

Comprendre le développement intégral de l'enfant et du jeune : La clé de l'apprentissage

Entrevue avec Lise Bisnaire, PhD, la D^{re} Jean Clinton et Bruce Ferguson, PhD

Il n'est pas surprenant que le développement cognitif, social, affectif et physique des enfants et des jeunes de même que leur santé mentale influencent fortement leur bien-être, leur réussite scolaire et leur vie personnelle. En tant qu'éducatrice et éducateur, il est plus qu'urgent d'intégrer efficacement les connaissances dans ces domaines à l'enseignement et à l'apprentissage. L'approche choisie pour y parvenir doit permettre de favoriser un impact véritable et concret en vue d'obtenir des résultats positifs des enfants et des jeunes.

Nous avons eu la chance d'échanger avec trois leaders en la matière qui nous aident à approfondir nos connaissances dans ces domaines grâce à un comité d'experts en matière d'écoles tolérantes. Vous serez à même de développer votre propre opinion à la lecture de ce document, mais je tiens à vous faire part de trois pistes de réflexion.

La première, qui est la plus évidente, porte sur l'importance de veiller au bien-être des enfants et des jeunes. Il faut se concentrer sur tous les aspects du développement de l'enfant et veiller à ce qu'il évolue au sein d'un milieu d'apprentissage positif et de relations saines. Chacun de ces aspects joue un rôle crucial dans la réussite de l'enfant ou du jeune.

En deuxième lieu, il convient de souligner l'importance des relations avec des adultes bienveillants. Les enfants s'épanouissent en observant et en imitant les adultes qui les entourent. Des liens d'affection et de bons modèles adultes leur permettent de se sentir en sécurité, encouragés, respectés et confiants en l'avenir.

Troisièmement, nous ne pouvons progresser qu'en reconnaissant que le développement de l'enfant et du jeune passe par les interactions avec les adultes, les pairs, à la maison, à l'école et dans la communauté. Ainsi serons-nous collectivement à l'échelle de l'école plus forts en soutenant et en encourageant le bien-être et le développement positif de l'enfant et du jeune.

Pour terminer, j'espère que les idées évoquées dans le présent numéro d'*En conversation* sauront vous faire réfléchir et vous motiver. Je vous encourage à en discuter avec vos collègues et ainsi à renforcer votre rôle de leader afin de favoriser la santé mentale et le bien-être de nos enfants et de nos jeunes.

George Zegarac
Sous-ministre de l'Éducation



À PROPOS DE LISE BISNAIRE, PHD, DE LA D^{re} JEAN CLINTON ET BRUCE FERGUSON, PHD

Lise Bisnaire est directrice du Programme d'autisme du Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario (CHEO), **chercheuse** associée de l'Institut de recherche du CHEO et enseignante **clinicienne** de psychologie à l'Université d'Ottawa. Elle enseigne également au département de médecine familiale et au département de pédopsychiatrie de l'Université de Toronto, ainsi qu'au Hospital for Sick Children. Pendant 12 ans, M^{me} Bisnaire a été la directrice des services cliniques du programme de psychiatrie des patients hospitalisés et chef de pratique professionnelle en psychologie au CHEO. Elle a énormément d'expérience à titre de fournisseuse de services, d'enseignante clinique et de chercheuse et elle est reconnue dans le monde entier pour son apport à l'évaluation des résultats en santé mentale des enfants et des jeunes. M^{me} Bisnaire a un doctorat en psychologie clinique de l'Université d'Ottawa.

La **D^{re} Jean Clinton** est une psychiatre qui se spécialise auprès des nourrissons, des enfants et des adolescents. Elle est aussi professeure agrégée du département de psychiatrie et de neurosciences comportementales de l'Université McMaster et de l'hôpital McMaster pour enfants. Elle est membre associée de l'Offord Centre for Child Studies, où elle dirige la stratégie provinciale d'éducation en soins primaires pour un programme de bilan de santé amélioré à 18 mois. La D^{re} Clinton a agi pendant 25 ans à titre de conseillère pour les programmes axés sur le bien-être et la santé mentale des enfants. Fréquemment invitée à mettre à profit ses compétences de vulgarisation des connaissances concernant le développement du cerveau chez les nourrissons et les adolescents, la D^{re} Clinton communique avec le personnel enseignant, les parents, les membres de la profession juridique et de nombreux autres intervenants en Amérique du Nord.

