

GESTION DE CLASSE

DIDACTIQUE

4 À 17 ANS

Au-delà des ÉTIQUETTES

40

stratégies pour favoriser l'inclusion
et l'égalité des chances en éducation



Dominique Smith, Douglas Fisher et Nancy Frey

Adaptation de Nancy Boisclair

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

DOCUMENTS
REPRODUCTIBLES
OFFERTS SUR
LA PLATEFORME

 Interactif

Table des matières

| | |
|--------------------|-----|
| Préface | III |
| Introduction | IX |

Partie 1 Les approches individuelles

| | | |
|---------------------|--------------------------------------------|----|
| Stratégie 1 | L'apprentissage correct des noms | 4 |
| Stratégie 2 | Les sondages sur les champs d'intérêt | 8 |
| Stratégie 3 | La mise en réserve de temps..... | 11 |
| Stratégie 4 | Les conversations 2 × 10 | 14 |
| Stratégie 5 | Les énoncés affectifs..... | 16 |
| Stratégie 6 | Les entretiens impromptus | 19 |
| Stratégie 7 | La rétroaction empathique | 22 |
| Stratégie 8 | La reconnexion après une absence | 25 |
| Stratégie 9 | L'identification des émotions..... | 28 |
| Stratégie 10 | La résolution de problèmes | 31 |

Partie 2 Les approches dans la salle de classe

| | | |
|---------------------|-----------------------------------------------------|----|
| Stratégie 11 | La création en classe d'un climat accueillant | 38 |
| Stratégie 12 | Les réunions de classe | 44 |
| Stratégie 13 | Les sociogrammes de la classe | 46 |

| | | |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Stratégie 14 | L'activité du masque | 50 |
| Stratégie 15 | La cartographie des atouts | 53 |
| Stratégie 16 | Les partenariats entre pairs | 56 |
| Stratégie 17 | Les cinq types de partenariats entre pairs | 58 |
| Stratégie 18 | L'autoévaluation dans l'apprentissage collaboratif | 62 |
| Stratégie 19 | Les stratégies de regroupement équitable | 65 |
| Stratégie 20 | Le cadre d'enseignement de la délégation graduelle de la responsabilité | 69 |
| Stratégie 21 | L'enseignement intégrant le souci de la pertinence | 72 |
| Stratégie 22 | Le casse-tête | 75 |
| Stratégie 23 | La discussion responsable | 80 |
| Stratégie 24 | La prise de décisions | 84 |
| Stratégie 25 | Des options autres que l'humiliation publique | 88 |
| Stratégie 26 | Les enfants qui accolent des étiquettes aux autres – La poupée chiffonnée | 91 |
| Stratégie 27 | Les élèves plus âgés qui accolent des étiquettes aux autres – Les insultes et les épithètes | 93 |
| Stratégie 28 | Une classe tenant compte des traumatismes | 98 |

Partie 3 Les approches à l'échelle de l'école

| | | |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------|-----|
| Stratégie 29 | L'inventaire des points | 105 |
| Stratégie 30 | Des pédagogies culturellement durables | 108 |
| Stratégie 31 | Des pratiques inclusives à l'échelle de l'école | 111 |
| Stratégie 32 | L'autonomisation des élèves | 116 |
| Stratégie 33 | La responsabilité collective | 120 |
| Stratégie 34 | La reconnaissance des préjugés implicites et la façon d'y réagir | 125 |
| Stratégie 35 | L'autobiographie ethnoculturelle | 128 |
| Stratégie 36 | Le capital social | 130 |
| Stratégie 37 | Une administration accueillante | 133 |
| Stratégie 38 | Des ambassadrices et des ambassadeurs dans la communauté | 137 |
| Stratégie 39 | L'horaire maître | 140 |
| Stratégie 40 | Le leadership partagé | 145 |
| | Conclusion | 148 |
| | Bibliographie | 149 |

Introduction

Interrompre le cycle commence par vous

Adrien entre dans la classe, écouteurs sur la tête et musique à plein volume. Il rejoint sa place et se met à saluer ses amis d'une voix forte. Puis, il chante à tue-tête tout en battant la mesure sur son pupitre. Une fois sa chanson terminée, il dépose sa tête sur son pupitre et repousse le travail à faire qui se trouve devant lui. Son enseignant lui demande de sortir avec lui pour discuter, mais il répond : « Non, tout va bien. » L'enseignant décrit Adrien comme quelqu'un d'irrespectueux, un perturbateur, un problème de comportement et un élève inaccessible. « J'essaie seulement de me rendre à la fin de l'année avec lui. J'ai renoncé. »

Que se passe-t-il vraiment ici ?

À quelle fréquence avez-vous vu ces mots employés pour décrire un élève (ou les avez-vous vous-même utilisés) ?

- | | |
|-------------------------------------|--------------|
| • Inattentif | • Surexcité |
| • En difficulté | • Négligent |
| • N'a pas les connaissances de base | • Paresseux |
| • Apprenant lent | • Têtu |
| • Problème de comportement | • À risque |
| • Pas motivé | • Défavorisé |

Certains de ces termes sont plus indulgents que d'autres, mais leur emploi déclenche une cascade d'attentes revues à la baisse, d'images de soi négatives et de prophéties autoréalisatrices. Les connaissances des adultes et la culture au sein des écoles perpétuent des étiquettes officielles et informelles telles que celles-là. De tels mots érodent également notre propre efficacité en tant qu'éducateurs. Il existe un dicton selon lequel « les mots que tu utilises sont la maison dans laquelle tu vis ». Quand nous constituons une salle de classe remplie de mots comme ceux-là, qu'ils soient prononcés ou non, nous sapons involontairement nos propres efforts. Dans ce cas, nous sommes notre pire ennemi, et aussi le pire ennemi de nos élèves.

Chaque enseignante et enseignant, peu importe ses années d'expérience, son rôle à l'école ou le niveau enseigné, interagit et se lie avec une population scolaire diversifiée. Chaque année, les éducateurs voient un nouveau groupe d'élèves franchir le seuil de leur classe, chacun apportant ses propres personnalités, histoire, expérience et récit. En tant qu'humains, nous formulons des présomptions à propos d'individus d'après ce que nous voyons. Plusieurs prétendent ne pas nourrir de présomptions à l'endroit de quiconque avant d'avoir fait sa connaissance. Mais des expériences ont montré que les gens jugent une personnalité après avoir vu les caractéristiques faciales d'une personne pendant

100 millisecondes (Willis et Todorov, 2006). Nous n'attendons qu'un dixième de seconde avant de formuler des présomptions quant à l'amabilité, à la fiabilité, à la compétence et à l'agressivité des gens. Nous incorporons nos points de vue et nos préjugés à chacune de nos interactions avec les autres. Reconnaître ce fait est une première étape importante pour aborder les préjugés implicites qui influencent négativement les élèves.

