

l'éducation affective

par GÉRARD PROVENCHER

directeur / Module Éducation
Centre d'études universitaires de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec

Nous savons par expérience qu'un individu travaille mieux lorsqu'il est heureux. Il nous paraît donc de la première importance de créer en classe un climat positif, *i.e.* un climat qui entretient chez les élèves l'espérance du succès. En 1956, Selye élabore à ce sujet une base théorique en distinguant entre le stress et l'« eustress ». Le stress, comme on le sait, paralyse tandis que son antonyme suscite la motivation. En classe, dans un environnement centré sur l'affectif, les élèves travaillent dans une atmosphère de confiance, de respect mutuel et dans l'attente d'un rendement individuel élevé. L'apprentissage atteint alors son maximum et des standards élevés sont perçus comme un « eustress » plutôt qu'une détresse.

On peut fournir comme autre argument en faveur de l'éducation affective le fait que d'autres groupes de notre société, particulièrement les gens d'affaires, y attachent une grande importance. Au Japon, par exemple, les « Quality Circles » qui favorisent l'implication des ouvriers dans le processus manufacturier sont à l'origine du haut niveau de productivité de cette nation. Aux États-Unis, la compagnie Motorola (1981) implante son programme de participation à la gestion dans le but d'améliorer le rendement de l'entreprise.

De plus, les recherches dans ce domaine indiquent que la performance de l'école augmente en proportion de la qualité des habiletés interpersonnelles du principal, des professeurs et des élèves, un important aspect du domaine affectif.

Par exemple, des recherches montrent que si le principal d'une école possède des habiletés interpersonnelles d'un haut niveau, les élèves et les professeurs en bénéficient directement. Au cours d'une année de recherche, dans une école primaire dirigée pendant ce temps par un principal reconnu pour ses qualités physiques, intellectuelles et émotionnelles, les professeurs améliorent leur fonctionnement interpersonnel. En même temps, les absences diminuent et les élèves obtiennent de meilleurs résultats aux tests de rendement. De plus, les problèmes de discipline connaissent une baisse appréciable tout au long de l'année. Par contre, dans une autre école, le corps professoral, dirigé par un principal possédant un faible niveau de fonctionnement interpersonnel, enregistre une détérioration des habiletés interpersonnelles.

Deux chercheurs américains, D.N. Aspy et F.N. Roebuck, ont étudié le fonctionnement interpersonnel de plus de 300 professeurs enseignant à plusieurs mil-

l'éducation

liers d'élèves (Aspy et Roebuck, 1976; Aspy et Roebuck, 1977 ; Aspy et Roebuck, 1979 ; Roebuck, 1980). Ils sont arrivés aux conclusions suivantes :

- 1- Les niveaux de fonctionnement interpersonnel des professeurs sont directement reliés au rendement de l'élève, à son assiduité, à son image de soi, à ses attitudes envers l'école et à son comportement dans l'école.
- 2- Les habiletés interpersonnelles diffèrent des renforcements positifs et ne constituent pas des moyens de manipuler les élèves.
- 3- Les niveaux de fonctionnement ne dépendent pas des variables démographiques.
- 4- Les professeurs peuvent apprendre à élever leurs niveaux de fonctionnement interpersonnel.
- 5- La plupart des professeurs peuvent tirer profit d'un programme d'entraînement d'une vingtaine d'heures.
- 6- On peut enseigner d'une façon économique les habiletés interpersonnelles.

Quelques expériences montrent que les élèves peuvent aussi suivre un entraînement similaire et en tirer un grand profit.

Mais, pourquoi l'éducation affective produit-elle des résultats aussi intéressants ? Sans doute, c'est parce que les attitudes, les sentiments et les émotions des élèves sont considérés par les chercheurs comme un aspect important du processus enseignement-apprentissage et une partie essentielle de l'éducation. Un système d'éducation qui ignore ou rejette les aspects affectifs des comportements court le risque de devenir inefficace.