Bruce Ferguson est le fondateur du groupe de ressources des systèmes de santé communautaires du Hospital for Sick Children. Il est professeur de psychiatrie et de psychologie à l'école de santé publique Dalla Lana de l'Université de Toronto et travaille comme chercheur invité à la Biological Psychiatry Branch du National Institute of Mental Health, aux États Unis. M. Ferguson a créé le groupe de ressources des systèmes de santé communautaires pour favoriser l'intégration et la collaboration dans la prestation de services ainsi que pour appuyer la mise en place d'interventions basées sur des données probantes et de mesures de résultats normalisées dans les domaines de la santé, de la santé mentale, des services sociaux et de l'éducation.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT ET DU JEUNE : DE LA NAISSANCE À L'ÂGE ADULTE

Pourquoi devons-nous, en tant qu'éducatrices ou éducateurs, comprendre les étapes du développement de l'enfant et du jeune? Pourquoi est-ce important?

J.C. : C'est important parce qu'il s'agit d'un concept fondamental du soutien à l'apprentissage et au bien-être de l'élève. Et puis bien sûr, le cerveau et l'aptitude des enfants à comprendre certains concepts changent énormément selon leur âge et leur étape de développement.

Nous savons que c'est le développement du cerveau qui facilite la compréhension progressive des concepts, des plus simples aux plus complexes. Mais pour y arriver, le cerveau requiert l'expérience de l'environnement et des relations.

Si nous ne tenons pas compte de cet aspect, nous pourrions être en train d'utiliser de façon inappropriée, les stratégies d'enseignement et le matériel éducatif : soit en sous-estimant ou en surestimant leurs aptitudes.

Par exemple, nous ne pouvons pas nous attendre à ce qu'un enfant de quatre ans soit suffisamment avancé sur le plan cognitif pour expliquer l'expression « un point c'est tout ». À l'inverse, un enfant de sept

ans aura probablement le cerveau assez développé pour être en mesure de formuler une réponse.

Enfin, à 13 ans, l'enfant comprendra ce concept au même titre qu'une figure de style. Sur le plan social et affectif, nos attentes à l'égard d'un enfant de six ans diffèrent de celles que nous pourrions avoir d'un enfant de 12 ans.

Des décennies de recherche nous permettent de comprendre l'importance du développement de l'enfant, particulièrement jusqu'à l'âge de cinq ans, comme fondement d'une société prospère et viable. Les constatations principales sont les suivantes :

- les expériences façonnent l'architecture cérébrale par la surproduction de connexions puis ensuite par un élagage. Les neurones qui s'activent en même temps se lient;
- le cerveau se construit au fil du temps en intégrant d'abord des habiletés simples, puis ensuite les plus complexes. Autrement dit, une habileté en engendre une autre;
- les interactions du type « service-retour » dans les relations favorisent le bon développement du cerveau;
- les développements cognitif, affectif, social et physique sont liés : l'un n'existe pas sans l'autre;
- le stress néfaste, causé notamment lorsqu'un enfant est constamment ignoré, négligé ou maltraité, nuit au développement du cerveau;
- au fil du temps, il devient de plus en plus difficile de modifier les comportements et le cerveau.

Pour en savoir plus, visitez le site www.developingchild.harvard.edu [anglais seulement].

B.F. : J'ajouterais que nous devons tenir compte de chaque étape car, peu importe ce que nous ferons pour favoriser le développement des jeunes, si nous ne cibons pas la bonne étape, nos efforts seront vains.

Par exemple, certains enfants entrent à l'école dès trois ans, et bon nombre fréquentent la garderie avant cet âge. Le plus important est de déterminer

la place de chaque enfant dans le continuum développemental telle qu'elle s'applique à l'autorégulation dans une salle de classe organisée. C'est un point valable à prendre en considération. Ensuite, il faut ajuster des soutiens sur mesure tout en suivant la trajectoire développementale ascendante de l'enfant.

Ainsi, si nous songeons à modifier d'un degré la courbe développementale de l'enfant de quatre ans, il faut penser aux répercussions de cette modification à 16 ans ou à l'âge adulte. Une différence d'un seul degré devient exponentiellement plus importante d'année en année.

L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario décrit la façon dont les jeunes enfants apprennent et se développent. Un des éléments de ce cadre est le « continuum du développement », qui définit la séquence des compétences acquises par les enfants au fil de leur développement. Cette séquence couvre de nombreux domaines de développement : physique, social, affectif, cognitif et linguistique (ou lié à la communication). Elle sert de base à l'observation et à la discussion au sujet de la croissance et de l'apprentissage des enfants.

