire de leurs élèves (Murray & Pianta, 2007) ou soulignent l'impact de l'histoire d'attachement des enseignants (Kesner, 2000). De plus, il est acquis que le niveau de qualification des enseignants est associé à plus grand soutien de leurs élèves (McDonald Connor, Son, Hindman & Morrison, 2005). Toutefois, le rôle des représentations des enseignants quant à leur fonction de soutien affectif n'a pas été évalué. Pourtant, des études qualitatives nous apprennent que ces représentations déterminent les comportements de soutien des enseignants (Pierce, 1994 ; Alluin & Benhaim, 2000). La question qui fonde les recherches personnelles que j'aimerais présenter est la suivante : quel sont les représentations des enseignants sur leur propre rôle éducatif qui favorisent l'établissement de relations affectives de qualité avec les jeunes les plus difficiles ? Dans un premier temps, je souhaite présenter les résultats d'une étude qualitative pour laquelle j'ai rencontré 12 enseignants des dispositifs relais héraultais. Ces dispositifs accueillent des élèves « marginalisés » qui sont entrés dans « un processus évident de rejet de l'institution scolaire » (circulaire n° 2006-129). Les discours de ces enseignants permettent de mettre en lumière certaines représentations, susceptibles de soutenir la relation enseignant-élève malgré les comportements difficiles des élèves : importance accordée au lien affectif, refus de l'exclusion, assimilation de la fonction éducative à la fonction parentale, etc. Ces résultats fournissent des pistes pour penser un nouveau construit : le souci des élèves. Ce souci des élèves peut être rapproché de la notion d'amour éducatif qu'ont défendu plus ou moins directement certains grands pédagogues (Bosco, 1958 ; Korczak, 1979 ; Neill, 1966 ; Rogers, 1969) ou de l'idée de care en éducation (Noddings, 1984). Je fais l'hypothèse que le souci des élèves fournit un déterminant de la qualité affective de la relation enseignant-élève avec un public en difficulté sociale. Dans un second temps, je souhaite présenter un nouvel outil, en cours d'élaboration, qui vise à mesurer ce souci des élèves. J'aimerais décrire brièvement les étapes de création de l'échelle (choix des items, analyse exploratoire, etc.) et donner les premiers résultats obtenus qui permettent de s'assurer de la validité prédictive de l'instrument sur la relation enseignant-élève.

• *Les enseignants se réfèrent-ils à leurs élèves pour donner cours ?*

Philippe Wanlin (Université de Genève, CH) philippe.wanlin@unige.ch

Les recherches sur les processus d'enseignements (pilotage de la classe) et sur les pensées des enseignants durant l'interaction (teacher thinking) ont pu montrer que les enseignants développent des connaissances sur les élèves (Borko & Putnam, 1996 ; Calderhead, 1996 ; Woolfolk-Hoy, Davis & Pape, 2006) et que celles-ci leur servent de référence pour donner cours (Clark & Peterson, 1986 ; Wanlin & Crahay, 2012). Les travaux de Berliner et de son équipe (notamment Berliner 1987) montrent que les enseignants chevronnés ont moins tendance à se remémorer des élèves particuliers lorsqu'ils expliquent leurs décisions de planification ; ils procèderaient plutôt à une sorte de globalisation. De même, Berliner (1987, 1989) aboutit au constat que les enseignants recourent à un « élève collectif » lorsqu'ils préparent ou donnent une leçon. Cette idée de regroupement des élèves se retrouve également dans les travaux portant sur les typologies d'élèves (Hofer, 1981, Hösterman, Krolak-Schwerdt & Fischbach, 2010) ou dans le concept de steering group développé par Dahllöf et Lundgren en 1970. De près ou de loin, pour toutes ces recherches, les croyances ou les jugements des enseignants sur les élèves déterminent des conduites différenciées de l'enseignant en classe. Notre intervention ambitionne d'examiner la relation entre ces traitements différenciés et les connaissances ou jugements que les enseignants développent concernant leurs élèves. Cinq enseignants primaire de la Communauté française de Belgique ont participé à notre recherche qui combinait plusieurs techniques de collectes de données : questionnaire (pour déterminer les connaissances et jugements des enseignants sur leurs élèves), observations en classe (pour identifier des profils de répartition des conduites d'enseignement tels que les sollicitations, les feedbacks, etc.) et rappels stimulés (pour déterminer s'ils se réfèrent à leurs élèves pour décider notamment en jugeant de leur degré de compréhension). Nous avons analysé deux leçons de lecture/écriture par enseignant. Nos données montrent que les enseignants développent des profils de connaissance de leurs élèves significativement différents (des élèves considérés comme « bons » et des élèves perçus « en difficulté ») et que, durant l'interaction, les élèves ne bénéficient pas des mêmes profils de participation au cours (certains élèves sont statistiquement davantage au centre de l'interaction que d'autres). Cependant aucun lien statistiquement significatif n'a pu être mis en évidence entre les profils de jugements des élèves et les profils d'interaction. En d'autres termes, les connaissances que les enseignants ont de leurs élèves, telles que nous les avons mesurées, ne déterminent pas la quantité et la qualité des comportements interactifs d'enseignement-apprentissage. Par contre, le degré de compréhension des élèves individuels, identifiés par les enseignants lors des rappels stimulés, détermine de manière statistiquement significative les profils d'interaction en classe (les élèves dont la compréhension est mise en doute sont davantage au centre de l'interaction) et est significativement lié aux connaissances des enseignants sur les élèves (les élèves « en difficulté » sont davantage cités parmi les élèves ayant des soucis de compréhension). Nos résultats ont donc tendance à montrer que le lien entre les connaissances des enseignants concernant les élèves n'est pas direct mais que leurs perceptions en situation de la compréhension des élèves jouent un rôle d'intermédiaire important dans le lien entre leurs connaissances de leurs élèves et leurs conduites enseignantes en classe.