Les recherches nous enseignent que notre cerveau ne fonctionne pas en termes de stimulus-réponses simples et qu'il emmagasine sans plus des faits en vue de références futures. Au contraire, nos cerveaux sont de merveilleux organes de créations et de découvertes de significations. En tout temps, ils cherchent à donner un sens aux expériences internes et externes que nous vivons. Nous sommes avant tout des chercheurs et des créateurs de significations et celles que nous créons déterminent notre façon d'agir.

L'apprentissage comporte toujours deux aspects : l'exposition à de nouvelles informations et à de nouvelles expériences, puis la découverte personnelle de leurs significations. Cependant, une information n'affectera le comportement d'un individu que dans la mesure où il découvre une signification personnelle à cette information. Historiquement parlant, l'éducation s'est surtout préoccupée de fournir l'information. Même aujourd'hui, chaque fois que nous cherchons à améliorer notre système d'éducation nous

proposons la même solution : encore plus de mathématiques et de français au primaire, au secondaire, plus de sciences naturelles, plus de sciences sociales, et que sais-je encore. On accorde beaucoup moins d'attention cependant, à aider les élèves à explorer et à découvrir la signification de ce qu'on leur enseigne.

Nous sommes obsédés par l'objectivité tandis que l'aspect critique de l'apprentissage se trouve dans l'expérience subjective de l'apprenant. L'information qui nous parvient pourrait être située sur un continuum allant de ce qui nous est complètement indifférent à ce qui nous touche profondément. Plus la signification d'une communication nous est personnelle, plus le comportement résultant est vigoureux et stable. Par exemple, la mort de centaines de petits Africains ne nous impressionne guère tandis que celle d'un parent nous affecte habituellement beaucoup. Les sentiments et les émotions sont des indicateurs qui permettent de constater jusqu'à quel point une information affecte personnellement un individu. Plus un événement est perçu comme intimement relié à la personne, plus grand est le sentiment expérimenté. La maladie d'un inconnu ne nous impressionne pas tellement alors que celle d'un parent nous chagrine et celle d'une personne aimée nous afflige.

On décèle un certain degré d'affectivité dans chaque expérience comme dans chaque comportement, y compris l'apprentissage. L'intensité de l'émotion ressentie demeure un indicateur efficace de l'implication de l'élève dans son apprentissage. Il y a peu de chance qu'un apprentissage sans affectivité influence le comportement et un système d'éducation qui rejette le sentiment et l'émotion en garantit l'inefficacité.

Quatre facteurs grandement affectifs sont reconnus comme pouvant influencer d'une façon critique le processus de l'apprentissage. Les quatre sont affaire de croyances et de sentiments personnels. Ce sont l'image de soi, le sentiment de défi ou de menace, les valeurs et le sentiment d'appartenance.

L'image de soi. Ce que les élèves pensent d'eux-mêmes affecte d'une façon vitale chacun des aspects de leur comportement et de leur apprentissage. Nous savons que l'apprentissage est essentiellement un processus de découvertes de significations personnelles, de relations entre les événements et nous-mêmes. Les images de soi ne sont pas de simples auto-descriptions, elles comprennent toujours des aspects affectifs. Les élèves peuvent se percevoir comme capables ou incapables, mais de telles images sont toujours accompagnées de sentiments affectifs, de

succès ou d'échec, d'acceptance ou de rejet, de joie ou de tristesse, de triomphe ou de défaite. Les élèves ne laissent pas à la porte de la classe leurs images de soi quand ils viennent à l'école. Dans les classes, l'image que se fait de lui-même un élève détermine la qualité de son apprentissage. L'inverse est aussi vrai. L'expérience vécue par l'élève en classe affecte d'une façon déterminante l'image qu'il se forme de son habileté à apprendre.

