

# Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie

Gaétan Gagnon, Suzanne Gravel et Jackie Tremblay

Cégep de Jonquière

16 mai 2013

La dimension affective est présente dans toutes les relations humaines. Dans le domaine de l'éducation, pendant longtemps nous avons tenté de la minimiser au profit du cognitif et du rationnel. Par contre, de plus en plus, les acteurs reconnaissent la présence des émotions dans l'environnement pédagogique et dans les relations qui s'y établissent. Comment mieux les prendre en compte dans le quotidien du travail avec les enfants ou les élèves? Comment dépasser nos propres limites en tant qu'intervenants et mieux composer avec les situations particulières auxquelles nous sommes confrontés dans les environnements de formation et d'éducation? Comment mieux préparer les intervenantes aux défis qu'ils devront inévitablement relever dans leurs fonctions? Voilà les questions sur lesquelles nous nous sommes penchées à travers la recherche que nous présentons ici.

La problématique de recherche, le cadre conceptuel ayant sous-tendu notre réflexion, le cadre d'expérimentation mis en place ainsi que la méthodologie de recherche seront d'abord brièvement exposés. Les résultats émergeant de l'analyse des données et les principales conclusions de la recherche seront ensuite développés.<sup>1</sup>

## 1. La problématique

Notre parcours de recherche, en tant que chercheuses au niveau collégial, se caractérise par la volonté de toujours mieux préparer les futures éducatrices à l'enfance que nous formons. De 1992 à 1995, une première recherche-action en éducation nous a permis d'introduire des stratégies d'enseignement axées sur la pratique réflexive pour favoriser le développement des compétences professionnelles de nos élèves.<sup>2</sup> Par la suite, nous nous sommes intéressées à ce qui se passait dans les milieux éducatifs parce que nous constatons que certains enseignements dispensés dans la formation des éducatrices étaient en réalité peu intégrés dans les pratiques, notamment en ce qui concerne la psychomotricité. Une deuxième recherche, subventionnée par le programme Parea du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), nous a permis de réinvestir la pratique réflexive comme principale stratégie de formation avec, cette fois-ci, des éducatrices en emploi. Ce faisant nous leur avons offert un accompagnement planifié pour introduire une pratique psychomotrice régulière avec les enfants.<sup>3</sup> Cette recherche nous a permis de découvrir que l'accueil de l'expression émotionnelle de l'enfant est un défi pour le personnel éducatif et que nous avons un défi similaire à relever dans l'accompagnement des adultes qui cherchent à transformer leurs pratiques professionnelles. Cette difficulté est également observée dans le milieu de

---

<sup>1</sup> Le texte est féminisé puisque la majorité des participants à la recherche étaient des femmes (27/30)

<sup>2</sup> Gravel, Parent et Tremblay 1995

<sup>3</sup> Gravel et Tremblay 2004

l'enseignement et fait l'objet de plus en plus de travaux.<sup>4</sup> En effet, insécurité, doutes et remises en question font partie intégrante du processus. C'est ainsi que nous avons décidé d'approfondir la problématique de la relation pédagogique située dans une approche globale de la personne, où la dimension affective est considérée comme un levier de l'actualisation du potentiel professionnel et personnel.

D'entrée de jeu, nous avons fait l'hypothèse que tous les intervenants en éducation avaient à gagner à se préoccuper davantage de la dimension affective dans leur travail et ce, quel que soit leur clientèle ou leur niveau d'intervention. La recherche-action que nous présentons ici nous a donc fourni l'occasion de réfléchir plus profondément à la question de la dimension affective dans la relation pédagogique et surtout, aux conditions à mettre en place dans les programmes de formation pour amener les intervenants à mieux la prendre en compte. Pour ce faire, nous avons élaboré et expérimenté un programme de formation s'adressant à du personnel en emploi dans des milieux éducatifs variés.

Une première difficulté qui se pose actuellement aux éducatrices et aux enseignantes est reliée au fait que les milieux éducatifs reçoivent des clientèles de plus en plus diversifiées, principalement en raison des changements relatifs à la famille, à la situation économique et à une plus forte immigration.<sup>5</sup> Ceci s'accompagne de problématiques sociales nouvelles, créant des situations parfois très chargées émotionnellement.

Une autre difficulté pour les éducatrices et pour les enseignantes, concerne leur propre histoire, leur propre vie émotionnelle qui, de façon consciente ou inconsciente interfère et influence la relation pédagogique. Ces difficultés sont accrues par le fait que l'intervenant est souvent pris par surprise et doit agir sur le champ, ce qui crée de l'incertitude. Intervenir de façon appropriée exige alors une bonne mobilisation des ressources cognitives et émotionnelles de la part de la personne puisque cela lui demande de savoir distinguer et identifier les émotions en jeu afin de mieux les accueillir et de mieux les gérer. De plus, on sait que la charge émotionnelle présente dans certaines situations peut bloquer la pensée rationnelle.<sup>6</sup> Les difficultés émotionnelles alors vécues peuvent déclencher un système de protection et d'adaptation inefficace chez la personne, ce qui engendre des réponses inappropriées à la situation.<sup>7</sup> Pour que la personne puisse modifier ses réactions, elle doit renforcer sa confiance dans son senti et son jugement sur lesquels reposent sa croissance et son développement personnel.<sup>8</sup> Cet aspect du travail exige une dépense d'énergie importante de la part des intervenantes et peut expliquer une part du taux élevé d'épuisement professionnel observé chez le personnel enseignant.<sup>9</sup> Le contexte d'exercice du travail semble aussi être un facteur qui contribue à complexifier la relation pédagogique; les contraintes d'espace, de ressources et de temps, les objectifs poursuivis et la prépondérance des

---

<sup>4</sup> Lafortune et Robertson 2005; Lafortune, Saint-Pierre et Martin 2005; Pinker 2005; Gläser-Zikuda et Mayring 2004

<sup>5</sup> Saint-Pierre 2007; Statistique Canada 2002

<sup>6</sup> Blin, Morcillo et Martin 2004

<sup>7</sup> Neufeld 2004

<sup>8</sup> Lafortune et Morneau 2002

<sup>9</sup> CSQ, 2004; Dionne-Proulx et Alain 2000

contenus disciplinaires font que les pédagogues hésitent à intervenir lorsque les émotions en présence risquent de les entraîner dans des situations qu'ils ne peuvent maîtriser faute de temps et de moyens.<sup>10</sup>

Par ailleurs, différentes études démontrent qu'il y a des lacunes dans la formation du personnel enseignant pour le préparer à intervenir sur la dimension affective de la relation pédagogique<sup>11</sup> et auprès d'une clientèle qui provient de milieux diversifiés.<sup>12</sup> Si nous observons les profils de compétences établis pour le personnel enseignant du Québec,<sup>13</sup> nous constatons que les compétences impliquant la prise en compte de la dimension affective dans la relation pédagogique y prennent peu de place et ne sont parfois que nommées.<sup>14</sup> Quant aux éducatrices à l'enfance, celles-ci reçoivent une formation collégiale de trois ans, où six compétences sur 23 touchent de près la dimension affective.<sup>15</sup> Ce programme s'adresse toutefois à des novices et leur permet d'acquérir des compétences minimales dans chacun des champs. Or, la formation du personnel enseignant et du personnel éducatif devrait inclure dans son curriculum une prise de conscience et une réflexion sur l'omniprésence des émotions dans l'acte pédagogique ainsi qu'un travail sur soi en cohérence.<sup>16</sup>