Cet ouvrage a pour objectif d'interrompre le cycle engendré par le fait d'apposer des étiquettes aux élèves, en faisant de notre mieux. En tant qu'éducateurs prévenants, nous sommes tous à la recherche d'outils qui peuvent nous aider à appuyer sur le bouton « pause », à poser des questions de précision et à améliorer la communication. Ce n'est qu'en passant à l'action, soit en travaillant à l'interruption du cycle, que nous serons capables de lever les barrières psychologiques qui alimentent les barrières institutionnelles et structurelles. Autrement dit, nous devons retirer les étiquettes apposées aux élèves et nous concentrer sur leurs forces ; mais retirer les étiquettes demande du temps.

Les préjugés deviennent des présomptions, lesquelles alimentent des attentes, puis deviennent des étiquettes. Et les étiquettes peuvent définir notre manière d'interagir avec les autres et ce que nous attendons d'eux, et de nous-mêmes. Nous comprenons comment cela peut se produire ; nous l'avons tous fait et nous l'avons tous vécu. Par exemple, Dominique se rend compte qu'il a formulé des présomptions à l'endroit des autres parents présents aux parties de baseball de son fils, du nouveau personnel enseignant qui arrive à son école, des membres de la famille d'élèves qu'il rencontre pour la première fois... autrement dit, à l'endroit de gens qu'il ne connaît pas. Briser l'idée qu'on se fait d'une autre personne demande un effort réfléchi afin de comprendre qui est vraiment cette personne. Nous avons invité des individus de toutes les sphères du monde de l'éducation à effectuer cette démarche avec nous.

Dans les ateliers sur l'équité qu'il anime avec des enseignants et des directions d'école, Dominique accompagne son public dans une activité qui cherche délibérément à susciter le malaise. Il demande aux participants de trouver une ou un partenaire qu'ils ne connaissent pas, puis de deviner les informations suivantes au sujet de la personne qui leur fait face.

- Son pays d'origine ou ses racines familiales
- Les langues qu'elle parle
- Ses passe-temps ou des domaines d'intérêt
- Son mets favori
- Ses émissions de télévision ou ses films favoris
- Son type de musique favorite
- Ses animaux de compagnie favoris

Il demande aux participants d'éviter d'exprimer la moindre émotion en entendant les suggestions de leur partenaire. Plus tard, ils auront l'occasion de communiquer les bonnes réponses. Les présomptions ayant trait à l'âge, au genre, à l'origine ethnoculturelle et à la classe sociale émergent. On tient pour acquis qu'une femme blanche de 55 ans qui est originaire du Kentucky aime

la musique country même si, en vérité, elle se passionne pour le hip-hop. On tient pour acquis qu'un homme noir de 29 ans qui est originaire d'Oakland aime les films d'action et d'horreur, alors qu'en fait, il a un diplôme en études cinématographiques et préfère discuter de l'esthétique de Jean-Luc Godard et du cinéma de la Nouvelle Vague. De telles interactions permettent aux participants de constater à quelle vitesse on formule des présomptions. Cette expérience donne aux gens un aperçu de l'idée que d'autres personnes peuvent se faire d'eux à partir de n'importe quoi sans savoir qui un individu est vraiment.

Quand des présomptions deviennent des attentes

Nos explications et nos justifications deviennent les attentes que nous avons à l'endroit des élèves. Une étude des explications données par des enseignants de la 3^e à la 5^e année met ce phénomène en lumière. Comme l'ont remarqué Evans et coll. (2019), lorsque les enseignants examinent les données d'évaluation des élèves au cours d'une année, ils ont tendance à attribuer les résultats aux caractéristiques des élèves plutôt qu'à leur propre enseignement. Leurs explications portaient à pas moins de 85 % sur :

- le comportement des élèves (par exemple : « N'est pas attentif ») ;
- une disparité entre les exigences de l'évaluation et l'élève (par exemple : « C'est un élève en apprentissage du français ») ;
- la vie des élèves à la maison (par exemple : « Ils ne lisent pas chez eux ») ;
- des situations sous-jacentes supposées ou avérées (par exemple : « Je crois qu'elle est dyslexique »).

Les explications des enseignants portaient sur l'enseignement dans seulement 15 % des cas. Le fait que de nombreuses explications se fondaient sur des perceptions et des présomptions, particulièrement parce qu'elles étaient liées à la vie à la maison et à des situations sous-jacentes, est particulièrement troublant. Certaines de ces explications peuvent en fait s'avérer justes. Toutefois, les éducateurs doivent « distinguer les affirmations des enseignants au sujet des élèves qui sont vérifiables de celles qui sont des opinions subjectives, et en particulier négatives, à l'endroit des élèves » (Evans et coll., 2019, p. 26).

N'est-ce pas là le nœud du problème? Nous convenons avec les auteurs de cette étude que ces résultats ne cherchent pas à jeter le blâme sur les enseignants. Il est essentiel de noter que les intuitions d'une personne enseignante à propos d'un de ses élèves peuvent s'avérer inestimables. La sensibilité sociale des enseignants qui leur fait remarquer des changements dans le comportement d'un élève a été à l'origine d'enquêtes sur des cas de handicap ou de mauvais traitements qui ont déclenché des interventions critiques. Mais dans un climat professionnel qui insiste sur des approches de l'apprentissage fondées sur des preuves, il est de notre devoir de nous questionner sur nos propres affirmations tacites et celles que d'autres tiennent à propos de nos élèves. Une démangeaison précède l'égratignure. Énoncer un soupçon ou une intuition à propos d'une cause sous-jacente sans se plonger plus profondément dans le problème peut engendrer des présomptions à l'égard des élèves, lesquelles mènent à des attentes moins élevées.

Les présomptions entachent aussi les relations que nous entretenons avec les familles des élèves. Les enseignants, comme tout le monde, incorporent des

préjugés implicites dans leur vie professionnelle et, avec ceux-ci, la vision qu'ils se font des familles et de leurs enfants. Ces préjugés implicites s'appuient souvent sur une culture blanche issue de la classe moyenne considérée comme étant la norme et qui reflète les expériences de nombreuses personnes enseignantes, 85 % d'entre elles étant blanches (U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics, 2020). Le statut socioéconomique peut influencer davantage les présomptions quant à ce qui se passe dans la vie des familles. Nous avons tous les trois entendu des présomptions explicites à l'endroit des familles qui s'avèrent destructrices : « Personne chez elle ne se soucie de cette petite fille. » *Comment pouvez-vous savoir cela ?* Formuler des présomptions destructrices au sujet des familles rend impossible toute véritable collaboration avec elles. Et ces présomptions influencent nos attentes envers leurs enfants.

