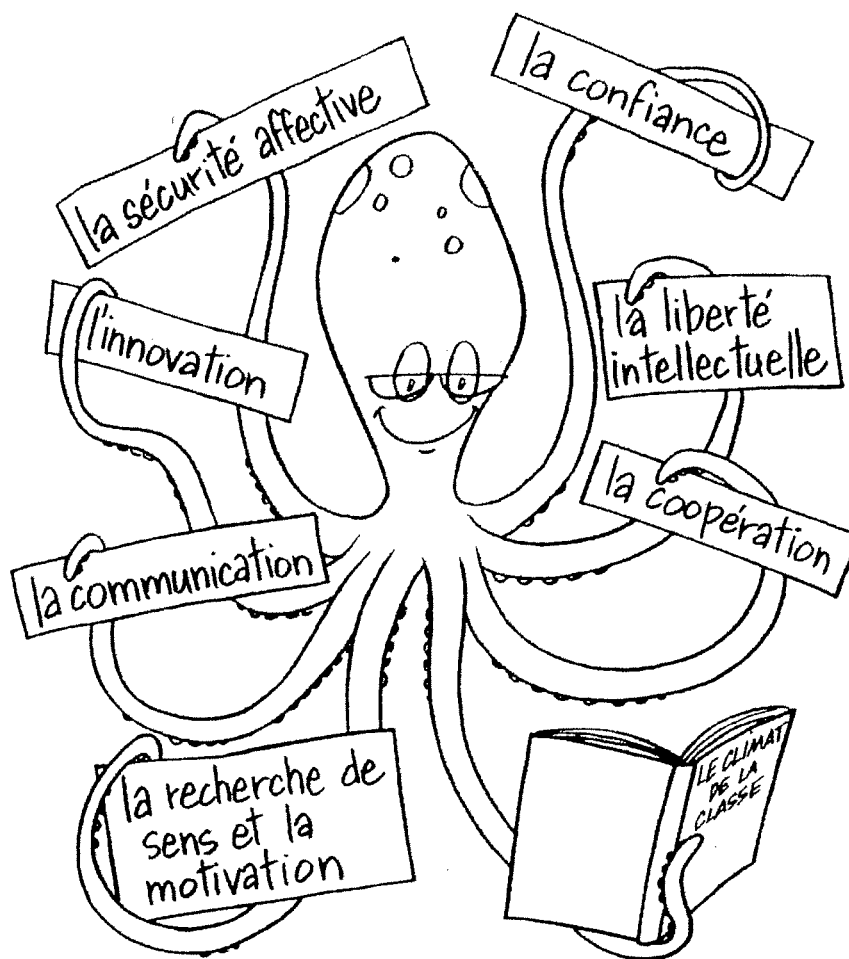


Les caractéristiques d'un climat de classe propice à la construction des savoirs

Le climat de classe qui devrait prévaloir dans une classe où les élèves doivent jouer un rôle actif dans la construction de leurs propres connaissances exige plusieurs caractéristiques qu'il est impossible de circonscrire dans une liste pour au moins deux raisons.

La première raison, c'est que les caractéristiques reliées aux humains qui vivent ensemble quotidiennement sont si nombreuses qu'on ne peut les décrire toutes. La deuxième raison, c'est que les caractéristiques fluctuent selon les besoins de chaque groupe dans chaque activité; il faut donc qu'elles puissent être présentes de différentes façons. En effet, les caractéristiques d'un climat de classe propice à l'apprentissage peuvent varier en fonction des groupes, des enseignants, des périodes de l'année ou des tâches. Cependant, il reste que certaines caractéristiques constituent le noyau même du climat de classe propice à la construction des savoirs par les élèves. Il s'agit de caractéristiques dominantes comme celles présentées dans la figure 1. Ces caractéristiques sont décrites dans les pages suivantes.