## 2. Le cadre conceptuel

Le cadre conceptuel dans lequel nous nous situons a comme particularité d'intégrer des références issues de différents champs de connaissances. Comme nous nous définissons d'abord comme des praticiennes de l'enseignement et de la formation et que le domaine dans lequel nous œuvrons, celui de l'éducation à l'enfance, nous conduit à puiser à différentes disciplines, nous avons retenu la multiréférentialité développée par Ardoïno<sup>17</sup> comme approche de la pensée pour définir notre cadre conceptuel. La complexité du sujet que nous abordons, soit celui de la dimension affective dans la relation pédagogique, nous amène à rechercher des éléments de compréhension tant dans les neurosciences que dans les sciences de l'éducation et les sciences humaines. Par ailleurs, les intellectuels ont pendant longtemps essayé de séparer la raison et la passion. La méthode scientifique s'est développée autour de l'idée de faire preuve d'objectivité dans l'étude des phénomènes étudiés; affectivité et subjectivité étaient jusqu'à tout récemment bannies des milieux scientifiques.<sup>18</sup> Toutefois, les dernières décennies ont amené une vague de réflexions qui ont mis en évidence les limites d'une telle pensée. Les connaissances issues des neurosciences, la réflexion éthique, l'approche écologique ont notamment fait émerger l'idée d'une pseudo-objectivité qu'il vaut mieux regarder directement et essayer de nommer plutôt que d'éviter un incontournable dans la construction de la pensée humaine.<sup>19</sup>

Ainsi, les neurosciences contribuent à accroître notre compréhension du fonctionnement du cerveau humain et apportent un éclairage sur plusieurs thèmes à prendre en considération pour tous les métiers qui s'intéressent au développement humain, à l'apprentissage et en particulier pour ceux du monde de

---

<sup>10</sup> Saint-Pierre 2007; Chbat 2004

<sup>11</sup> Sutton et coll. 2009; Lafortune, Saint-Pierre et Martin 2005

<sup>12</sup> CSE 2006

<sup>13</sup> MEQ 2001

<sup>14</sup> Gohier, Jutras et Desautels 2007

<sup>15</sup> MELS 2000

<sup>16</sup> Blin, Morcillo et Martin 2004

<sup>17</sup> Ardoïno 1993; Ardoïno 1986

<sup>18</sup> Damasio 2006

<sup>19</sup> Meyor 2011; Monzée 2009; Paillé 2006; Richir 2011 ; Bernex 1996

l'éducation.<sup>20</sup> Janet Dubinsky, une spécialiste américaine des neurosciences, montre comment les enseignants qui connaissent mieux le fonctionnement neurologique de l'apprenant peuvent changer leur pratique.<sup>21</sup> Parmi les thèmes qui devraient être connus de tous les enseignants, Dubinsky retient la neuroplasticité, la maturation du système nerveux, les périodes sensibles de développement, les émotions et leur effet sur la capacité de mémorisation et de réflexion, et enfin, la modulation de la capacité d'adaptation par le système nerveux.<sup>22</sup>

La psychologie, bien qu'étant une science relativement jeune, apporte de multiples éclairages sur le fonctionnement psychique des individus. Pour les fins de la présente recherche, nous avons retenu le cadre conceptuel élaboré par Colette Portelance et présenté dans « Relation d'aide et amour de soi ». <sup>23</sup> Portelance a développé au cours de sa carrière de psychologue et de psychothérapeute une « approche non directive créatrice » (ANDC) de la relation d'aide qui s'inspire des travaux de Carl Rogers sur la non-directivité et de ceux menés par Georgui Lozanov sur la suggestologie.<sup>24</sup> Les travaux de Portelance s'inscrivent bien dans les orientations de notre travail en éducation. Tout d'abord, elle reconnaît l'importance du rôle d'aidant du pédagogue et convient que « l'apprentissage d'un enfant ou d'un élève ne dépend pas de facteurs purement cognitifs et rationnels, mais surtout de facteurs émotionnels ». <sup>25</sup> Elle démontre aussi la nécessité, pour les milieux éducatifs, de reconnaître que le pédagogue est avant tout « un spécialiste de l'être et des relations humaines » et que cela devrait orienter tout projet de formation du personnel éducatif.<sup>26</sup> Enfin, elle propose une explication du fonctionnement psychique rigoureusement appuyée sur les études disponibles et s'inscrivant dans une approche globale de la personne.

Les travaux portant sur l'intelligence émotionnelle et sur le développement des compétences émotionnelles ont également nourri notre réflexion.<sup>27</sup> Ce sont des concepts assez récents dans l'histoire de la psychologie. Ils font référence « à la capacité à identifier, à comprendre, à exprimer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui ». <sup>28</sup>

Dans le domaine de sciences de l'éducation, il est maintenant reconnu que dans les métiers de l'éducation, la relation devient prépondérante : relation avec l'apprenant mais aussi avec les collègues, avec les parents et avec d'autres spécialistes.<sup>29</sup> Pour les éducatrices à l'enfance, la dimension relationnelle prend une place capitale en raison même des caractéristiques de la clientèle qui est complètement dépendante des adultes et qui traverse une période déterminante du développement affectif.<sup>30</sup> Au niveau collégial, plusieurs recherches entreprises sur la relation éducative reconnaissent le circuit affectif comme facteur contributif, voire constitutif de la relation éducative.<sup>31</sup> Le Conseil supérieur

---

<sup>20</sup> Ginger 2010

<sup>21</sup> Dubinsky 2010

<sup>22</sup> Dubinsky 2010

<sup>23</sup> Portelance 2005

<sup>24</sup> Portelance 2005

<sup>25</sup> Portelance 2005, p. 399

<sup>26</sup> Portelance 2005, p. 404

<sup>27</sup> Saarni, 1999; Goleman 1997

<sup>28</sup> Mikolajczak 2009, p. 3

<sup>29</sup> Chassé 2006; Desaulniers et coll. 2005; Chbat 2004; Gendron 2003; Rohart 2001

<sup>30</sup> Pierrehumbert 2003; Lieberman 1997; Golse 1985

<sup>31</sup> Sylvain 2004; Baïetto et coll. 1998

de l'Éducation propose lui aussi que le rôle des enseignants ne se limite pas à la dimension cognitive de l'apprentissage mais englobe aussi sa dimension affective.<sup>32</sup>

Le rapport d'autorité qui existe entre l'apprenant et le pédagogue introduit la nécessité de développer une éthique relationnelle qui permet d'éviter de tomber dans des systèmes relationnels où la personne la plus vulnérable pourrait être menacée dans son développement et son intégrité. Le désir de former est aussi celui de vouloir influencer et de transmettre une part de soi précieuse à autrui, ce qui est en soi une manière de répondre à un besoin narcissique.<sup>33</sup> Cette situation peut amener des distorsions dans la relation par des projections inconscientes qui sont faites sur l'autre et requiert que les pédagogues s'impliquent dans des démarches de réflexion critique sur leur travail. Ceci présage « une forme d'authenticité qui facilite le rapport à l'autre, dans le respect de soi et de l'autre. L'éthique du lien suppose également que le rapport instauré avec l'élève ne soit pas que cognitif, mais également affectif, l'enseignant faisant preuve d'une disponibilité qui relève de la sensibilité dans son rapport à l'autre et plus largement dans son rapport au savoir. »<sup>34</sup>