L'effet des attentes de la personne enseignante

Les attentes des enseignants peuvent exercer une influence profonde. L'effet Pygmalion, d'après le mythe grec du sculpteur qui est tombé amoureux d'une statue qu'il a créée et qui prend vie ensuite, figure parmi les phénomènes les plus discutés dans la recherche en éducation des 50 dernières années. Le terme a été forgé pour décrire la prophétie autoréalisatrice : nous devenons ce que les autres voient en nous. La découverte : les attentes des personnes enseignantes, pour le meilleur et pour le pire, influencent les résultats des élèves. L'étude expérimentale charnière de Rosenthal et Jacobson, menée en 1968, a montré que la réussite des élèves pouvait s'améliorer ou se détériorer en fonction des attentes des enseignants envers leurs élèves. Quand les enseignants s'attendaient à ce que les élèves excellent en se fiant à des données antérieures sur la réussite qui étaient fictives, même s'ils les croyaient vraies, les élèves atteignaient de hauts niveaux de réussite. Le contraire était également vrai. Quand on remettait aux enseignants des données antérieures fausses témoignant de résultats médiocres, les élèves n'avaient pas d'aussi bons résultats. Mais comment cela pouvait-il se produire ?

Nous signalons nos attentes envers les élèves d'une multitude de manières. Nos interactions avec eux et notre volonté de leur en demander davantage ou moins se manifestent de manière verbale et non verbale. Une autre étude importante en éducation a montré comment ces attentes étaient signalées aux élèves par les interactions avec la personne enseignante. Good (1987) a relaté comment les attentes des enseignants se traduisaient en interactions différenciées observables selon que l'enseignant ou l'enseignante percevait les élèves comme forts ou faibles. En particulier, les élèves perçus comme faibles :

- sont plus souvent critiqués pour leurs échecs ;
- sont moins fréquemment félicités ;
- reçoivent moins de rétroactions ;
- sont moins souvent appelés à intervenir ;
- s'assoient plus loin de la personne enseignante ;
- reçoivent moins de contacts visuels de la part de la personne enseignante ;
- ont moins d'interactions sympathiques avec la personne enseignante ;
- voient leurs idées moins souvent acceptées.

Il existe un autre terme pour désigner cela : un climat de salle de classe « glacial » dans lequel certains élèves ne se sentent pas valorisés, mais ont plutôt l'impression que « leur présence... est au mieux accessoire et, au pire, une intrusion malvenue » (Hall et Sandler, 1982, p. 3). Nous ne croyons aucunement que ces comportements différentiels de la part des enseignants soient conscients ou intentionnels. On peut avancer que, parce que les éducateurs n'ont pas l'impression de réussir avec les élèves qu'ils considèrent comme plus faibles, ils évitent inconsciemment d'entrer en contact avec eux. Après tout, nous étions des êtres humains bien avant de devenir des éducateurs, et en tant qu'animaux sociaux, nous cherchons à nous entourer de gens qui nous font nous sentir à l'aise avec nous-mêmes. Les élèves qui ne font pas de progrès nous donnent l'impression d'avoir échoué ; nous nous détachons donc encore plus.

À présent, consultez la liste de Good (1987) en sens inverse : les élèves que nous considérons comme forts en obtiennent plus de nous. Notre attention, nos contacts et nos interactions sont plus fréquents, soutenus et favorables aux progrès. Il est compréhensible que nous soyons attirés par ces élèves qui nous donnent l'impression d'être des éducateurs efficaces. Mais il s'agit aussi d'une version de l'effet Matthieu : les riches deviennent plus riches, tandis que les pauvres deviennent plus pauvres. Notre attention positive vaut de l'or.

La réussite scolaire n'est pas seule à influencer les attentes des enseignants. Des facteurs non scolaires, tels que la confiance en soi d'une personne enseignante, sa popularité parmi ses pairs ainsi que la relation entre elle et l'élève, entrent aussi en compte dans les attentes des enseignants (Timmermans et coll., 2016). À n'en pas douter, les habiletés sociales et le comportement ont leur importance, et nous ne laissons pas entendre qu'il faille les ignorer. Plusieurs de ces habiletés et de ces comportements sont importants pour l'accomplissement de fonctions exécutives, y compris la capacité d'un enfant de prendre des décisions, de se montrer attentif et de fixer des objectifs. Mais il existe aussi des preuves que le statut d'un élève en ce qui a trait à son genre, à son origine ethnoculturelle et à sa langue influe sur les évaluations que font les enseignants de la fonction exécutive de l'enfant (Garcia et coll., 2019). Étant donné qu'on emploie ces critères pour évaluer l'admissibilité au service d'orthopédagogie, les ramifications peuvent être importantes.

Le travail méta-analytique de John Hattie relatif aux influences sur l'apprentissage des élèves apporte d'autres preuves de l'influence exercée par les attentes des enseignants. La base de données de l'apprentissage visible, comme on a fini par la nommer, est constituée de plus de 1 800 méta-analyses de 95 000 études menées auprès de plus de 300 millions d'élèves. Une méta-analyse est un outil statistique employé pour combiner des résultats de différentes études dans le but de dégager des tendances qui peuvent contribuer à la pratique. Autrement dit, il s'agit d'une étude d'études. On appelle « ampleur d'effet » l'outil employé pour agréger l'information. Une ampleur d'effet est la magnitude, ou la taille, d'un effet donné. L'information sur l'ampleur d'effet aide les lecteurs à comprendre l'incidence de manière plus mesurable. Dans le travail de Hattie, l'ampleur d'effet moyenne étant de 0,40, les influences qui dépassent ce niveau accélèrent l'apprentissage. Les attentes des enseignants ont une ampleur d'effet de 0,43, ce qui signifie que, en tant qu'influence, cela se rapproche de la moyenne générale

de plus de 250 influences recensées, laquelle s'élève à 0,40 (Hattie, s. d.). Cela peut ne pas sembler extraordinairement convaincant, étant donné que nous avons exposé un argumentaire selon lequel les attentes des enseignants sont importantes. Pour le formuler différemment, donc, cette ampleur d'effet montre que les attentes de la personne enseignante sont plutôt précises quand il s'agit de la réussite des élèves. Les élèves suivent de près les attentes de leurs enseignants. Attendez-vous à plus et vous en obtiendrez plus. Attendez-vous à moins, et il s'agira probablement des résultats que vous obtiendrez.