L'enseignement doit tenir compte du développement physique, cognitif et affectif de l'élève, selon les sections « Survol » du curriculum de l'Ontario (éducation physique et santé) concernant respectivement les périodes de la 1^{re} à la 3^e année, de la 4^e à la 6^e année ainsi que de la 7^e et de la 8^e année. « Les caractéristiques [du développement] sont décrites de manière générale et peuvent varier selon l'âge, le sexe, la taille, l'expérience et les antécédents de l'élève. »

Source : *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Éducation physique et santé, version provisoire, 2010 (révisé)*

L.B. : C'est exact. Et je crois que, même si tous les enseignants et enseignantes reconnaissent que le développement cognitif et physique suit une certaine trajectoire, ils ne comprennent pas tout à fait que c'est aussi le cas pour le développement social et affectif. Les enfants, bien sûr, ont de multiples facettes. C'est pour cette raison que nous devons appréhender le concept de préparation à l'apprentissage dans son ensemble. Donc, même si les élèves de votre salle de classe ont tous le même âge, ou en sont tous au même stade de développement, certains sont prêts à progresser vers de nouveaux défis ou de nouvelles tâches, tandis que d'autres ne le sont pas.

Vous devez donc adapter de diverses manières votre approche en fonction de l'élève pour que tous parviennent au but. Il faut absolument comprendre cela.

L'autre concept qui entre ici en ligne de compte est le type du caractère. Chaque enfant est unique. Pour certains, l'adaptation aux changements est facile. Pour d'autres, elle est lente tandis que d'autres résistent aux changements. Il y a des enfants qui sont peut-être perçus comme « faciles », ou « difficiles », ou des enfants perçus comme ceux qui « prennent leur temps » et d'autres qui ont un tempérament qui est un mélange des trois. Le tempérament évolue lui aussi au fil de la croissance et du développement de l'enfant. Nous devons comprendre ces concepts relatifs au tempérament lorsque nous enseignons aux enfants ou travaillons auprès d'eux.

Par exemple, comment le tempérament se manifeste-t-il lorsqu'un enfant prend l'autobus? Pour certains jeunes enfants, prendre l'autobus et aller à l'école sont chose simple. Par contre, pour d'autres, il faut un apprentissage. Vous devez leur faire comprendre ce qu'est un autobus et leur montrer au besoin comment le prendre. Enfin, vous trouverez aussi des enfants qui refuseront purement et simplement de prendre l'autobus, et ce sera une autre paire de manches de les convaincre de le faire.

C'est un exemple simpliste, mais je crois qu'il illustre l'importance de comprendre à quelle étape de développement en sont les enfants et d'appliquer cette notion pour garantir la réussite du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Une des définitions les plus importantes du tempérament nous vient d'Alexander Thomas et de Stella Chess. Selon eux, le « tempérament » est un terme général faisant référence au *comment* du comportement. Il faut donc distinguer le tempérament des habiletés, qui portent sur le *quoi* du comportement et sur la mesure dans laquelle une personne se comporte *bien*, ainsi que de la motivation, qui permet de comprendre *pourquoi* une personne fait quelque chose en particulier.

Pour en savoir davantage sur les travaux de Thomas et Chess (1977), consultez *Temperament and Development*.

Dans *Temperament in the Classroom*, Barbara Keogh (2003) explore les effets du tempérament sur l'expérience scolaire. Elle cerne trois aspects des salles de classe qui importent dans l'adéquation de celles-ci aux élèves :

1. le contenu et la nature du curriculum ainsi que la méthode d'enseignement;
2. l'organisation et la gestion de l'espace, du temps et des ressources;
3. la nature des interactions entre les élèves, les pairs et les enseignants.

De quelle façon ces concepts s'appliquent-ils à la préadolescence et à l'adolescence?

B.F. : Les relations sont des éléments clés d'un développement sain. Les relations avec les adultes sont essentielles pour faciliter et orienter la transition de l'enfance à l'adolescence. Cela signifie que nous devons adapter nos interactions et nos attentes afin qu'elles tiennent compte de la capacité des jeunes à affronter le monde qui les entoure.

Si nous les aidons, avec tact, à maximiser, et non pas à outrepasser, leur capacité à relever les défis de la préadolescence et de l'adolescence de manière responsable et adéquate, nous aurons fait ce qu'il faut pour qu'ils en viennent à se percevoir comme des membres compétents et à part entière de leur famille, de leur milieu scolaire et social et de leur collectivité.