Le « caring » ou éthique de la sollicitude est un cadre de référence innovant qui s'est implanté progressivement dans les métiers où la relation est prépondérante et où il y a une certaine dépendance d'un individu à l'égard de l'autre. Cette situation peut se vivre dans les métiers où l'on dispense des soins mais aussi en éducation. Le « care » a été introduit en éducation par une américaine, Nel Noddings. « L'éthique de la sollicitude permet notamment d'élargir le domaine moral, d'honorer l'apport moral de l'affectivité, de désinvestir le soi de son idéal moral d'indépendance et de mieux « arrimer » le raisonnement aux exigences particulières d'une situation donnée. En effet, la vie morale ne se résume pas à l'idée de raisonner autour d'un problème mais concerne chaque relation que j'ai avec les autres. De plus, cette philosophie s'enracine dans l'affectivité et elle revendique fermement la valeur éthique des émotions en considérant que ce sont les actions morales accomplies dans un élan affectif spontané qui révèlent le mieux comment doit s'exercer l'agir éthique. »<sup>35</sup>

Dans les métiers de relation, il y a un transfert affectif de la personne qui est « prise en charge » sur la personne en autorité. Ce transfert, ce « holding » inconscient, est caractéristique de tous les métiers de relation. Il suscite à son tour une réaction de la part de l'intervenant qui s'appelle un contre-transfert et qui, si elle n'est pas conscientisée, peut installer un système relationnel malsain entre les deux personnes.<sup>36</sup> L'enseignant, l'éducateur ne sont pas des thérapeutes. Ils n'ont pas l'objectif de soigner l'autre mais la relation qu'ils établissent porte en elle-même un potentiel réparateur et développemental immense.<sup>37</sup> Pour éviter de tomber dans une relation psychologisante qui pourrait être malsaine, le principe de précaution s'impose et l'éthique de la sollicitude propose un cadre de réflexion qui permet d'éviter de tomber dans ce piège.<sup>38</sup>

Le dialogue éthique, à travers des entretiens individuels ou de groupe, est la porte d'entrée pour développer son « aptitude à ressentir avec », « sur la détermination de la meilleure façon de répondre

---

<sup>32</sup> Conseil supérieur de l'Éducation 2006

<sup>33</sup> Robbes 2006; Cevey 2005

<sup>34</sup> Gohier 2009, p. 25

<sup>35</sup> Gendron 2003, p. 16

<sup>36</sup> Bernard 2005; Portelance 2005

<sup>37</sup> Youell 2009

<sup>38</sup> Gohier 2009; Gohier et Jutras 2009

aux besoins exprimés, de même que sur le développement d'une connaissance de soi permettant d'aider l'actualisation d'une attitude de réceptivité à l'autre. »<sup>39</sup> Le raisonnement et le jugement ne forment donc plus le centre nerveux de la vie. Dans cette optique, « l'éducation morale repose davantage sur la capacité de vivre ensemble de façon positive, même en présence de désaccords, plutôt que sur celle de construire une argumentation appropriée aux normes du « bien penser ».<sup>40</sup>

Les entretiens fondés sur l'éthique de la sollicitude proposent aux participants de se rendre disponibles à ce que l'autre éprouve. Cela demande à la personne une « attention interpersonnelle » qui fait appel à la capacité de se décentrer de ses propres préoccupations et de suspendre temporairement son mode de pensée analytique. Il s'agit davantage de « ressentir » avec, ce qui permettra ensuite de donner un feedback affectif à l'autre. L'écueil possible est alors de se projeter sur l'autre pour chercher à comprendre ce qu'il peut ressentir. Il s'agit plutôt de se laisser « prendre » par les sentiments que son interlocuteur exprime, tout en sachant que sa propre vision des choses est différente et de s'abstenir de se transposer dans la situation à laquelle l'autre est confronté.<sup>41</sup>

### 3. Le cadre d'expérimentation

Le cadre d'expérimentation de la recherche a consisté à élaborer, à expérimenter et à évaluer un programme de formation axé sur la pratique réflexive pour aider les intervenantes à mieux prendre en compte, dans l'action, leur vécu émotionnel et celui de leur clientèle. Pour ce faire, nous avons mis sur pied quatre communautés de pratique. La première était constituée de neuf enseignantes de niveau collégial comprenant les trois chercheuses. En effet, la recherche sur soi est une façon originale et novatrice d'évoluer professionnellement puisqu'elle permet aux chercheuses de vivre concrètement ce qu'elles proposent.<sup>42</sup> Les trois autres communautés étaient composées de six à huit éducatrices provenant des CPE et des services de garde en milieu scolaire de la région Saguenay Lac Saint-Jean. Les recherches actuelles sur les communautés de pratique expérimentées dans les milieux éducatifs ont permis de démontrer l'impact positif des interactions sociales dans l'apprentissage et le développement des compétences professionnelles.<sup>43</sup> De plus, cette formule offre un contexte favorable aux échanges avec les pairs.<sup>44</sup> Par ailleurs, nous avons choisi d'offrir un accompagnement ayant pour cadre de référence le fonctionnement psychique tel que décrit par Colette Portelance.<sup>45</sup> Nous avons accordé priorité aux éléments suivants : le fonctionnement cérébral, les émotions, les besoins psychiques, les mécanismes de défense, les systèmes relationnels et le processus de changement. Les stratégies de protection mises en place suite aux prises de conscience effectuées par la personne découlent de ce processus.

Le programme de formation expérimenté comprenait d'abord une formation de départ de deux jours. Les activités du programme de formation avaient pour objectifs de créer un climat de groupe propice aux échanges, de clarifier les orientations de la communauté de pratique et le contexte de la recherche

---

<sup>39</sup> Gendron 2003, p.271

<sup>40</sup> Gendron 2003, p.271

<sup>41</sup> Gendron 2003, p. 272.

<sup>42</sup> Channouf 2004; Perrenoud 2001

<sup>43</sup> Levine 2010; Hord 2009; Laferrière 2005; Donnay 2001; Zay, 1999; Larose et Lenoir 1995

<sup>44</sup> Levine 2010; Hord 2009; Grégoire et Laferrière 1998

<sup>45</sup> Portelance 1998

et d'établir un cadre de référence commun. Par la suite, quatre rencontres axées sur la pratique réflexive, d'une durée de trois heures chacune, pour chacun des groupes, ont été réalisées alors qu'une cinquième avait pour but l'évaluation de la démarche de formation. Les rencontres étaient réparties sur une année scolaire, permettant ainsi l'alternance entre la pratique et la réflexion. Pour se préparer aux rencontres, chacune des personnes étaient invitées à mettre par écrit une situation problématique vécue dans sa pratique et ayant un impact émotionnel ou affectif dans sa relation à l'enfant ou à l'élève. Les rencontres étaient animées par la personne responsable de la communauté de pratique : une formatrice externe, experte en relation d'aide, pour les enseignantes et une des trois chercheuses pour les communautés d'éducatrices. Les rencontres étaient ritualisées pour en favoriser le déroulement et respectaient la structure suivante : accueil, activité de centration, présentation et ordonnancement des problématiques, échange sur chacune des problématiques, temps de réflexion individuel préparatoire au bilan et retour sur la rencontre.

Suite à la rencontre, les participantes étaient invitées à rédiger un bilan faisant état de leur réflexion. Pour en faciliter l'écriture, des canevas d'écriture ont été proposés aux participantes. Enfin, nous avons expérimenté deux formes de suivi après les rencontres: un blogue pour que les échanges puissent se poursuivre et de la supervision clinique. Le blogue est une avenue intéressante parce qu'il permet d'y déposer facilement des informations, des commentaires et des réflexions qui sont ainsi rendus accessibles à tous les membres d'une communauté de pratique.<sup>46</sup> Par ailleurs, la supervision clinique avait comme objectif de répondre aux besoins d'aide individuel qui pourraient surgir de façon ponctuelle en raison de l'exigence du travail sur soi fait en communauté de pratique. Ainsi, si les échanges ne permettaient pas de répondre au besoin de la personne ou qu'il y avait des répercussions difficiles à gérer pour elle, elle pouvait compter sur le soutien d'un professionnel pouvant l'aider ou la référer au besoin.