Les images de soi tendent à se corroborer. Les élèves qui croient pouvoir ont plus de chance d'essayer et de réussir. Leur succès et le *feedback* du professeur consolident positivement leur image de soi. Les élèves qui croient ne pouvoir éviter l'embarras et l'humiliation en s'impliquant, ont toutes les chances d'expérimenter l'échec — ce qui prouve ce qu'ils pensaient déjà !

Ce que nous savons au sujet de l'image de soi et de ses effets sur le processus de l'apprentissage a été prouvé au-delà de tout doute. Les écoles qui ignorent les déterminants affectifs des comportements des élèves le font au risque de diminuer leur efficacité.

Plusieurs recherches américaines suggèrent que la perception de soi est reliée à différents aspects de l'éducation comme le statut social, la participation, la perception des autres, le rendement, etc. (Beane et autres, 1981). La théorie des besoins de Maslow (1970), celle de Raths (1972) et autres, enseignent que lorsque, à l'école, des individus sont sous des contraintes psychologiques ou physiques, ils peuvent éprouver des difficultés. Quand ces contraintes se définissent comme des sentiments d'incapacités ou de doutes personnels dus à diverses composantes du programme informel (comme les sanctions), nous pouvons conclure que le rendement est indirectement influencé par les perceptions de soi. Ainsi, le niveau du rendement académique peut être amélioré en aidant l'élève à se sentir personnellement confortable et sécurisé dans l'école. Cependant, le rendement dans un domaine particulier dépend largement de l'image de soi relative à l'habileté de l'élève dans ce domaine.

Cette image peut être influencée de deux façons. D'abord, les composantes du programme informel, dans une situation spécifique, comme les attentes du professeur, le climat de la classe et autres semblables, peuvent aider ou faire obstacle. Dans les situations négatives, l'abolition des barrières peut influencer le rendement des élèves en leur faisant sentir qu'ils ont une place et qu'on les accepte. Ensuite, l'image de soi est grandement influencée par les performances antérieures (Bloom 1980). Si nous voulons que les élèves sentent qu'ils peuvent réussir, nous devons les aider à connaître l'expérience du succès. Dire sim-

plement aux élèves qu'ils peuvent réussir n'est pas suffisant ; des exhortations de cette sorte ne tiennent pas après quelques échecs.

Les enseignants reconnaissent depuis longtemps la responsabilité de l'école de promouvoir la croissance et le développement des élèves dans les trois domaines : psychomoteur, cognitif et affectif. Cependant, on se concentre trop sur le rendement scolaire, tellement que dans certaines classes, même dans certaines écoles, et j'oserais dire, dans certaines commissions scolaires on en est venu à reléguer au second plan, pour ne pas dire ignorer, le domaine affectif. Les responsabilités de l'école dans ce domaine nécessitent que l'on donne à la notion des perceptions de soi un sens beaucoup plus large. En d'autres mots, les buts de l'école devraient inclure le développement chez tous les élèves des perceptions de soi en termes de développement humain au-delà des simples pré-occupations scolaires.

Le développement des perceptions de soi, claires, positives et adéquates se réalisera en impliquant les élèves dans l'organisation de la vie de l'école, en leur donnant droit de parole au chapitre des plans de programme, en leur fournissant la chance de poursuivre leurs projets scolaires individuels et en développant un environnement accueillant fait à leur mesure. Nos programmes doivent être pensés dans cette optique. Ils ont ignoré trop longtemps que l'élève est avant tout un être humain ou ils ont laissé au hasard le développement affectif.

Les objectifs d'apprentissage doivent viser la mise en valeur des perceptions de soi. Dans l'approche basée sur les besoins de l'individu, le but général de l'éducation prend ses racines dans l'image de soi. Dans les situations où domine l'approche traditionnelle, les objectifs devraient relier le contenu aux événements réels de la vie des élèves.

Des progrès peuvent être réalisés simplement en développant des activités et des projets qui, dans le cours normal de leur réalisation, encouragent les élèves à penser à eux-mêmes et à développer leurs sentiments de compétence et d'appartenance. Parmi les activités qui favorisent les perceptions de soi, mentionnons la planification conjointe d'activités professeur-élève, l'apprentissage coopératif, le tutorat entre pairs, l'auto-évaluation, les activités parascolaires, les projets communautaires et autres.