Jean, je sais que vous allez vouloir parler des différentes régions et capacités du cerveau et du fait qu'elles ne se développent pas toutes à la même cadence.

Le document *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (MSEJ, 2012) présente des stratégies pour cerner les besoins des jeunes à chaque stade de leur développement afin d'y répondre. Cette ressource, qui s'appuie sur des données probantes, présente le développement dans les domaines cognitif, social, affectif et physique et traite de la croissance comme faisant partie d'un tout.

Vous trouverez dans ce document des tableaux, qui résument les étapes principales du développement, c'est-à-dire la préadolescence, l'adolescence, le début de l'âge adulte, les soutiens associés à chaque stade ainsi que des conseils pratiques pour les mettre en œuvre.

J.C. : Oui. Il est tout aussi essentiel de comprendre le développement au cours de cette période pour que l'éducation porte ses fruits. Du point de vue social, les enfants de cet âge sont conscients et influencés par la présence de leurs pairs et y réagissent de manières très diverses. Par exemple, un préadolescent ne se laissera pas autant influencer par le jugement de ses camarades concernant ses efforts scolaires que lorsqu'il en sera à un an du début de son adolescence. Rappelons-nous que la puberté, qui marque le début de l'adolescence, survient de plus en plus tôt. Au début de l'adolescence, les pairs jouent un rôle de plus en plus important, et les jeunes cherchent à tout prix à se trouver une place parmi eux, et même au détriment de leur réussite scolaire. Vers la fin de l'adolescence, cette influence diminue au fur et à mesure que l'âge adulte approche.

Le cerveau subit aussi des changements, notamment par un élagage important des connections cérébrales. Le cerveau des adolescents se forme en fonction de leurs activités principales. S'ils s'adonnent au sport, à la musique ou à l'art dramatique, les régions du

cerveau associées à ces domaines commenceront à se perfectionner et à se renforcer. Et si leurs activités sont plutôt solitaires, les régions correspondantes seront plutôt celles qui se développeront.

De plus, les régions associées aux émotions se raffinent et subissent un élagage avant les régions associées aux fonctions exécutives. Cela explique peut-être pourquoi les jeunes sont attirés par les activités où il y a de la nouveauté, des sensations fortes, de l'excitation et qui n'exigent pas trop d'efforts plutôt que par les activités ordinaires et fastidieuses. Ils ont besoin de prendre des risques pour grandir, leur potentiel créateur est immense. Notre système scolaire doit reconnaître ces faits et y répondre adéquatement.

L.B. : J'ajouterais qu'à tous les niveaux de développement cognitif, social, affectif et physique, la transition de l'enfance à l'adolescence est une phase importante. C'est tout comme si les fondations que le jeune s'est bâties pendant toute son enfance, autrefois si familières et déterminantes, étaient soudainement ébranlées. Pendant l'adolescence, les jeunes doivent façonner et organiser leur personnalité à nouveau pour avoir les outils nécessaires pour la prochaine étape qu'est la vie adulte.

Certains trouveront la tâche plus facile que d'autres, mais tous affronteront de nouveaux et uniques défis et auront peut-être besoin qu'on les soutienne et qu'on les guide pour pouvoir comprendre leurs expériences. Il est vraiment important de comprendre que ces changements s'opèrent et que les adolescents essaient continuellement de réapprendre à utiliser leurs habiletés d'une nouvelle façon.

En tant que personnel enseignant, nous pouvons leur apporter du soutien dans cette transition, en les aidant à traverser cette étape. Ils se tournent vers le personnel scolaire en quête de structure, de prévisibilité et de constance dans un monde qu'ils ne sont parfois pas prêts à affronter, faute d'avoir les outils nécessaires en main. Le personnel scolaire peut être pour eux un phare, un modèle et une source d'inspiration qui illuminent le chemin et les aident à se retrouver.

La planification de la transition de l'élémentaire au secondaire contribuera au soutien des élèves. On peut, par exemple, désigner une enseignante ou un enseignant, une autre éducatrice ou un autre éducateur, qui sera responsable de soutenir les jeunes pendant les années de transition, et créer des profils d'élèves soulignant les forces, les besoins et les champs d'intérêt de chacun.

Pour en savoir davantage sur les soutiens offerts pour aider les élèves à réussir cette transition de l'élémentaire au secondaire, visitez le site : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/transition.html>

Source : *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Éducation physique et santé, version provisoire, 2010 (révisé)*

Qu'en est-il du développement du cerveau durant la petite enfance?