#### 4. Méthodologie

La recherche est une recherche-action avec une méthodologie qualitative.<sup>47</sup> Cette recherche a été réalisée auprès de quatre communautés de pratique, pour un total de 30 sujets. Trois communautés de pratique étaient constituées de 21 éducatrices qui ont réfléchi sur l'aspect affectif de la relation avec les enfants dont elles ont la charge. La quatrième communauté était constituée de neuf enseignantes en techniques humaines et biologiques du Cégep de Jonquière, incluant les trois chercheuses. Ces enseignantes ont réfléchi sur la dimension affective de la relation pédagogique établie avec leurs étudiantes au régulier ou en formation continue. Pour une recherche qualitative comme celle-ci, ce type « d'échantillon » est pertinent parce qu'il donne accès à des connaissances détaillées de la situation étudiée.<sup>48</sup>

##### 4.1. Recueil des données

Le recueil des données de recherche est constitué des verbatim des entrevues et des rencontres, des écrits des participantes et d'un questionnaire complété par les participantes pour faire l'évaluation finale de l'expérience. Les données ont été recueillies sur une période de 10 mois à l'aide des outils suivants:

---

<sup>46</sup> Vandal 2009; Lavoie, Laferrière et Fortier 2004

<sup>47</sup> Pourtois et coll. 2006; Deslauriers 2005; Pires 1997

<sup>48</sup> Deslauriers et Kerisit 1997; Gravel et Tremblay 2004

le questionnaire initial, les entrevues semi-dirigées initiales et finales, les rappels stimulés, les transcriptions des échanges lors des rencontres en communauté de pratique, la description écrite des situations problématiques vécues par les sujets sur le plan relationnel dans leur pratique, les bilans rédigés par les sujets suite aux rencontres, les billets déposés par les sujets dans le blogue, les questionnaires d'évaluation du projet et les transcriptions des échanges lors des rencontres d'évaluation finale.

#### 4.2. Traitement et analyse des données

Le codage des données de recherche a été fait par les trois chercheuses. Le fait d'être trois nous a permis de traiter un corpus imposant de données. La première étape a donc consisté à consulter le corpus de données pour en faire émerger les thèmes pertinents à nos objectifs. Les termes ont été définis afin d'en avoir une même compréhension et, par la suite, ils nous ont servi à coder l'ensemble du corpus de données. Au total, nous avons identifié 106 thèmes que nous avons regroupés en 15 grandes catégories de codes.

Dans cette recherche nous nous sommes attardés à comprendre comment l'aspect affectif est pris en compte dans la relation pédagogique. Pour l'analyse et l'interprétation des données, nous avons d'abord vérifié comment la dimension affective était présente dans la relation pédagogique. Par la suite, nous avons vérifié si notre programme de formation avait eu un effet sur le développement des compétences émotionnelles et professionnelles des participantes. Pour ce faire, nous avons utilisé trois cadres de référence reconnus : celui de Caroline Saarni<sup>49</sup> pour les compétences émotionnelles, celui des compétences professionnelles des enseignants du collégial défini par le groupe Performa<sup>50</sup> et celui des compétences des éducatrices en service garde élaboré par le MEQ.<sup>51</sup> Pour analyser l'effet du programme sur les compétences professionnelles du personnel éducatif, nous avons également utilisé le cadre des compétences que nous avons élaboré en 2004 puisque celui-ci précisait les compétences définies par le MEQ.<sup>52</sup> Pour terminer, nous avons évalué la pertinence de chacune des activités de formation et l'intérêt de la forme d'accompagnement qui a été donné aux participantes à partir des différentes données recueillies.

#### 4.3. Éthique de la recherche

Pour garantir une conduite éthique de la recherche, nous avons élaboré et respecté un protocole de collaboration avec les participantes et les milieux impliqués. Des formulaires de consentement ont été également utilisés dans les milieux de pratique afin d'obtenir l'autorisation des clientèles impliquées dans la recherche: étudiantes et parents des enfants. De plus, étant donné la nature de la recherche, nous avons mis en place un service de soutien psychologique, via la supervision clinique individuelle, que les participantes pouvaient consulter au besoin et ce, de façon confidentielle. Enfin, étant donné que les trois chercheuses participaient à la communauté de pratique du personnel enseignant, nous avons mis en place des mesures pour assurer que la démarche se fasse de façon éthique et qu'elle n'entraîne pas de conflit d'intérêts. Nous avons entre autres fait appel à une assistante de recherche externe au Cégep

---

<sup>49</sup> Saarni 1999

<sup>50</sup> Archambault et coll. 1999

<sup>51</sup> Gouvernement du Québec 2012

<sup>52</sup> Gravel et Tremblay 2004



pour recueillir toutes les données auprès de cette communauté et l'accès des chercheuses à ces données n'a été possible qu'une fois la démarche entièrement complétée.

## 5. RÉSULTATS

A la lumière de nos données de recherche, nous pouvons confirmer que l'affectivité est bien présente dans le quotidien de la relation pédagogique. Il se dégage aussi de l'expérience que les intervenantes en éducation ont un réel besoin de réfléchir à cet aspect de leur travail et ce, peu importe leur niveau d'intervention et leur expérience. En effet, toutes les éducatrices des trois communautés de pratique ont témoigné de situations où elles étaient touchées ou affectées par ce qui se passait avec un ou l'autre des enfants sous leur responsabilité. De plus, même si nous n'avions qu'une communauté de pratique composée d'enseignantes du collégial, le corpus des données nous permet de retrouver un bon nombre de témoignages où les enseignantes affirment la même chose. Il en ressort également que, dans tous les milieux, les intervenantes n'ont pas, ou ont peu d'opportunités pour exprimer leurs préoccupations sur cet aspect de leur travail et encore moins d'occasions d'être écoutées. Les communautés de pratique se sont donc avérées des lieux pertinents pour exprimer leur vécu affectif au travail en proposant une structure qui crée un cadre sécurisant pour les échanges. Les communautés de pratique ont ainsi aidé les participantes à mieux comprendre ce qui se passait sur le plan affectif et à mieux composer avec cet aspect de la relation dans leur façon d'intervenir.

Ce que je retiens de la rencontre c'est la grande ouverture des gens. Tout le monde est à l'écoute de tout le monde dans le respect de chacun. Par souci d'améliorer nos pratiques, parce qu'on a un but commun, le bonheur des enfants. Les idées de chacun font évoluer nos problématiques et les rendent facilement « solutionnables ».ED18BI2160210

Nous avons comme postulat de départ que le fait de parler de la vie affective était exigeant car cela requiert une grande ouverture au travail sur soi. Aussi, nous pensions que l'engagement dans une communauté de pratique qui avait un tel objectif ne pouvait se faire sans motivation intrinsèque et que le libre consentement des participantes était indispensable. Nous avons donc demandé une participation volontaire des personnes. À la suite de l'expérience, nous suggérons de maintenir ce choix car nous avons pu compter sur un réel investissement de la grande majorité des participantes dans la recherche et celles-ci nous ont confirmé que cela était une condition essentielle au travail sur soi. De plus, nous concluons que le fait de former des communautés de pratique composées d'un maximum de dix intervenantes provenant de milieux éducatifs différents favorise le partage dans un climat de confiance mutuelle. Nous croyons aussi qu'il est plus facile de parler de problématiques vécues sous l'angle de la dimension affective avec des personnes qui œuvrent dans le même domaine éducatif mais pas nécessairement dans le même milieu de travail. En effet, plusieurs des problématiques abordées se situent dans un contexte de travail d'équipe et impliquent parfois des collègues. Il peut être alors plus difficile de «se dire» librement et d'écouter ce qui est dit sans tomber dans des mécanismes défensifs.