L'effet des projections des enseignants quant à la réussite

Les preuves fournies par les projections des enseignants en ce qui a trait à la réussite sont bien plus intéressantes. Cela ressemble beaucoup aux attentes des enseignants, mais voici la différence : les attentes de ces derniers sont puisées dans un magma de perceptions, de résultats antérieurs et d'expériences personnelles, et elles sont donc quelque peu sujettes à des jugements mal informés. Les projections des enseignants concernant la réussite, cependant, s'appuient sur des données tirées des évaluations qui servent à déterminer le prochain défi. On formule ces jugements informés en suivant les progrès d'une ou d'un élève et en tirant parti de ceux-ci pour accélérer l'apprentissage. Les projections des enseignants à l'endroit de la réussite ont une ampleur d'effet de 1,44, ce qui souligne leur très importante et très puissante influence sur l'apprentissage des élèves (Hattie, s. d.).

La force des projections des enseignants quant à la réussite des élèves met en lumière ce que nous savons de la valeur de l'évaluation formative, de l'enseignement et de la rétroaction. Quand nous nous montrons très attentifs aux progrès d'une ou d'un élève, que nous comprenons l'effet de notre enseignement et que nous apportons des ajustements à notre enseignement en réaction à ces preuves (un concept appelé « apprentissage visible »), nous accélérons l'apprentissage des élèves de manière concrète (Hattie, 2012). C'est là une très bonne chose qui illustre pourquoi les personnes enseignantes sont si importantes.

Les conséquences des étiquettes

Les humains sont à la recherche de tendances afin de comprendre le monde et d'y cheminer : la survie de l'espèce en dépend. Cela est particulièrement vrai quand il est question de comprendre les autres humains avec lesquels nous interagissons. À l'école, ces tendances peuvent devenir des étiquettes, comme peut le confirmer tout admirateur du film *The Breakfast Club*. L'athlète, le surdoué, la fille à papa, le délinquant et la détraquée sont des personnages mémorables de ce film de 1985 racontant l'histoire d'élèves du secondaire qui confrontent les limites que ces étiquettes ont imposées à leurs vies. Mais comme éducateurs, nous connaissons cette tension entre l'observation de tendances et le soin que nous prenons à aller à la rencontre des élèves en tant que personnes uniques.

Malheureusement, les étiquettes peuvent exercer un effet négatif qui dépasse les limites de la salle de classe pour gagner le monde plus largement. Vingt pour cent des élèves reçoivent un diagnostic de trouble d'apprentissage ou d'attention. Ces diagnostics, qui comprennent des déficits des fonctions exécutives, des troubles du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et la

dyslexie, sont collectivement désignés comme des troubles de l'apprentissage. Une étude menée en 2017 par le National Center for Learning Disabilities a révélé que 33 % des éducateurs croyaient que « parfois, ce que les gens appellent un enjeu d'apprentissage ou d'attention n'est au fond que de la paresse » (Horowitz et coll., 2017, p. 1). Les attitudes négatives émanant de l'école influent sur les perceptions des autres, 43 % des parents affirmant qu'ils « ne voudraient pas que les autres sachent que leur enfant souffre d'un trouble d'apprentissage » (Horowitz et coll., 2017, p. 1). Les familles qui se sentent stigmatisées par la réputation négative de leur enfant à l'école peuvent renforcer un sentiment de honte qui accentue davantage les difficultés de l'enfant en classe. Nous ne suggérons aucunement de ne pas signaler les élèves afin de leur faire profiter de ressources d'aide et de services auxquels ils ont droit. Mais, trop souvent, l'étiquette devient le pronostic de l'avenir et l'excuse justifiant le manque de progrès d'une ou d'un élève. Cela dit, il existe un dicton en orthopédagogie qui remonte à plus de 30 ans : *Les étiquettes, c'est bon pour les pots, pas pour les personnes*. Les étiquettes limitent les attentes, et donc l'accès à un large éventail d'expériences.

Les étiquettes contribuent à l'identité et à l'agentivité d'une ou d'un élève. L'identité est la manière dont nous nous définissons. Les gens apprennent de leur vie à travers les histoires qu'ils se racontent et qu'ils racontent à leur sujet. L'agentivité est la croyance en sa capacité d'intervenir dans ce monde. Les gens ayant un sentiment d'agentivité limité peuvent se voir immobilisés, être en colère, rejeter la faute sur les autres et même s'en prendre violemment à eux. La théorie des étiquettes laisse entendre que les messages sociaux qui émanent des autres et qui accompagnent l'étiquette sont la cause du comportement problématique (Becker, 1963). Les messages négatifs provenant de la société et de votre entourage accompagnent des étiquettes sur l'origine ethnoculturelle, la religion, le genre et la situation de handicap. En fait, l'étiquette devient l'histoire que l'élève raconte sur elle-même ou lui-même, intérieurement et aux autres. Dominique ne compte plus le nombre de fois qu'un élève commençant sa 3^e année du secondaire a dit : « Je suis l'enfant méchant. »

Le plus difficile consiste à soupeser les arguments positifs, d'une part, pour obtenir une intervention et des ressources d'aide et, d'autre part, les conséquences négatives de l'attribution d'étiquettes. D'une ampleur d'effet de 0,61, le fait de ne pas attribuer d'étiquette à une ou un élève exerce sur l'apprentissage une influence positive potentiellement remarquable (Hattie, s. d.). Et il est important de garder à l'esprit que les étiquettes vont au-delà des diagnostics officiels et incluent celles qu'on utilise pour décrire les élèves (par exemple : « un problème de comportement », « paresseux et désinvesti »). Pensez à certains des commentaires que vous avez lus sur des bulletins d'élèves ou entendus dans la salle des professeurs. Doug lisait constamment sur ses bulletins au primaire des commentaires tels que « manque de concentration », « bavard » et « termine son travail rapidement, mais devient ensuite distrait ». C'est là ce que ses enseignants en sont venus à attendre de lui, et il a été au rendez-vous année après année. Nancy, en revanche, lisait sur ses bulletins des remarques telles que « remet toujours son travail à temps » et « un plaisir de l'avoir en classe ». Les enseignants de Nancy, quand ils lisaient ces commentaires, attendaient la même chose d'elle, même s'ils ne l'avaient pas encore rencontrée.

Les étiquettes qu'emploient les éducateurs influencent leurs interactions avec les élèves, comme l'a décrit Good (1987) à propos du traitement différentiel des élèves. Il est important de noter que les étiquettes que nous apposons aux élèves peuvent s'avérer des catalyseurs de ce que nous voyons, ou au moins de ce qui attire notre attention, même si nous en voyons plus. Souvent, ce sont nos actions qui déclenchent des manifestations négatives de comportement chez certains élèves. « Quand nous attendons des autres certains comportements, nous sommes enclins à agir de sorte que le comportement attendu soit plus susceptible de se produire » (Rosenthal et Babad, 1985, p. 36). Autrement dit, les enseignants deviennent l'antécédent de ce qui suit.