Comment mesurer l'image de soi demeure un problème non encore résolu. Cependant, le moyen le plus approprié recourt aux entretiens entre le professeur et ses élèves et à l'observation des comportements. Les élèves peuvent aussi noter les changements dans leurs perceptions de soi, dans leur journal

l'éducation

ou leur carnet de route. Ce qui leur permet non seulement de développer leur habileté à l'autonomie mais aussi de revoir leur cheminement à l'occasion d'un entretien avec le professeur. On pourrait finalement concevoir un bulletin scolaire dont une partie serait remplie par l'élève lui-même pour lui permettre une auto-évaluation par rapport aux différents domaines.

Si la perception de soi est appelée à devenir une partie importante de nos programmes, les éducateurs devront consacrer une plus grande attention à la vie personnelle des élèves, à l'école et en dehors de l'école. Ils devront tenir compte des sources d'image de soi de l'élève : la famille, les amis, le milieu, etc. Être jeune aujourd'hui est une expérience très difficile ; les jeunes ont besoin et méritent les écoles qui les aideront à se valoriser.

Le défi et la menace. Les individus se sentent défiés lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes qui les intéressent et qu'ils pensent être à même de solutionner avec succès. Par ailleurs, ils se croient menacés quand ils demeurent sous l'impression de ne pouvoir les résoudre. Le sentiment de défi est favorable à l'apprentissage tandis que le sentiment de menace est dévastateur. L'apprentissage se réalise mieux quand les professeurs réussissent à créer en classe une atmosphère de défi sans menace.

Cependant, que les élèves se sentent menacés ou défiés ne dépend pas de quelle façon les choses se présentent au professeur, mais comment les élèves les perçoivent. Les sentiments de l'élève, ses attitudes et ses croyances sont de puissantes sources de motivation. Les professeurs empathiques, sensibles aux émotions et aux valeurs véhiculées par les élèves, ont plus de chance de créer des situations d'apprentissage productives que ceux qui ne prêtent aucune attention aux aspects affectifs de l'apprentissage.

Les valeurs. Les valeurs sont des croyances générales qui servent de guides à la sélection des objectifs et des comportements choisis pour les atteindre. Elles sont aussi profondément personnelles et toujours chargées de sentiments ou d'affectivité. Les valeurs ne sont pas limitées aux questions religieuses, politiques ou morales. Elles jouent un rôle important dans la dynamique de tout ce que nous faisons. Les élèves qui valorisent les matières scolaires, la solution de problèmes, la découverte des phénomènes de la nature ou l'entente avec les gens ont beaucoup plus de chance d'être des apprenants efficaces, des élèves intéressés et des membres productifs et coopératifs de la communauté scolaire. Qu'on le veuille ou non, les valeurs demeurent des

déterminants puissants des objectifs et des comportements humains. Les écoles qui espèrent contribuer d'une façon significative à la croissance et au développement de l'élève ne peuvent ignorer le rôle des valeurs dans le processus de l'apprentissage.

Les valeurs peuvent définir toute activité comme une fin en elle-même ou comme un moyen pour une fin ou encore comme quelque chose qu'il faut absolument éviter. Quelle est la valeur ou le but de l'apprentissage ? À un élève qui demande : « Pourquoi devons-nous étudier les mathématiques ? » (ou toute autre matière), on lui répond bien souvent que c'est important pour avoir un meilleur emploi plus tard. Ce qui présente l'apprentissage scolaire comme un moyen pour une fin. Si le but de l'école est d'obtenir plus tard un bon emploi, elle n'a alors aucune valeur inhérente. Lors d'une enquête dans plusieurs polyvalentes (1982), 80% des élèves nous ont répondu que les moyens les plus efficaces pour leur apprentissage sont ceux qui les préparent mieux à leur avenir. La plupart ne s'intéressent pas à l'apprentissage pour le subtil plaisir qu'on peut en retirer. La majorité des élèves veulent le diplôme, non l'apprentissage. Dans un contexte semblable, les élèves qui se croient faibles ont peu d'espoir de réussir et aucune raison d'apprendre.