Par ailleurs, nous avons aussi posé comme postulat, que le soutien à la réflexion du personnel était une condition fondamentale de tout changement pédagogique. Dans cet ordre d'idée, nous avons invité les participantes à réfléchir à leur pratique en utilisant le cadre de référence sur la relation d'aide défini par Colette Portelance<sup>53</sup> puisqu'il cerne bien les principaux mécanismes en jeu pour expliquer le

---

<sup>53</sup> Portelance 2005

fonctionnement psychique de l'être humain en relation. En intégrant cette dimension dans la réflexion, nous avons pu aider les participantes à regarder autrement la situation vécue comme difficile pour elles et à considérer dans leur réflexion autant leur propre vécu émotionnel que celui de la personne avec qui elles étaient en relation. L'accompagnement que nous avons donné aux participantes dans le contexte de cette recherche-action semble pertinent puisque que toutes les participantes, à des degrés divers, ont réussi à réaliser qu'une partie de la solution passait par un travail sur elle-même. Plusieurs ont dit avoir découvert ainsi une nouvelle avenue de développement professionnel.

## 5.1. Le programme de formation expérimenté

### 5.1.1. La formation de base

Le programme de formation avait pour but d'aider les participantes à mieux intervenir auprès des enfants et des élèves en les amenant à réfléchir à l'aspect affectif de la relation pédagogique s'établissant avec chacun d'eux et avec leur groupe. Les deux journées de formation de base que nous avons réalisées ont atteint les objectifs recherchés soit de permettre aux participantes de développer les sentiments d'appartenance et de confiance essentiels au partage, et de s'approprier le cadre de référence proposé pour réfléchir sur l'aspect affectif de leur travail. En outre, ces journées se sont avérées utiles pour encadrer les échanges d'un point de vue éthique car elles ont permis d'instaurer les règles qui allaient baliser les échanges de sorte à ce que ceux-ci se fassent dans le respect de l'intégrité de chacune des personnes. Par ailleurs, une meilleure compréhension de la démarche et une bonne aisance dans le groupe résultent de la participation à ces activités.

### 5.1.2. La pratique réflexive

Le programme de formation que nous avons réalisé avait pour base la pratique réflexive et celle-ci s'est avérée encore pertinente pour l'évolution professionnelle des participantes. Toutes ont apporté des problématiques vécues au travail qui ont nourri les échanges lors des quatre rencontres vécues en communauté de pratique. À chacune des rencontres, les participantes se sont dites rassurées de constater qu'elles n'étaient pas seules à vivre des émotions difficiles au travail et progressivement, elles ont acquis une meilleure compréhension des enjeux émotionnels sous-jacents à la relation pédagogique et la confiance en elle-même s'est accrue. Nous pouvons aussi affirmer que la communauté de pratique est un lieu d'entraide; toutes se sont impliquées en donnant leur point de vue sur les problématiques soulevées, en l'appuyant de plus en plus sur leur senti et sur leur compréhension du fonctionnement psychique. Ainsi, les échanges ont porté essentiellement sur l'aspect affectif de la relation aux enfants ou aux élèves. Les participantes ont de mieux en mieux réussi à identifier les déclencheurs, les réactions émotionnelles, les besoins et les mécanismes défensifs sous-jacents à l'interaction dans une situation donnée. Les échanges avec les collègues et les accompagnatrices les ont aidées à faire cette prise de conscience en les ramenant au travail sur soi. Le programme les a aussi aidées à amorcer certains changements par le développement de stratégies de protection et une meilleure compréhension de la distance relationnelle professionnelle qu'elles doivent pouvoir maintenir. Plusieurs participantes ont mentionné qu'elles ressentaient un certain apaisement de leurs tensions émotionnelles suite aux rencontres, parfois même du seul fait d'avoir été écoutées émotionnellement.

La principale difficulté que nous avons rencontrée est reliée au temps disponible pour les rencontres puisque plusieurs problématiques n'ont pu être abordées en tant que telles. Par contre, plusieurs

similitudes entre celles-ci ont permis de faire des liens utiles à l'amélioration des relations pédagogiques quelle que soit la problématique amenée. Entre les rencontres, les sujets ont poursuivi leur réflexion par des écrits dans un journal ou sur le blogue. Sur cet aspect, nous croyons toujours pertinent de fournir des moyens pour soutenir l'approfondissement de la réflexion mais, comme nous l'avons observé dans nos précédents travaux, l'écriture demeure un exercice difficile pour plusieurs, y compris les enseignantes. Bien que nous ayons fourni un cadre d'écriture simple, la majorité des participantes ont trouvé cela ardu, et peu d'entre elles ont jugé utile la rédaction des bilans demandés suite aux échanges. Quant au blogue, toutes les communautés l'ont mis sur pied mais un manque d'intérêt technologique ou un manque de temps ont été les raisons invoquées par la majorité des participantes dans la difficulté de s'y engager de façon dynamique. Nous terminons cette recherche avec une interrogation au sujet de l'écriture qui demeure une tâche difficile pour les travailleuses qui la perçoivent comme alourdissant leur vie professionnelle. En formation continue, il faudrait peut-être prévoir des rencontres un peu plus longues pour permettre un temps d'écriture.

### 5.1.3. L'encadrement éthique

Le programme que nous avons mis en place a permis aux participantes de s'exprimer dans un climat de confiance et de respect. Les animatrices ont appliqué les règles que chacune des communautés de pratique s'étaient engagées à suivre. Ceci nous apparaît essentiel pour amener des personnes dans ce genre de réflexion où chacune se présente authentiquement aux autres et expose des aspects d'elle-même sur lesquels elle est plus vulnérable. Dans cette même perspective, le fait d'exiger des participantes qu'elle s'adresse en tout temps à l'animatrice, plutôt qu'à la personne qui a présenté sa situation demeure une condition gagnante pour protéger les personnes. Cette manière de faire a été appréciée des participantes qui ont mentionné que cela les avait aidées à mieux accueillir les feedbacks affectifs de leurs collègues.

### 5.1.4. La supervision clinique

Par ailleurs, il est parfois difficile de demeurer centré uniquement sur le travail, les réactions émotionnelles au travail étant parfois influencées par la vie personnelle. Il peut ainsi arriver que certaines puissent avoir besoin d'une aide plus grande que ce qui est offert dans le contexte de la communauté de pratique. À cet effet, nous avons prévu, les services de deux professionnels, une thérapeute en relation d'aide pour les éducatrices et un psychologue pour les enseignantes. Bien qu'aucune des participantes n'ait eu recours à ce service d'aide, celles-ci ont mentionné qu'elles se sentaient rassurées de pouvoir y avoir recours. En ce qui nous concerne, nous croyons qu'il faut maintenir l'accès à un tel service pour les situations qui dépassent ce qu'une communauté de pratique peut offrir et pour permettre aux personnes d'aller plus loin dans leur démarche lorsque nécessaire.