Les conséquences de ne pas être aimé

Interactions différenciées, attentes peu élevées et étiquettes perçues négativement se fusionnent souvent ou sont intériorisées par l'élève. C'est ce que vous entendez quand les élèves disent : « L'enseignant [ou l'enseignante] ne m'aime pas. » Ne pas être aimé par la personne enseignante ou par les pairs exerce sur l'apprentissage une influence profondément négative, l'ampleur d'effet étant de $-0,13$ (Hattie, s. d.). En fait, c'est l'une des rares influences (sur plus de 250 influences) qui *inversent* vraiment l'apprentissage. En tant qu'enseignants, nous évitons de faire connaître nos sentiments, mais ils se manifestent. Et ne pas être aimé engendre une antipathie réciproque, puisque les élèves brandissent leurs moyens de défense afin de faire face aux répercussions psychologiques et émotionnelles de ne pas être aimé par une figure d'autorité. La machine est lancée, car les gens n'apprennent pas de gens qu'ils n'aiment pas (Consalvo et Maloch, 2015). Les relations enseignant-élève peuvent exercer une forte influence positive, d'une ampleur d'effet de $0,48$ (Hattie, s. d.), mais la résistance des élèves envers une ou un adulte qu'ils n'aiment pas peut nuire à ces relations. Peu importe que l'enseignement soit autrement excellent, l'apprentissage ne se réalisera pas chez les élèves qui ne sont pas aimés.

De plus, l'antipathie d'une personne enseignante envers une ou un élève est rarement un secret pour les camarades de cette dernière ou ce dernier. Les élèves sont finement au diapason des émotions de la personne enseignante. Pensez-y : ils vous observent de près, jour après jour, et ils deviennent très adroits dans la lecture de l'environnement social. Ils regardent comment vous interagissez, verbalement ou non, avec leurs camarades. En vérité, vous modélez la manière dont les pairs devraient interagir avec cette ou cet élève en particulier. Hélas, les élèves qui ne sont pas aimés de la personne enseignante sont plus susceptibles de se faire rejeter par les pairs que ceux qui sont aimés par celle-ci (Birch et Ladd, 1997). Ce phénomène, appelé *référenciation sociale*, exerce une influence particulière chez les enfants, qui se tournent vers les adultes pour décider ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas. Les élèves du primaire sont capables de dire avec justesse qui n'est pas aimé de son enseignant ou de son enseignante. Dans le cadre d'une étude menée auprès de 1 400 élèves de 5^e année, les élèves ont rapporté qu'ils n'aimaient pas non plus les enfants que les enseignants ont dit aux chercheurs ne pas aimer. Comme l'ont observé les chercheurs, les élèves « ciblés » étaient toujours considérés négativement six mois plus tard, même s'ils étaient à présent dans un autre niveau et avec une personne enseignante différente (Hendrickx et coll., 2017). Tout comme un caillou jeté dans une mare, ne pas être aimé par la personne enseignante crée

une onde qui atteint d'autres relations sociales et qui persiste bien au-delà de la durée d'une interaction négative.

Les conséquences de la menace du stéréotype

Les salles de classe n'existent pas en vase clos, et certaines des présomptions et des attentes envers les élèves proviennent de l'extérieur des murs de l'école. Les enfants qui se sentent porteurs d'étiquettes négatives intériorisent les signes sociétaux dont ils sont bombardés, y compris des messages se rapportant à leur origine ethno-culturelle, à leur genre, à leur orientation sexuelle et à leur statut socioéconomique. La menace du stéréotype est « la menace de confirmer un stéréotype sociétal négatif sur la capacité intellectuelle ou la compétence d'un groupe, ou d'être jugé en fonction de ce stéréotype » (Steele et Aronson, 1995, p. 797). On croit que la menace du stéréotype exerce un effet défavorable sur la mémoire et l'attention, et nuit aux résultats scolaires. On en trouve des preuves dès le niveau préscolaire. La peur de confirmer un stéréotype négatif peut gêner les résultats d'un élève, comme l'ont démontré de nombreuses études. Par exemple, les résultats d'étudiants à l'université pour le même test variaient selon ce qu'on leur avait dit de l'objectif du test (soit mesurer l'intelligence, soit les comparer à d'autres étudiants).

« Au cours des années 1990, Claude Steele et Joshua Aronson ont testé un certain nombre de situations dans un environnement de laboratoire où ils ont fait passer des tests à différents groupes d'élèves afro-américains. Ils ont dit à l'un des groupes qu'il s'agissait d'un test d'intelligence. À l'autre groupe, ils ont dit qu'il s'agissait d'un simple test de comparaison. Ne se sentant pas menacés par le fait de croire que le test mesurait l'intelligence, les étudiants afro-américains ont obtenu des résultats presque identiques à ceux de leurs vis-à-vis blancs. » (Sparks, 2016, p. 5.)

Depuis les premières études de ce genre, il y a presque 30 ans, près de 19 000 études menées dans 5 pays ont confirmé les effets nuisibles de la menace du stéréotype chez les élèves noirs (Walton et Spencer, 2009). Le phénomène a également été documenté parmi les élèves hispaniques, les élèves d'origine asiatique, et les élèves féminines en mathématiques et en sciences, ainsi que chez les élèves LGBTQ. L'ampleur d'effet générale de la menace du stéréotype est de $-0,33$, soit une influence profondément négative sur l'apprentissage et la réussite, surpassée seulement, en ce qui a trait à son effet débilisant, par la maladie, l'anxiété et l'ennui (Hattie, s. d.).

L'intersectionnalité amplifie les menaces du stéréotype. L'intersectionnalité est une manière de comprendre comment divers groupes d'individus s'entrelacent de manières telles que les gens se trouvent davantage marginalisés, particulièrement en ce qui a trait à l'origine ethnoculturelle, au genre et à la classe (Crenshaw, 1989). Par exemple, les élèves noires considérées comme douées et qui fréquentent des programmes particuliers comportant peu d'autres élèves noirs sont particulièrement vulnérables (Anderson et Martin, 2018). Le fait d'appartenir à un groupe ne signifie pas automatiquement qu'un élève vit une menace du stéréotype. Mais distinguer des élèves n'est pas non plus la solution. Encenser des performances médiocres et taire des rétroactions crée l'effet inverse et renforce la menace du stéréotype. Les enseignants sont, comme le relève Sparks (2016), le « point de départ de *tous* les progrès significatifs dans

le domaine de la menace du stéréotype» (p. 13), et ces efforts commencent par l'intention de créer pour chaque élève un climat favorable aux progrès.

L'interruption du cycle

Nous espérons que cet ouvrage vous apportera les outils avec lesquels vous interromprez le cycle des présomptions, des attentes, des étiquettes et des menaces du stéréotype qui perturbent l'apprentissage des élèves. Vous trouverez dans les pages suivantes plusieurs stratégies pour passer à l'action afin d'empêcher que des interactions négatives se répandent et pour travailler de manière proactive dans le but de modifier l'image de soi que se font les élèves quand des influences antérieures ont déjà affaibli leur potentiel.