Référence : Morissette Rosée, Accompagner la construction des savoirs, Éditions Chenelière, p. 193 et 199

La sécurité affective

La première caractéristique d'un climat de classe centré sur l'apprentissage est le sentiment de sécurité que les élèves doivent éprouver pour être en mesure d'apprendre. Nous avons vu que le cerveau a évolué par couches successives et que les trois zones doivent fonctionner en équilibre pour permettre à l'apprentissage de se réaliser. Ainsi, la menace, la peur et l'agressivité créent une situation d'urgence, de déséquilibre où le cerveau réagit fortement en donnant la prédominance à la zone du cerveau reptilien ; le sujet adopte alors une attitude de défense. De cette manière, les autres couches du cerveau, le limbique et le cortex, ne peuvent plus être mobilisées pour l'apprentissage proposé.

Quoique sommaires, ces explications illustrent l'importance d'un climat de sécurité affective pour les élèves. Il faut aussi mettre en perspective le fait que les élèves, dans un contexte de construction des savoirs, doivent arriver à prendre des risques, à explorer certaines avenues de façon personnelle et explicite ; pour cela, ils doivent procéder souvent par essais et erreurs. Aucun élève ne pourrait accepter de vivre une telle expérience de l'apprentissage dans un climat où il serait menacé de réprimandes ou de sanctions, où il sentirait des préjugés à son endroit, ou encore dans un contexte où on ne lui laisserait pas le temps de traiter l'information à son rythme.

Le sentiment de sécurité affective domine les autres caractéristiques tant il est essentiel pour l'apprentissage. On peut même dire qu'il les englobe puisque la mise en œuvre de chacune des autres caractéristiques contribue d'une certaine façon au développement de ce sentiment de sécurité affective. Mais comme elles ont aussi d'autres vocations, il vaut la peine de leur consacrer quelques lignes.

La confiance

La confiance est très proche du sentiment de sécurité. Les élèves ont besoin de s'appuyer sur un climat de confiance pour oser vivre le défi cognitif et la déstabilisation qui s'ensuit ; ils auront alors l'assurance qu'ils recevront l'aide nécessaire pour faire face au risque qu'ils ont accepté d'affronter. Grâce à cette confiance, les élèves pourront exprimer leur représentation souvent imparfaite d'une situation, avancer des hypothèses, tenter des expériences dont ils ne connaissent pas toujours l'issue. Ils doivent pouvoir compter à l'avance sur le fait que leurs idées seront reçues et considérées, et non ridiculisées ou méprisées. La rétroaction régulière de l'enseignant et des pairs est sûrement très utile à la construction de cet aspect du climat de classe.

[Il] ne s'agit pas ici « d'être gentil » avec l'apprenant d'une façon générale, mais d'aborder l'affectif directement dans l'action pédagogique elle-même, sachant qu'il n'y a pas d'effort cognitif sans implication affective. C'est en écoutant et en acceptant le savoir provisoire de l'apprenant, sachant qu'il a de la valeur pour lui - ne serait-ce que

parce qu'il n'en a pas d'autre! – et en essayant de comprendre pourquoi sa compréhension est telle, qu'on peut commencer à négocier un sens nouveau avec lui¹.

La liberté intellectuelle

L'autonomie intellectuelle est d'autant plus accessible et attrayante pour les élèves qu'ils perçoivent que l'enseignant la valorise, l'encourage en établissant un climat de liberté intellectuelle. Dans un tel climat, les élèves sont encouragés à explorer des solutions personnelles, novatrices, à élaborer leur point de vue sur des aspects spécifiques et à assumer leurs idées plutôt que de fournir des réponses toutes faites. La recherche de liens nouveaux entre les connaissances, d'une compréhension personnelle ou différente des phénomènes et de la réalité est valorisée et stimulée. La recherche de la précision et de la justesse dans l'argumentation et l'expression de ces points de vue, même lorsqu'ils paraissent rudimentaires, doit être soutenue pour se développer. C'est en ce sens que Britt-Mari Barth dit qu'il y a « des gens qui nous rendent intelligents, et il y en a d'autres avec lesquels on se sent bêtes² ».