### 5.1.5. L'accompagnement

Accompagner la réflexion sur l'aspect affectif de la relation pédagogique exige des conditions et une préparation qui ne s'improvisent pas car plusieurs écueils sont possibles. La première condition est identifiée dans la littérature et concerne le statut de la personne qui accompagne. Celle-ci ne peut être en aucun cas en position d'autorité sur les participantes et doit être externe au groupe. C'est ce que nous avons fait et notre expérience confirme que c'est la voie à emprunter. Par contre, nous avons fait le

choix de participer à la communauté de pratique des enseignantes en tant que participantes et nous avons le même statut que les autres. Malgré tout, notre position de chercheuse a été éprouvée par certaines d'entre nous comme faisant parfois obstacle à la liberté d'expression des autres. Pour l'accompagnatrice de notre communauté de pratique, cela pouvait représenter un défi supplémentaire. Cette simple expérience confirme l'importance, pour l'accompagnatrice, d'avoir un statut qui lui permette d'exercer son rôle sans qu'il n'y ait d'interférence. Faire de la recherche sur soi est une avenue tout de même positive à envisager mais alors toutes les personnes qui y participent devraient y avoir le statut de co-chercheur. Toujours sur l'accompagnement, nous avons constaté l'importance de l'encadrement des échanges pour maintenir les participantes sur les processus émotionnels. Cela demande une bonne écoute de la part de l'accompagnatrice qui ne doit pas hésiter à recadrer les échanges pour maintenir la réflexion sur l'aspect affectif de la situation analysée ou pour s'assurer du respect des règles de fonctionnement établies. Aussi, nous retenons qu'une démarche de formation des accompagnatrices s'avère un incontournable pour offrir un soutien de qualité à la communauté de pratique. Selon nous, c'est une expertise qui s'acquiert, faut-il prendre le temps de réfléchir à notre façon d'accompagner pour développer les compétences requises. Par ailleurs, nos travaux nous permettent de dire que les compétences requises, pour offrir un accompagnement qui a comme objectif une meilleure prise en considération de la dimension affective dans la relation pédagogique, sont de deux ordres : des compétences en pédagogie et d'autres en relation d'aide. En effet, les compétences en pédagogie permettent de soutenir le processus d'apprentissage des personnes et de les amener à intégrer de nouvelles connaissances, celles sur le fonctionnement psychique en l'occurrence, dans leur vécu professionnel. Les compétences en relation d'aide permettent de mieux accueillir l'expression du vécu émotionnel dans les rencontres et surtout de mieux accompagner les personnes dans la clarification de leur vécu, en utilisant les forces du groupe pour les y aider. La combinaison de ces compétences nous paraît être une combinaison gagnante pour permettre à des professionnels de différents horizons de développer des compétences spécifiques à ce type d'accompagnement.

#### 5.1.6. Compétences développées pendant le programme

Pour évaluer la pertinence du programme de formation expérimenté, nous avons choisi de vérifier comment les participantes ont évolué sous l'angle de leurs compétences émotionnelles et professionnelles. Nous résumons nos découvertes sur chacun de ces aspects dans ce qui suit.

Pour les fins de notre travail, nous avons retenu le cadre de référence par Carolyn Saarni pour analyser les données recueillies et observer comment se faisait la progression des participantes dans le programme. Saarni<sup>54</sup> définit huit éléments à la compétence émotionnelle qui sont : la conscience de ses propres états émotifs et de son affectivité, l'habileté à comprendre et à reconnaître les émotions des autres, l'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions, la capacité d'empathie, l'habileté à reconnaître que l'état émotif ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé, la capacité à gérer les états d'aversion ou de détresse en utilisant les stratégies d'autorégulation, la conscience que la nature des relations dépend des émotions, la capacité d'accepter ses expériences émotives et de développer un sentiment d'auto-efficacité. Il importe de mentionner ici que nous n'avons pas donné d'enseignement direct aux participantes sur ces compétences et ne leur avons pas demandé d'analyser les situations professionnelles vécues en fonction de celles-ci. Nous avons décidé de mettre l'accent sur

---

<sup>54</sup> Saarni 1999

la compréhension de certains concepts liés au fonctionnement psychique en favorisant, pendant les rencontres, l'expression libre des participantes sur des situations concrètes, vécues en pratique et perçues comme comportant un aspect émotionnel affectant la relation pédagogique. Ceci nous paraît particulièrement intéressant pour donner du sens au travail sur soi puisque la réflexion part du vécu professionnel des intervenantes, ce qui a été un élément non négligeable de leur motivation pendant la formation. Par contre, le cadre de référence retenu nous a permis, en tant que chercheuses, d'observer le chemin parcouru. D'abord, nous pouvons dire que le programme de formation expérimenté a donné aux participantes l'opportunité de faire plusieurs prises de conscience concernant leur affectivité et leur fonctionnement psychique. En effet, toutes ont pu identifier des émotions et des sentiments présents en elles qui ont une influence sur la relation pédagogique. Les déclencheurs de leurs réactions émotionnelles ont été relativement faciles à cerner, la réflexion leur a permis de repérer comment se manifestent leurs mécanismes défensifs et de reconnaître leurs besoins psychiques. Ce faisant, plusieurs verbalisations montrent que leur compréhension du fonctionnement psychique des enfants et des élèves s'en est trouvée améliorée. L'échange avec les pairs a été reconnu par les participantes comme un moyen particulièrement efficace pour les aider à réfléchir à leurs difficultés, parce qu'il leur permet de libérer des tensions du seul fait d'être entendu mais aussi parce qu'il leur permet de découvrir des stratégies de protection et d'intervention tenant compte des enjeux émotionnels sous-tendus dans la situation.

Par contre, bien que le vocabulaire lié au langage affectif se soit amélioré tout au long de la démarche, plusieurs ont dit avoir encore de la misère à trouver les bons mots pour parler de ce qui se passe en elles. Nous devons conclure qu'il n'est pas facile, même pour des adultes, de trouver les bons termes pour exprimer ce qui est vécu émotionnellement. Souvent, le vocabulaire manque ou le commentaire est composé d'une multitude d'expressions touchant tantôt les émotions mais parfois aussi, des préjugés et de fausses interprétations. L'accompagnatrice joue alors un rôle important pour aider à préciser les ressentis et à mettre des mots sur le vécu.

Plusieurs réflexions ont porté sur l'empathie, cette attitude qui aide à comprendre l'autre et qui a une grande importance dans les métiers où le travail implique fortement la relation à l'autre. Les participantes se sont souvent analysées sur cet aspect et elles ont identifié des situations où l'envahissement émotif nuisait à l'accueil de l'autre. Souvent, le simple fait de pouvoir prendre du recul leur a permis de se dégager de la situation et de la considérer sous un nouvel angle. Les rencontres en communauté de pratique constituent ainsi un mécanisme favorisant l'adoption de cette stratégie de protection. Plusieurs autres stratégies de protection ont été développées par les participantes et celles-ci leur ont permis de mieux intervenir en relation et de se sentir bien dans leur travail.

Nous avons aussi étudié l'impact du programme de formation sur les compétences professionnelles des enseignantes et des éducatrices, notre principal objectif étant d'améliorer la pratique professionnelle. Pour ce faire, nous avons ciblé les compétences qui étaient les plus directement sollicitées dans la relation directe avec les élèves et avec les enfants.

La réflexion des enseignantes a porté sur leurs difficultés à composer avec le groupe tout en tenant compte des caractéristiques et des différences individuelles des élèves. Elles se sont intéressées à des situations où il était dur pour elles d'établir une relation qui soutienne la motivation des élèves et qui favorise leur apprentissage. Les enjeux émotionnels reliés à l'évaluation des apprentissages et aux différentes activités permettant à l'élève de recevoir une rétroaction juste sur son progrès ont fait l'objet

de plusieurs réflexions. Enfin, la question du temps est apparue comme en étant une qui influe sur leur état émotionnel et celle de leurs élèves.