J.C. : Bien, le cerveau se construit au fil des expériences. Le niveau d'exposition d'un enfant à certaines choses, comme le langage, les comptines et le rythme, aura une incidence sur les fondements du développement de ses compétences futures en lecture et en mathématiques, par exemple. Nous savons que les bébés ont besoin d'entendre beaucoup parler autour d'eux, et qu'il est important que les personnes de leur entourage répondent à leurs tentatives de communication, qui consistent à pointer du doigt, à pleurer ou à s'exprimer dans un langage gestuel. Si un enfant n'a pas entendu suffisamment de mots avant l'âge de quatre ans, et qu'on lui demande de pointer dans un livre l'endroit où est dessiné un chien allongé sur le divan, il tentera de déterminer ce que signifient les mots « chien » et « divan » et mettra plus de temps à repérer le dessin en question qu'un enfant qui a été maintes fois exposé à ces mots.

Il en va de même pour les comptines, le rythme et les compétences mathématiques. La capacité de compréhension des concepts mathématiques dépend de l'âge. Par exemple, un bébé qui regarde le chiffre cinq écrit en noir est en mesure d'en déterminer la couleur, mais n'a aucune idée de ce que le symbole en question représente. Des enfants de quatre ans, dans la même situation, ont eu toute la vie – ou plutôt, toute leur vie de quatre ans –

pour accumuler des expériences de type service-retour (*serve and return*) avec les personnes de leur entourage. Ils sont donc capables de comprendre ce que le chiffre cinq représente. Ils se diront « voilà le chiffre cinq, et dans ma famille, nous sommes cinq ».

« L'architecture du cerveau se construit progressivement suivant un processus qui commence avant la naissance et se poursuit au cours de l'âge adulte. Au cours des premières années de la vie, 700 nouvelles synapses (connexions nerveuses) se forment chaque seconde. À la suite d'une période de prolifération rapide, les connexions diminuent en raison d'un processus qu'on appelle l'élagage, pour que les circuits cérébraux deviennent plus efficaces. Les toutes premières expériences affectent la nature et la qualité de l'architecture cérébrale en développement, car elles déterminent les circuits qui seront renforcés et ceux qui seront éliminés par élagage en raison de leur sous-utilisation. Certaines personnes parlent de ce phénomène en utilisant l'expression "Ce qui ne sert pas s'atrophie". » [traduction]

Source: *Core Concepts in the Science of Early Childhood Development*, Center on the Developing Child, Université Harvard

Le célèbre Dr Fraser Mustard était l'ardent et infatigable défenseur de l'importance du développement humain, et particulièrement de la petite enfance. C'était aussi un leader qui a, sans relâche agi en fonction de sa conviction profonde que l'école est un lieu qui nous prépare à l'apprentissage que sera le reste de notre vie. En fait, il est reconnu pour avoir recommandé de renommer le ministère de l'Éducation de l'Ontario le « ministère du Développement humain ».

Lisez l'entrevue avec le Dr Fraser Mustard dans le numéro de l'hiver 2010-2011 d'*En conversation*, intitulé « De solides racines et des avenir prometteurs : Les promesses de l'éducation et du développement de la petite enfance ». Vous en apprendrez davantage sur les différentes orientations de son cheminement et leur incidence sur ce qui se passe en Ontario.

B.F. : Et puis, si vous comprenez le développement cognitif des enfants, vous saurez alors comment faire en sorte qu'ils développent leur propre conception du monde. Parce que c'est ce qu'ils font, ils développent une conception du monde qui évolue quotidiennement selon leurs expériences. Donc, nous devons préparer le terrain le mieux possible.

L.B. : Nous devons aussi nous rappeler que même des différences d'âge, relativement minimes, peuvent avoir des répercussions importantes. Prenons, par exemple, un groupe d'enfants qui entrent tous à l'école autour de quatre ans. Leur mois de naissance déterminera considérablement leur niveau de préparation à l'apprentissage, leur développement et leurs expériences. Nos interactions avec un enfant qui aura bientôt cinq ans diffèrent largement de celles que nous aurions avec un enfant qui n'a quatre ans que depuis un mois. La différence ne semble pas importante, mais une seule année, pour un enfant, a beaucoup plus de poids que pour un adulte.

Comment le cerveau se développe-t-il au-delà de la petite enfance?