Nous avons divisé cet ouvrage en trois grandes sections: les approches individuelles, les approches dans la salle de classe et les approches à l'échelle de l'école. Vous trouverez des stratégies pour vous aider à développer des relations, recentrer et restructurer des stratégies de gestion de classe, créer de nouvelles stratégies d'apprentissage, étoffer des stratégies d'enseignement puissantes, et comprendre le pouvoir de l'apprentissage socioémotionnel dans la salle de classe.

Nous croyons que des niveaux optimaux de réactivité demandent un effort coordonné aux trois niveaux. Toutefois, le fait de ne pas être capable de *tout* faire ne devrait jamais devenir la raison de ne *rien* faire. Votre propre influence sur la vie des élèves en tant qu'apprenants est profonde et durable. Si les preuves des retombées négatives des opinions qu'ont les enseignants sur leurs élèves vous découragent, c'est que vous avez mal compris un point fondamental. Vous devriez y voir une confirmation du grand pouvoir qui est le vôtre. Harold Kushner a interviewé des centaines de personnes qui ont réussi malgré des échecs vécus dans leur jeunesse et il leur a demandé comment ils ont réussi. Il a dit que, invariablement, la réponse commençait par ces cinq mots: «J'ai eu un enseignant...» (Scherer, 1998, p. 22). Nous nous donnons pour but de *devenir l'héroïne ou le héros de l'histoire de quelqu'un d'autre*. Êtes-vous prête ou prêt à vous mesurer à cette tâche?

L'un de nos élèves, Giovanni, a écrit le poème suivant après avoir appris que nous rédigeons un livre sur les étiquettes. Il a répondu: «J'ai quelque chose à dire là-dessus.» Nous l'avons invité à proposer une contribution, et le lendemain, il a envoyé ce poème.

Étiquettes

Pourquoi m'attaquez-vous

Pourquoi pensez-vous que c'est bien

Pour qui vous prenez-vous pour me juger ainsi

Qui êtes-vous pour chercher à dominer ainsi ma vie

Vous êtes la société

Vous pensez, mais vous ne savez jamais

Vous voyez, mais vous n'entendez jamais

Vous présumez, mais vous ne demandez jamais

- ▶ **Quoi?** On utilise les énoncés affectifs pour modifier le langage des adultes en cas de conflit afin d'ouvrir le dialogue avec un élève. On les appelle parfois des énoncés au « je », et ils ont pour but de nommer les sentiments et les émotions de la personne qui parle, plutôt que d'attribuer une motivation ou un blâme à l'élève. Les énoncés au « tu » donnent souvent lieu à un ton accusateur et peuvent mettre un terme à l'interaction avant même qu'elle ait débuté. Carl Rogers, pionnier de la thérapie non directive, estimait qu'on avait souvent recours au pouvoir pour mettre un terme aux conversations. Thomas Gordon, un élève du Dr Rogers, a conçu les messages au « je » pour favoriser l'écoute empathique et la pensée réflexive. Gordon (2003) les a intégrés dans un programme de formation à l'efficacité de la personne enseignante comme moyen pour les éducateurs et les éducatrices d'interagir avec les élèves de manière constructive. Les énoncés affectifs font davantage progresser les élèves en établissant un lien entre ces messages au « je » et des besoins et demandes.
- ▶ **Pourquoi?** Les énoncés affectifs sont une pierre angulaire des pratiques réparatrices, une approche différente de la discipline dans la salle de classe et à l'école qui encourage les élèves à créer des liens émotionnels entre eux et avec les adultes tout en minimisant les interactions négatives (Costello et coll., 2009). Ces énoncés s'inspirent de la théorie de l'affect, laquelle cherche à établir un lien entre les actions et les émotions qui les motivent. Le bien-être et la satisfaction découlent d'émotions positives ou neutres, tandis que la colère, la détresse et la honte découlent d'émotions négatives (Tomkins, 1962). Les énoncés affectifs servent à atténuer les émotions négatives et à rétablir des émotions positives et neutres, de sorte que l'élève puisse réintégrer le flux de la salle de classe. Les énoncés affectifs vous permettent de faire part à l'élève de votre contrariété non pas envers lui en tant que personne, mais à l'égard des gestes qu'il a faits. Cela permet de distinguer le geste de la personne qui l'a fait. Les élèves répondront souvent par des excuses ou en disant : « Je ne voulais pas vous faire sentir ainsi. » De plus, cela procure à l'élève un espace pour amorcer une réflexion et une action positives au lieu de gaspiller son énergie à se mettre sur la défensive.

► **Comment?** Nous connaissons trop d'exemples d'élèves que l'on aborde d'un ton accusateur, porteur de blâme et annonciateur d'une punition à venir. L'élève réagit immédiatement par une vague d'émotions négatives et par une attitude défensive qui peuvent déclencher une escalade du comportement problématique. Par exemple, en classe, quand un élève n'est pas mobilisé ou s'écarte d'une tâche, une réaction classique consisterait à dire à l'élève d'«être attentif». Or, cela ne lui permet pas de comprendre en quoi ses actions nuisent aux autres ou quelle est la raison derrière le comportement attendu. Il sait seulement qu'on l'a interpellé. Les énoncés affectifs sont un outil que les enseignants peuvent utiliser quand naît un conflit mineur avec l'élève. Les messages au «je» de Gordon (2003) suivaient à l'origine un modèle visant surtout à formuler un énoncé qui se concentrait sur la perception que se faisait la personne enseignante du conflit.

1. *Faites une brève description du comportement problématique, mais sans jeter de blâme.* («J'ai remarqué que tu ne faisais pas vraiment attention à ce que je disais quand j'enseignais le dernier problème.»)
2. *Faites part des sentiments que vous avez éprouvés en raison du comportement problématique.* («J'ai ressenti de la déception envers moi-même parce que je n'ai pas atteint mon but avec toi.»)
3. *Nommez les effets tangibles que le geste a eus sur vous.* («Ça me préoccupe d'avoir à enseigner à nouveau quand tu n'arrives pas à le faire par toi-même.»)

Les énoncés affectifs enrichissent ces messages au «je» en ajoutant deux étapes supplémentaires : un énoncé de besoin et un plan ou une demande.

4. *Nommez ce qui vous tient à cœur et ce dont vous avez besoin.* («Il est important pour moi que nous travaillions ensemble.»)
5. *Énoncez le plan ou la demande.* («Peux-tu m'accorder ton attention pour le problème suivant afin que j'aie la certitude que tu as l'information nécessaire pour réussir?»)