Nous connaissons encore peu de choses au sujet des ressources complexes du cerveau humain. Il est important que l'enseignant encourage les jeunes à explorer leur propre intelligence et les laisse emprunter des sentiers nouveaux même s'il n'y est pas toujours à l'aise ou même s'il les ignore. Ne prétend-on pas que l'être humain utilise à peine 10 % des capacités de son cerveau ?

La coopération

Dans la pédagogie de la transmission des connaissances, les élèves devaient écouter et répéter le mieux possible l'information qui leur avait été transmise par l'enseignant. La coopération trouvait plus ou moins sa place dans une telle dynamique, puisqu'on ne traitait généralement pas l'information en vue de réaliser une tâche ou de résoudre un problème. Il fallait surtout voir à ce que les élèves recueillent le maximum de « connaissances » au moment où l'enseignant les leur fournissait. Dans la pédagogie de la construction des savoirs, où les élèves doivent accomplir des tâches complexes et résoudre des problèmes, ils ont tout avantage à travailler en coopération afin de mettre en commun leurs connaissances variées, d'ajuster leurs questionnements et de prendre des décisions en groupe. Face à une tâche complexe ou à un défi nouveau, l'élève ne se sent pas seul ; tout le poids de la réussite de la tâche ne repose pas uniquement sur ses épaules. Ainsi, cette façon de faire permet à chaque élève d'aborder la situation avec plus de confiance et de sécurité, de partager et même de confronter ses connaissances avec celles des autres.

1. Britt-Mari BARTH, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz Nathan, 1993, p. 153.

2. *Ibid.*



La perception que l'individu a de lui-même et de ses capacités influence fortement sa façon d'agir, et cette perception de soi est grandement influencée par l'image que les autres lui renvoient de lui-même.

Selon les chercheurs, la perception de soi commence à se développer très tôt chez l'enfant, et les premières années scolaires s'avèrent critiques à cet égard. C'est dire toute l'importance qu'un enseignant doit accorder à la qualité des interactions en classe.



« Donnez-nous des élèves motivés, et nous les ferons réussir », disent les enseignants. Les élèves devraient-ils être motivés avant même d'arriver à l'école ? La réalité est tout autre : une personne motivée prête à tout faire, en tout temps et en tout lieu, cela n'existe pas. Comme dans le cas de leurs connaissances, les élèves construisent leur motivation à partir de leurs expériences, de leurs réussites et de leurs échecs.

Une classe correspond à une minisociété dans laquelle chacun devrait pouvoir s'insérer, être accepté pour ses qualités, mais aussi avec ses difficultés. Se forger une image positive de soi-même constitue un substrat (ce qui sert de base, d'infrastructure à quelqu'un) fondamental et apparaît comme le principal moteur de tout apprentissage. Si ces conditions ne sont pas remplies, comment peut-on apprendre ? Souvent, l'enseignant n'accorde pas suffisamment d'importance à cette dimension interactive de l'apprentissage. Aider les élèves à apprendre, c'est commencer aussi par cela.

La recherche de sens et la motivation

Le fait que l'enseignant et les élèves partagent le sens qu'ils attribuent aux activités proposées ainsi qu'aux apprentissages à réaliser rend possible la transparence des enjeux et des buts de l'école et amène les élèves à s'engager davantage et de façon plus lucide dans l'apprentissage visé. L'apprentissage au moyen de tâches signifiantes vient ancrer cette recherche du sens dans la réalité scolaire.