Quant aux éducatrices, celles-ci recherchent la complicité et un lien d'attachement dans leur relation pédagogique pour favoriser la confiance nécessaire à l'évolution de l'enfant. Le développement global de celui-ci est d'ailleurs à la base de plusieurs des compétences professionnelles que l'éducatrice doit manifester. C'est ce qui procure les émotions positives les plus fortes chez elle, ce qui répond aux besoins de reconnaissance et de valorisation sur lesquels repose tout engagement professionnel. Par contre, la distance relationnelle à maintenir pour demeurer dans une relation professionnelle est un défi qui a été plusieurs fois abordé et les activités de formation ont été utiles pour favoriser la réflexion sur cet aspect. Une autre compétence dans laquelle l'aspect affectif est prégnant, est celle de l'encadrement des enfants puisqu'elle implique que l'adulte assume son autorité. Aussi, les situations où cette compétence est requise ont été l'objet de plusieurs échanges. Bien que les éducatrices soient conscientes de l'importance d'un encadrement cohérent pour que l'enfant puisse évoluer, la peur de perdre la qualité de la relation dans les situations où elles doivent confronter l'enfant est une préoccupation constante pour elles et cela les sollicite émotionnellement. Le fait de partager leur vécu sur cet aspect les a aidées à mieux jouer ce rôle inhérent à leurs fonctions. Enfin, plusieurs émotions sont reliées aux compétences impliquées dans l'aspect du travail qui consiste à soutenir l'enfant dans son développement. Voir l'enfant évoluer constitue une forte motivation pour les éducatrices; en revanche l'enfant qui a des besoins particuliers, celui qui tarde à adopter de bons comportements ou l'autre qui vit une un deuil ou de la négligence, sont des exemples de situations que les éducatrices ont exprimées comme étant parfois difficiles à vivre sur le plan émotionnel. À chaque fois, les échanges ont permis à la personne de progresser dans sa compréhension de la situation, à des degrés divers bien entendu, et de faire un travail sur elle-même qui lui permette d'envisager la relation avec une stratégie différente.

De plus, les éducatrices sont exposées à des situations où la relation aux parents et aux collègues de travail affecte la qualité de leur relation à l'enfant. Ces situations étaient principalement reliées à des différences de valeurs et de méthodes éducatives, à de la non-disponibilité du partenaire, à des demandes ou des comportements inattendus. La peur des conflits et celle d'être jugée nuisent à la communication et rendent la relation empathique difficile. Les activités de formation ont offert le soutien dont les éducatrices avaient besoin pour réfléchir à ces situations. Plusieurs ont exprimé y avoir trouvé les ingrédients pour réussir à prendre le recul nécessaire au maintien d'une saine relation.

## 6. Conclusion

Nous retenons donc que le programme de formation a permis à toutes les participantes d'évoluer tant au niveau de leurs compétences émotionnelles que professionnelles même si les chemins ont été aussi différents qu'il y avait d'individus. Le haut niveau de satisfaction que les participantes ont exprimé dans les évaluations finales confirme l'intérêt du programme pour favoriser une meilleure prise en compte de la dimension affective dans la relation pédagogique.

Au début je n'en étais pas certaine de savoir dans quoi je m'embarquais mais je suis très heureuse d'y avoir participé. Ça été une expérience très enrichissante et valorisante pour moi. Je recommencerais demain matin sans problème. Les émotions, c'est ce qu'il y a de plus important et le plus difficile à comprendre et à gérer. EVA260510

Nous terminons ce projet, convaincues que la démarche de réflexion sur la dimension affective dans la relation pédagogique est maintenant un incontournable dans la formation initiale et continue des intervenants en éducation. Le programme de formation que nous avons expérimenté offre cette perspective et il est facile à intégrer puisque les seuls coûts sont ceux reliés à la libération du personnel et à la rémunération des accompagnateurs. Les programmes de perfectionnement du personnel prévus dans les collèges, les écoles et les centres de la petite enfance pourraient être utilisés à cet effet. Par contre, pour obtenir les effets escomptés, le programme devra être mis en œuvre par des accompagnateurs à la fois compétents en pédagogie et en relation d'aide, ce qui demeure un défi à relever actuellement. Un jumelage d'intervenants comme nous l'avons fait peut aider à la mise sur pied d'un réseau de personnes capables d'assumer un tel accompagnement. Par ailleurs, dans les collèges, nous recommandons que des communautés de pratique soient formées à partir de départements différents et que les horaires des enseignants intéressés à participer au programme soient aménagés pour faciliter leur engagement. Il en est de même pour les éducatrices; il est plus facile pour elles d'échanger avec des personnes provenant de différents milieux de travail et il est facilitant pour les milieux de n'avoir à dégager qu'une ou deux personnes à la fois pour participer à un tel programme de formation.

À la lumière de l'expérience réalisée, de nouvelles avenues de recherche nous apparaissent intéressantes à explorer. Plusieurs questions sont sans réponse encore aujourd'hui sur le développement des compétences émotionnelles. Comment se développent-elles en milieu éducatif? Comment sont-elles prises en considération dans la formation professionnelle? Comment se fait la progression des apprentissages? Par exemple, juste au niveau du vocabulaire à utiliser, qu'est-ce qu'on peut attendre de l'enfant? De l'élève de niveau collégial? De l'adulte? Du côté de la formation initiale, des questions émergent quant à l'engagement des élèves dans la démarche qui en principe est volontaire. Des dilemmes éthiques se présentent si on juxtapose la question de l'évaluation des apprentissages à ce genre de démarche, où la personne doit se sentir en confiance et où le jugement externe devient un empêchement majeur à la progression.

Voilà de quoi besogner pour plusieurs équipes et plusieurs années encore. Quant à nous, nous terminons enfin un cycle de cinq ans de recherche. Ce fut long, exigeant mais aussi très gratifiant. La recherche est pour nous un levier de développement professionnel incomparable et la recherche collaborative ouvre à un partenariat qui offre la possibilité d'améliorer à la fois la pratique et la formation. Souhaitons-nous que les programmes de financement qui la rendent possible soient maintenus et même plus, se développent.

---

## Bibliographie

1. Archambeault, G. et coll. (1999). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. Pédagogie Collégiale, 12(3), 8-13.
2. Ardoino, J. (1986). L'analyse multiréférentielle, dans [http://probo.free.fr/textes\\_amis/analyse\\_multireferentielle\\_j\\_ardoino.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/analyse_multireferentielle_j_ardoino.pdf). (Page consultée le 06 05 2011).
3. Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, dans, Formation permanente, [http://probo.free.fr/textes\\_amis/approchemultireferentielle\\_situations\\_educatives.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/approchemultireferentielle_situations_educatives.pdf) (Page consultée 06 05 2011).