L'ajout de ces deux dernières étapes oriente l'élève dans une nouvelle direction et trace un chemin vers la réussite tout en atténuant les émotions négatives qui pourraient autrement perturber son retour sur la bonne voie. Ce simple changement peut être un pas vers l'établissement d'une relation parce que, à présent, vous parlez *avec* l'élève au lieu de *lui* parler.

Nommer correctement ses propres sentiments d'une manière appropriée du point de vue du développement s'avère un défi. Reconnaissez-le : en tant que personnes enseignantes, nous avons été formées «sur le tas» depuis l'âge de cinq ans. Nous avons assimilé les réactions de nos propres enseignants lorsqu'ils avaient une altercation avec un élève. Ces réactions sont profondément ancrées et difficiles à changer seulement par des lectures sur les énoncés affectifs. Nous croyons que l'une des meilleures façons d'effectuer ce changement de discours consiste à s'exercer et à se livrer à des jeux de rôles. Par exemple, chaque séance de formation professionnelle pourrait commencer par un scénario dont les enseignants pourraient discuter.

- *Un élève n'est pas mobilisé en classe.* Comment le ramenez-vous sur la bonne voie à l'aide d'un énoncé affectif?
- *Un élève chahute avec des camarades au lieu de se rendre à la table de lecture.* Comment réglez-vous la situation à l'aide d'un énoncé affectif?
- *Un élève demeure rivé à son téléphone intelligent.* Comment formulez-vous un énoncé affectif pour qu'il se décide à le ranger?

Le tableau 1.2 propose des exemples d'amorces de phrases et de réponses à ces scénarios.

Tableau 1.2 Des énoncés affectifs

| Situation | Amorces de phrases | Exemples d'énoncés |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Un élève n'est pas mobilisé en classe. Comment le ramenez-vous sur la bonne voie à l'aide d'un énoncé affectif? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je suis triste que... ▪ Je m'inquiète que / parce que... ▪ Je ressens de la contrariété parce que / de voir / d'entendre... | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ça me désole que cette leçon ne capte pas ton attention en ce moment. Y a-t-il quelque chose que je devrais savoir? ▪ Je m'inquiète parce que tu vas manquer des informations importantes. Comment saurai-je que tu as bien compris l'information? ▪ Je ressens de la contrariété de voir ton désintérêt. J'ai essayé de donner une leçon qui serait vraiment intéressante. J'y ai passé la soirée d'hier. |
| Un élève chahute avec des camarades au lieu de se rendre à la table de lecture. Comment réglez-vous la situation à l'aide d'un énoncé affectif? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ J'ai de la difficulté à comprendre... ▪ Je suis si enthousiaste que / de voir / d'entendre... ▪ Je suis mal à l'aise de voir / d'entendre... | <ul style="list-style-type: none"> ▪ J'ai de la difficulté à comprendre ce qui s'est produit. Je me faisais du souci à ton sujet. ▪ Je suis enthousiaste de voir que tu te joins maintenant au groupe. Ta présence nous a manqué. J'aime le fait que tu aies compris que tu as perdu du temps et que tu aies présenté tes excuses aux autres membres du groupe. ▪ Je suis mal à l'aise de te voir jouer comme ça parce que je crains que tu te blesses. Je sais que tu aimes jouer avec des amis, mais je préfère que tu le fasses à l'extérieur parce que cela m'inquiète moins. |
| Un élève demeure rivé à son téléphone intelligent. Comment formulez-vous un énoncé affectif pour qu'il se décide à le ranger? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je suis mal à l'aise que... ▪ Je ressens une certaine inquiétude parce que... ▪ J'éprouve de la reconnaissance parce que... | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je suis mal à l'aise que tu passes autant de temps au téléphone. Cela m'inquiète parce que ce n'est pas dans tes habitudes et je me demande si tout va bien. ▪ Ton utilisation du téléphone me préoccupe. Je vois que cela augmente de plus en plus et je m'inquiète à l'idée que tu ne retiennes pas toute l'information donnée en classe. Comment puis-je t'aider? ▪ Je suis si reconnaissant(e) que tu aies rangé ton téléphone. J'ai bien aimé ta réaction quand je t'ai rappelé à l'ordre. |

- ▶ **Quoi?** La cartographie des atouts est une représentation visuelle produite par les élèves des forces culturelles et des ressources de la collectivité auxquelles ils font appel (Borrero et Sanchez, 2017). Les élèves utilisent l'enquête pour découvrir des récits au sujet de leur famille, détecter les forces individuelles et faire appel aux valeurs et aux idéaux de la collectivité dans laquelle ils vivent. Ces cartes des atouts sont exposées et utilisées dans le cadre d'un atelier-carrousel. Un deuxième atelier-carrousel est organisé pour inviter les familles et les membres de la collectivité à découvrir les atouts que leurs enfants ont repérés.
- ▶ **Pourquoi?** Une éducation qui définit les élèves d'après les déficits perçus chez eux n'ébranlera jamais les systèmes qui perpétuent des écarts de réussite. Ces systèmes ne sont pas seulement à l'œuvre au niveau du ministère de l'Éducation, du centre de services scolaire et de l'école; les salles de classe fonctionnent individuellement comme des microsystèmes. L'éducation fondée sur les déficits est également nuisible au personnel enseignant, car elle l'empêche de tirer profit des outils dont il a besoin pour faire avancer l'apprentissage, notamment les atouts individuels et culturels des élèves (Kohli, 2009).

La cartographie des atouts s'inspire de plusieurs traditions, y compris la sociologie, l'urbanisme et le travail social. Vous en avez probablement déjà vu des versions, généralement sous la forme d'une carte d'une zone qui indique les structures d'intérêt historique, les œuvres d'art publiques, les institutions religieuses, les bibliothèques et ainsi de suite. Les agents de développement communautaire ont recours à la cartographie des atouts pour alimenter la planification urbaine en repérant non seulement les espaces physiques et les institutions, mais aussi les individus, les récits et les valeurs qui influencent un quartier et le rendent unique.

Nos élèves sont des cartes d'atouts ambulantes qui attendent que nous les voyions vraiment. La cartographie des atouts culturels des élèves a été conçue par Borrero et Sanchez (2017) comme un pont vers la mise en œuvre d'une pédagogie culturellement durable à l'échelle de la salle de classe. Dans leurs mots, «ces cartes sont les projets des élèves et sont conçues pour mettre en évidence les forces culturelles qui existent dans les portraits que dessinent les élèves de leurs propres vies et de leurs propres collectivités» (p. 280).