Aider les élèves à donner du sens à leurs apprentissages, c'est les aider à donner du sens à leur engagement, à prendre en charge leur présence même à l'école. En effet, en étant explicite sur la pertinence de la tâche et des apprentissages, on clarifie avec les élèves leurs raisons d'être à l'école, de s'engager dans une tâche ; ce qui les aide à dépasser l'idée qu'ils sont en ce lieu uniquement parce qu'ils y sont obligés. Ce faisant, l'estime de soi et la confiance s'en trouvent rehaussées. Parmi les facteurs qui favorisent la motivation en classe, la recherche de sens, la connaissance des buts de l'activité de même que la valeur attribuée à la tâche sont considérées comme très importantes. Sachant à quel point l'engagement des élèves est une condition majeure pour le déclenchement du processus d'apprentissage et son maintien, il vaut la peine de mettre en œuvre les attitudes, les comportements et les mécanismes susceptibles d'influencer cet engagement.

Cette recherche de sens que l'enseignant partage avec ses élèves lui permet de construire une relation enseignant-élèves dans laquelle ces derniers se sentiront respectés et considérés comme des personnes à part entière ayant un vécu. Parmi les facteurs qui influencent la motivation scolaire, la qualité de la relation enseignant-élèves joue un rôle très important.

Le moins qu'on puisse dire, c'est que la recherche de sens a des effets directs sur la motivation scolaire et que, dans un climat de classe propice à la construction des savoirs, elle constitue une des caractéristiques dominantes qu'aucun enseignant ne peut négliger. Un des moyens les plus efficaces d'agir sur cette caractéristique du climat est l'alliance de travail ou le contrat didactique, qui articule ces conditions de façon spécifique. Ce concept sera décrit dans la deuxième partie du chapitre.

Dans un atelier portant sur la motivation scolaire en 1996, Rolland Viau présentait le tableau synthèse suivant sur les types de facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle des élèves. On trouve dans ce tableau une confirmation des éléments mentionnés précédemment.

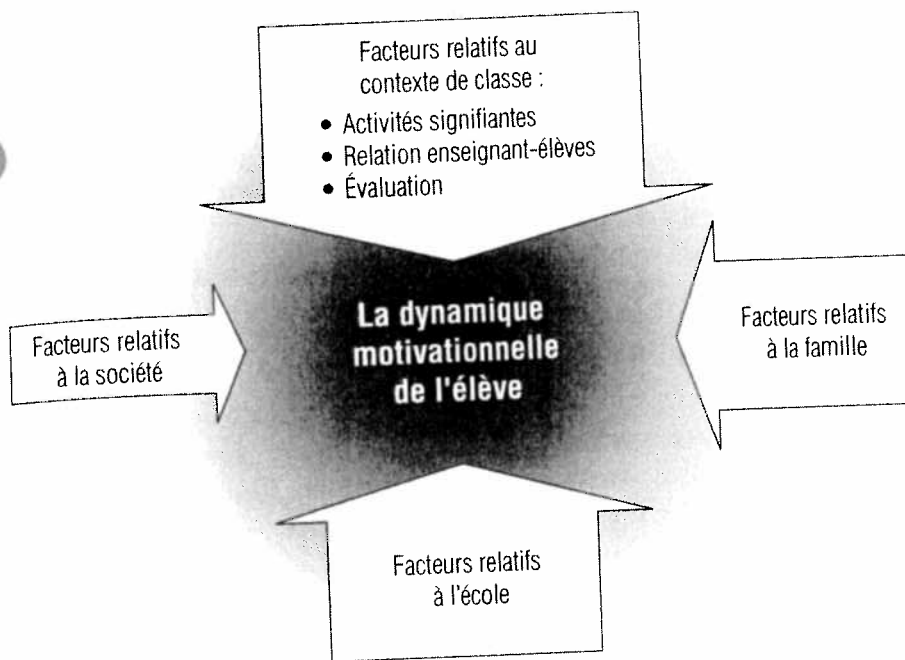


Figure 2 ♦ Les types de facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève

La communication

La communication est une caractéristique importante bien qu'elle soit sous-entendue dans plusieurs autres caractéristiques, comme si elle était un moyen de les mettre en œuvre. En effet, la communication constitue un outil indispensable à la transparence, à la recherche de sens, au travail d'équipe, à la confiance, etc.