4. Baïetto, M.-C., et Gadeau, L. (1998). Un cadre clinique dans l'analyse des pratiques, dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), Analyser les pratiques professionnelles. Paris: Éditions L'Harmattan, 219-237.
5. Bernard, M. (2005). Développer des relations de coopération en milieu professionnel. Sortir des rapports de force. Lyon: Chroniques sociales.
6. Bernex, R. (1996). Antonio Damasio: le cerveau à la recherche de l'âme, dans Science et Avenir. Édition spéciale, 16-21.
7. Blin, D., Morcillo, A., et Martin F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires, dans Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXX(3), 579-604.
8. Cevey, R. (2005). Regard éthique sur le geste éducatif. Paris: Liber.
9. Channouf, A. (2004). Les influences inconscientes. De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement. Paris : Armand Colin, 55-63.
10. Chassé, É. (2006). Enseignement: un métier de relations, dans Pédagogie Collégiale, 20(1), 25-31.
11. Chbat, J. (2004). Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial. Montréal : Collège André Grasset.
12. CSE. (2006). Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite. Version abrégée. Conseil supérieur de l'éducation du Québec.
13. CSQ. (2004.) Un salarié de CSQ sur trois est en situation à risque d'épuisement, dans <http://www.fsq.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1670,9512,3035,0,html?action=display&BoxID=6391&LangID=2&KindID=1&complete=yes>. (Page consultée le 07 10 2011).
14. Damasio, A.R. (2006). L'erreur de Descartes : la raison des émotions. Paris : Éditions Odile Jacob.
15. Desaulniers, M.-P. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants, dans C. Gohier et D. Jeffrey. Enseigner et former à l'éthique. Québec: Presses de l'Université Laval, 131-147.
16. Deslauriers, J.-P. (2005). La recherche qualitative, dans S. Bouchard, et C. Caroline (dir.). Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique. Québec: PUQ, 407-433.
17. Deslauriers, J.-P., et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative, dans J. Poupart et coll. La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Boucherville: Gaëtan Morin, 85-111.
18. Dionne-Proulx, J., et Alain, M. (2000). L'épuisement professionnel des enseignants du réseau collégial au Québec. CRÉ, 7(2), 229-246.
19. Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain?, dans Recherches Qualitatives, 22, 34-53.
20. Dubinsky, J. (2010). Neuroscience education for prekindergarden -12 teachers, dans The Journal of Neuroscience, 30(324), 8057-8060.
21. Gendron, C. (2003). Éduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude. Paris: L'Harmattan.
22. Ginger, S. (2010). Le cerveau, une merveille de la nature, dans PedagoPsy [http://www.pedagopsy.eu/ginger\\_cerveau.htm](http://www.pedagopsy.eu/ginger_cerveau.htm). (Page consultée 20 01 2010).
23. Gläser-Zikuda, M., et Mayring, P. (2004). Développer le plaisir d'apprendre à l'école, dans L. Lafortune et coll. Les émotions à l'école. Sainte-Foy: PUQ, 101-121.
24. Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement: vers une éthique du lien, dans F. Jutras et C. Gohier. Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants. Québec: PUQ, 7-29.
25. Gohier, C. et Jutras, F. (2009). Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants. Québec: PUQ.
26. Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). Mise au jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial, dans Pédagogie Collégiale, 20(2), 30-35.
27. Goleman, D. (1997). L'intelligence émotionnelle. Paris: Robert Laffont.
28. Golse, B. (1985). Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Paris: Masson.
29. Gouvernement du Québec. (2012). Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance S-4.1.1, r.2. Article 22. Québec: Publication Du Québec.
30. Gravel, S. Parent, C., et Tremblay, J. (1995). La micro-animation : une nouvelle avenue vers l'optimalisation de



l'enseignement et des compétences. Jonquière: Cégep de Jonquière.

31. Gravel, S., et Tremblay, J. (2004). Développer l'intervention en psychomotricité auprès des enfants. Rapport de recherche Paréa. Jonquière: Cégep de Jonquière.
32. Grégoire R. et Laferrière T. (1998) Communauté d'apprentissage, une définition, dans <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/prj-7.1/commune2.html>. (Page consultée le 3 décembre 2010).
33. Hord S. M. (2009). Professional Learning Communities, dans J Staff Development (JSD), 30(1), 41-53.
34. Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation, dans Encounters on Education, 6 (automne 2005), 5-21.
35. Lafortune L. et Morneau P. (2002). L'affectivité dans l'apprentissage. Québec: PUQ.
36. Lafortune, L., et Robertson, A. (2005). Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique, dans L. Lafortune et coll. Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle. Québec: PUQ, 61-86
37. Lafortune, L., St-Pierre, L., et Martin, D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement. Analyse des manifestations des émotions dans un contexte de changement, dans L. Lafortune et coll. Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle. Québec: PUQ, 87-119.
38. Larose, F. et Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité didactique au primaire: études de l'évolution des représentations et des pratiques chez les titulaires de premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
39. Lavoie, R., Laferrière, T. et Fortier, A. (2004). Le forum électronique de discussion. Un nouvel outil d'accompagnement des enseignantes et enseignants, dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.). L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques Sainte-Foy: PUQ 153-177.
40. Levine T. H. (2010). Tools for the Study and Design of Collaboration Teacher Learning: The Affordances of Different Conceptions of Teacher Community and Activity Theory, dans Teacher Education Quarterly, winter, 109-130.
41. Lieberman, A. (1997). La vie émotionnelle du tout-petit. Paris : Odile Jacob.
42. MELS. (2000). MELS322.A0. Techniques d'éducation à l'enfance. Québec : Gouvernement du Québec.
43. MEQ. (2001). La formation à l'enseignement. Québec: Gouvernement du Québec.
44. Meyor, C. (2011). L'entreprise phénoménologique: des vrais et faux problèmes, dans Recherches Qualitatives. Hors-Série, 10, 4-16.
45. Mikolajczak, M. (2009). Les compétences émotionnelles. Paris: Dunod.
46. Neufeld, G. (2004). Rejoindre les jeunes en difficultés. Montréal: Comité du colloque Gordon Neufeld.
47. Paillé, P. (2006). Qui suis-je pour interpréter?, dans P. Paillé La méthodologie qualitative. Paris: Armand Colin, 99-123.
48. Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: ESF.
49. Pierrehumbert, B. (2003). Le premier lien. Théorie de l'attachement. Paris: Odile Jacob.
50. Pinker, S. (2005). Comprendre la nature humaine. Paris: Odile Jacob.
51. Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologie, dans J. Poupard et coll. La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Boucherville: Gaëtan Morin, 113-169.
52. Portelance, C. (1998). Éduquer pour rendre heureux. Montréal: CRAM.
53. Portelance, C. (2005). Relation d'aide et amour de soi. Montréal: CRAM.
54. Pourtois, J.-P., Desmet, H., et Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche, dans P. Paillé. La méthodologie qualitative. Paris: Armand Colin, 169-200.
55. Richir, M. (2011). Affectivité, dans Encyclopedia Universalis.
56. Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité, dans [17](http://www.cahiers-</a></li></ol></div><div data-bbox=)

[pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de](http://pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de). (Page consultée le 02 06 2012).

57. Rohart, J.-D. (2001). Action éducative et éthique. Pour un compagnonnage des acteurs de la relation éducative. Paris : L'Harmattan.
58. Saarni, C. (1999). The Development of emotional competence. New York: The Guilford Press.
59. Saint-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui, dans Pédagogie Collégiale, 20(2). Montréal: AQPC, 5 à 12.
60. Statistiques Canada. (2002). Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes : enfants obèses, dans Le Quotidien, vendredi le 18 octobre 2002.
61. Sutton, R. E., Mudrey-Camino R., et Knight C. C. (2009). Teacher's Emotion Regulation and Classroom Management, dans Theory into Practice, 48, 130-137.
62. Sylvain, L. (2004). Quand j'enseigne, j'apprends: une recherche sur la réciprocité éducative, dans Pédagogie Collégiale, 17(3), 17-22.
63. Vandal, B. (2009). Blogues et éducation - tour d'horizon, dans Carrefour éducation, [http://carrefour-education.qc.ca/dossiers/blogues\\_et\\_education\\_tour\\_dhorizon](http://carrefour-education.qc.ca/dossiers/blogues_et_education_tour_dhorizon). (Page consultée le 21 01 2013).
64. Youell, B. (2009). La relation d'apprentissage. La pensée psychanalytique appliquée à la scolarité. Larmor-Plage: Éditions du Hublot.
65. Zay, D. (1999). Enseignants et partenaires de l'école Belgique: De Boeck et Larcier.