En guise d'exemple, des élèves du secondaire d'origine samoane ont mentionné la générosité, la responsabilité familiale et le respect comme des traditions culturelles importantes qui les ont soutenus de génération

en génération dans leur lutte contre le racisme systémique (Yeh et coll., 2014). Pensez à l'utilisation que le personnel enseignant pourrait faire de ces atouts culturels. La générosité est une condition nécessaire pour que l'apprentissage collaboratif atteigne des niveaux élevés. Des valeurs de responsabilité familiale peuvent être mises à profit pour donner aux jeunes les moyens de nommer leurs ambitions universitaires et professionnelles qui profitent à leurs familles, et de chercher à les réaliser. Quant au respect, il met en lumière l'importance de faire preuve de considération envers une ou un élève lors d'énoncés affectifs (*voir la stratégie 5, page 16*). Connaître les atouts culturels de vos élèves (et solliciter ces atouts) accroît votre efficacité. La connaissance que les élèves ont de leurs atouts culturels les aide à découvrir leur puissance.

► **Comment?** La conception de cartes d'atouts culturels s'effectue en trois phases. La première commence par vous en tant que personne enseignante. Vous pouvez d'abord réfléchir à ces questions.

- Quels sont vos atouts culturels?
- Qu'est-ce qui, ou qui, vous a permis de vivre des réussites?
- Où allez-vous pour obtenir du soutien?
- Quelles raisons ont motivé votre choix de devenir une personne enseignante?
- Qu'est-ce qui, ou qui, vous aide à croître et à apprendre?
- Quelle est votre histoire culturelle?
- Quels récits font partie de votre culture? (Borrero et Sanchez, 2017, p. 283.)

Ensuite, prenez en considération les images visuelles et auditives qui expriment ces idées. Une carte d'atouts culturels doit être suffisamment complète afin que les autres la regardent sans avoir besoin d'explications supplémentaires. Le moyen d'expression que vous employez peut être aussi simple que de grandes feuilles et des marqueurs, ou ce peut être un diorama d'objets. Une plateforme numérique, comme une affiche multimédia (par exemple, Canva), peut convenir davantage ou vous pouvez ajouter une réalité augmentée à une affiche physique (par exemple, Aurasma). Cette exploration de la conception de votre propre cartographie des atouts culturels approfondit votre pensée réflexive sur ce que vous apportez à la classe. De plus, cela vous aidera à définir ce à quoi ce projet ressemblera pour vos élèves.

La deuxième phase du projet commence au moment où vous présentez à vos élèves votre carte d'atouts culturels. Il vous faudra procéder judicieusement, puisque les personnes enseignantes doivent décider de ce qu'il est approprié de présenter aux élèves. Expliquez-leur le projet en adaptant les questions telles que celles énumérées plus haut pour les orienter dans leur exploration. Les élèves plus jeunes réagiront probablement bien aux questions qui les encouragent à en savoir davantage sur l'histoire de leur famille, à concevoir des lignes du temps de leur propre vie, et à trouver des lieux et des traditions qui sont importants pour eux. Voici quelques questions utiles.

- Qui t'apporte de l'aide?
- Que sais-tu de ta culture?
- Qui peut t'aider à comprendre ta culture?

- Quelles traditions sont importantes dans ta famille?
- Quelles traditions sont importantes dans ta communauté?

Les élèves plus âgés peuvent ajouter plus d'information sur les expériences historiques qui ont façonné la vie de leurs ancêtres, nommer des chefs de file de leur communauté et des institutions qui comptent à leurs yeux, et faire état de leurs propres contributions et activités militantes. Par exemple, les adolescents peuvent souhaiter témoigner des difficultés qu'ils ont vécues, des enjeux de société qui leur tiennent à cœur et de l'influence qu'ont exercée leurs ancêtres sur leur propre développement.

La troisième phase du projet de cartographie des atouts culturels est une activité-carrousel. Il peut donc s'avérer utile de prévoir une rétroaction informelle des pairs à mi-chemin afin que les élèves reçoivent des rétroactions exploitables à propos de leur projet. Parce que les cartes doivent se suffire à elles-mêmes, les élèves se rendront peut-être compte qu'ils doivent donner plus d'explications. Les pairs qui posent des questions de précision à propos des images et des symboles choisis par des camarades peuvent mettre en lumière ce qui demande à être davantage peaufiné. Une fois que les cartes d'atouts sont achevées et affichées, l'activité-carrousel sert de répétition pour une exposition de la carte à l'intention des familles et des membres de la collectivité. En cours de route, vous en apprendrez beaucoup sur les forces de vos élèves, et ils profiteront de cette connaissance d'eux-mêmes. L'exposition des cartes d'atouts culturels à l'intention de la collectivité élargira votre palette d'outils pour établir des liens avec les gens les plus importants dans la vie de vos élèves.

Dans un monde où les étiquettes peuvent étouffer le potentiel des élèves, cet ouvrage incontournable offre 40 stratégies puissantes pour favoriser l'inclusion et l'égalité des chances en éducation, du préscolaire au secondaire.

Des mots comme « en difficulté », « non motivé » ou « problème de comportement » ont le pouvoir de façonner le destin des élèves. *Au-delà des étiquettes* vous invite à interrompre ce cycle, à revoir les perceptions et à vous concentrer sur les forces individuelles de chaque élève.

Les auteurs ont compilé des solutions concrètes, fondées sur la recherche et des pratiques exemplaires, pour aller au-delà des étiquettes qui entravent le potentiel des élèves. Pour ce faire, ils proposent des suggestions d'interventions à mettre en place à l'échelle individuelle, de la classe et de l'école ainsi que de nombreuses fiches reproductibles à utiliser pour la planification et l'enseignement. Découvrez entre autres comment établir des relations authentiques, créer des environnements propices à l'apprentissage et renforcer le pouvoir de l'apprentissage socioémotionnel dans la salle de classe.

Cet ouvrage deviendra rapidement une ressource inestimable dans votre bibliothèque professionnelle et un investissement pour un avenir où chaque élève peut devenir le héros de sa propre histoire.

Dominique Smith est travailleur social, administrateur scolaire, mentor et formateur national pour l'International Institute on Restorative Practices. Il est également membre du groupe Framework for International and Targeted Teaching de l'ASCD, et du groupe Visible Learning for Literacy de Corwin.

Douglas Fisher et **Nancy Frey** sont des collaborateurs de longue date et lauréats de nombreux prix en enseignement et en leadership. Ils sont professeurs de leadership en enseignement à la San Diego State University ainsi que des leaders pédagogiques au Health Sciences High & Middle College. Ils ont écrit quatre livres sur la lecture critique et attentive et de nombreux autres ouvrages didactiques.

Nancy Boisclair est directrice dans une école primaire située en milieu défavorisé au Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries. Elle a aussi travaillé à titre de conseillère pédagogique. Elle œuvre dans le domaine de l'éducation depuis 2002 et porte un intérêt particulier aux processus d'apprentissage, à la mise en œuvre de pratiques efficaces, à l'accompagnement dans le changement, à la pratique réflexive, ainsi qu'au développement de compétences en enseignement.