Cependant, la communication représente aussi une valeur particulière reliée directement au climat de classe en ce sens qu'elle doit être perçue comme une caractéristique visant l'expression de soi de l'élève, de son cheminement particulier, à la fois personnel et collectif, vers l'apprentissage. Elle doit inciter à la prise de parole qui permet de clarifier les concepts et de les rendre exprimables et explicites. Être en communication avec quelqu'un, c'est se sentir reconnu tel que l'on est et non tel que l'autre voudrait que l'on soit ; c'est également « se sentir entendu dans sa différence, dans ses mots, dans son ressenti et dans son expérience de vie³. » Dans la démarche de la construction des savoirs, où les représentations des élèves sont sans cesse sollicitées et où leur parole occupe une place prépondérante, plus ils se sentiront reconnus et « entendus », plus ils accepteront de prendre des risques et de s'engager. On voit donc toute l'importance qu'un enseignant doit accorder à cette caractéristique du climat de classe.

Pour favoriser la construction des savoirs, on ne donnera jamais trop la parole aux élèves. Il faudra être exigeant en ce qui concerne le développement de la qualité de cette parole, car elle est intimement liée au développement de la pensée, c'est-à-dire à son élaboration et à



L'enjeu d'une réelle communication est d'en sortir grandi et plus énergique qu'avant.

3. Jacques SALOMÉ, *Pour ne plus vivre sur la planète TAIRE*, Paris, Albin Michel, 1997, p. 71.



C'est la parole prononcée qui est source d'apprentissage et non la parole entendue. Tant qu'une chose n'a pas été redite, tant qu'elle n'est pas personnalisée, elle ne fait pas partie de nous-mêmes.

son expression. Elle est aussi intimement liée à la capacité d'abstraction et, du même coup, elle devient un outil performant et une composante essentielle du processus de transfert.

La communication est une des caractéristiques qui influent le plus sur la motivation des élèves. On la désigne souvent par la relation enseignant-élèves.

L'innovation

Un climat de classe où l'innovation est valorisée a pour effet de favoriser la recherche de solutions différentes, la découverte de liens inusités ou inattendus. On ne se satisfait pas d'une « bonne réponse », mais on imagine un chemin différent, on est attentif aux élèves qui pensent et perçoivent autrement. On privilégie le fait de découvrir plusieurs voies pour varier les solutions. On confronte ses façons de voir et de comprendre. Cette ouverture, cette préférence pour la diversité et l'innovation, justifie et valorise le travail en équipe et la recherche. Elle suscite la tolérance et la polyvalence de même que la richesse intellectuelle et affective.

D'autres caractéristiques

Beaucoup d'autres caractéristiques pourraient s'ajouter à celles que nous avons mentionnées. L'important est de comprendre les liens qu'un climat de classe entretient avec différentes composantes de l'apprentissage et de voir comment le climat de classe peut les influencer directement ou indirectement, de façon négative ou de façon positive. Le climat de classe est un facteur majeur faisant que les élèves apprennent ou non, choisissent d'apprendre ou non. Il faut donc s'intéresser aux différentes manières d'agir sur le climat de classe, lequel est déterminant en tant que contexte élargi d'apprentissage.

Le climat de classe en action

Les caractéristiques d'un climat de classe n'existent pas en elles-mêmes. Elles se construisent parce qu'il y a interaction entre les élèves, l'enseignant et les savoirs. Il est donc important que l'enseignant ait une idée des actions ou des attitudes qui sont à la base de la mise en place de telle ou telle caractéristique du climat de classe. Par quels comportements l'enseignant et les élèves peuvent-ils contribuer à l'établissement d'un climat de classe axé sur la construction des savoirs et faire en sorte que ce climat soit maintenu de façon assez stable ?

Le tableau B de la page suivante présente, pour certaines caractéristiques mentionnées précédemment, des interventions qui contribuent à construire un climat de classe propice à l'apprentissage.