Le besoin d'appartenance et le besoin d'attention. Finalement, nous savons que les besoins d'appartenance et d'attention influencent le processus d'apprentissage. Ce qui a été clairement démontré par les recherches de D. Aspy et F. Roebuck et leurs collègues. On peut plus facilement saisir la signification des sentiments en examinant ses propres expériences. Quand mes besoins d'appartenance et d'attention sont comblés, je me sens tout excité, exalté même, je veux m'impliquer, je veux aller jusqu'au bout ; je me plais dans l'activité. Si je me sens rejeté, sans attention, je me sens découragé, désillusionné, apathique ; je veux fuir, éviter l'humiliation ou l'embarras. Nous connaissons les conséquences qui ont le plus de chance de conduire à un développement et à un apprentissage significatifs.

Nous devons appliquer à l'enseignement le meilleur de nos connaissances au sujet des caractéristiques des élèves et du processus de l'apprentissage. Nous savons que lorsque ces facteurs sont incorporés à la planification des programmes et des cours, les élèves apprennent mieux tout ce que nous voulons leur enseigner.

Occasionnellement, il est vrai, certains défenseurs de l'éducation affective bien intentionnés se préoccupent plus de l'image de soi, des valeurs et

des besoins des élèves que des aspects traditionnels des programmes. Une telle dévotion aveugle, naturellement, est inopportune et tend à faire une mauvaise réputation à l'éducation affective. De telles erreurs, cependant, sont beaucoup moins dommageables que celles qui sont commises par ceux qui rejettent ou ignorent la nature et les fonctions des sentiments et des émotions qui font partie des recherches et des théories modernes. On ne peut mettre de côté des principes reconnus de l'apprentissage parce qu'ils sont embarrassants.

Les professeurs efficaces jugent de leurs succès dans l'enseignement en observant l'intérêt de l'élève ou son implication pendant et après la classe. Dans une recherche (Jackson, 1968), on a été surpris de constater que les professeurs n'utilisent pas l'évidence objective des résultats de l'élève, comme ses notes à un test, pour évaluer l'efficacité de leur enseignement. Cependant, si les enseignants veulent accomplir un travail compétent, ils doivent être à même de juger constamment de leur performance. Sans de tels *feedback*, il leur est impossible de modifier leurs

comportements et de s'adapter. C'est en observant le degré d'implication de leurs élèves qu'ils auront l'évidence recherchée. Les professeurs qui peuvent tenir les élèves à la tâche en trouvant le moyen de les impliquer, ont raison de se sentir fiers d'avoir maintenu la qualité et l'égalité dans le développement intellectuel de leurs élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Aspy, D.N. & Roebuck, F.N., « Affective Education », *Educational Leadership*, vol. 37, no 7, avril 1982.
- Beave, J.A., « Self-Concept and Self-Esteem as Curriculum Issues », *Educational Leadership*, Vol. 37, no 7, avril 1982.
- Combs, A., « Affective Education Or None at All », *Educational Leadership*, Vol. 37, no 7, avril 1982.
- Farley, J.R., « Affective Education », *Educational Leadership*, Vol. 37, no 7, avril 1982.
- Newberg, N.A. & Loue, III, W.E., « Affective Education Addresses the Basics », *Educational Leadership*, Vol. 37, no 7, avril 1982.
- Nicholls, J.G. & Burton, J.T., « Motivation and Equality », *The Elementary School Journal*, Vol. 82, no 1, 1982.



Alliance
mutuelle-vie

Une compagnie dont
les seuls propriétaires
sont les assurés

Assurance en vigueur
\$5.9 milliards

Actif
\$412 millions.