B.F. : Au cours de la petite enfance, le développement cérébral est axé sur la formation d'interconnectivité. Des milliards de connexions se font à partir de milliards de cellules. Ce processus permet au cerveau de s'adapter à de nombreux contextes cognitifs et culturels. Cependant, pendant la préadolescence et l'adolescence, les expériences donnent lieu à un élagage du cerveau. À ce stade, les connexions les plus sollicitées sont maintenues et perfectionnées, tandis que celles qui ne le sont pas, disparaissent.

Par conséquent, notre cerveau nous prépare à fonctionner adéquatement et efficacement dans notre milieu. On comprend donc facilement l'importance de soumettre les enfants et les jeunes à une multitude d'expériences appropriées, car ces expériences, que ce soit à l'école, à la maison ou dans la collectivité, se reflètent directement dans le développement du cerveau et sous-tendent donc le développement cognitif, affectif et social.

Le développement constant du cerveau

« Le cerveau continue de s'adapter après la petite enfance. Jusqu'au milieu des années 1990, la majorité des neuroscientifiques pensaient encore que les aspects les plus importants du développement cérébral s'achevaient à environ trois ans. Aujourd'hui, nous savons que le cerveau continue de s'organiser, de s'adapter et de se modifier bien après la petite enfance. De fait, les changements qui surviennent dans le cerveau à la fin de l'enfance, à l'adolescence et au début de l'âge adulte sont particulièrement importants. » [traduction libre de Jetha et Segalowitz, 2011, cités dans *D'un stade à l'autre*]

Pour en savoir sur le développement cérébral après la petite enfance, consultez *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (MSEJ, 2012).

J.C. : Bruce a vraiment mis le doigt sur un concept clé. La préadolescence et l'adolescence permettent aux jeunes de découvrir de nouveaux intérêts et d'exploiter leur créativité, et même d'améliorer certains aspects, comme les relations interpersonnelles et le développement des compétences.

Nous avons tous connu des jeunes dont les débuts à l'école ont été difficiles et qui se sont illustrés au secondaire grâce au soutien d'enseignantes ou d'enseignants de confiance qui se sont intéressés à leur caractère unique et qui les ont encouragés à exploiter leurs forces. Ce qui se passe dans une telle situation est que, l'environnement est sécuritaire et positif sur le plan affectif, et le jeune se sent assez confiant pour apprendre en prenant des risques. Les voies cérébrales se perfectionnent, et leurs connexions gagnent peu à peu en efficacité. Ce processus qui se nomme « myélinisation », accélère la transmission des signaux.

Où est-ce que le débat entre l'inné et l'acquis entre en ligne de compte?

B.F. : Nous nous sommes toujours questionnés sur le rapport entre la part des agissements des enfants attribuable à la génétique, et celle qui

est attribuable à leur expérience de vie. Pendant longtemps, les opinions ont divergé lorsqu'il était question d'établir laquelle des composantes, entre l'inné et l'acquis, « dominait ». Cependant, nous avons peu à peu compris que les deux interagissent continuellement. En fait, la complexité de la question tient au fait que nos expériences peuvent réellement changer la manière dont nos gènes expriment, ou n'expriment pas, ce qu'ils sont censés contrôler.

Nous savons aujourd'hui que l'acquis, des premières années de vie, comme l'inné, est important pour le début du développement humain, et que cet acquis dès la petite enfance, a beaucoup d'influence et ce toute la vie, sur l'apprentissage ainsi que sur la santé physique et mentale. Pour en savoir davantage sur la façon dont le développement dès la petite enfance détermine le fonctionnement de base du cerveau, consultez les ouvrages suivants :

- *Early Years Study 2: Putting Science into Action* (McCain, Mustard et Shanker, 2007);
- *Early Brain Development and Human Development* (Mustard, 2010).

Physiquement, vous voulez dire?

B.F. : Oui. Des experts en épigénétique ont établi que la structure génétique des jeunes est en fait modifiée par leurs expériences. L'intérêt n'est pas tant de cibler le poids de l'acquis dans l'équation, mais plutôt la manière dont l'acquis interagit avec l'inné.

Il y a quelques années, un conseil multidisciplinaire a été mis sur pied à l'Université Harvard afin que la science de la petite enfance et l'étude du développement du cerveau au cours des premières années de vie, influencent les politiques publiques. Une des constatations principales du conseil était que les relations constituaient l'ingrédient actif de la contribution environnementale au développement.

Si on met de côté le débat complexe opposant l'inné à l'acquis, l'essentiel du message est que notre tâche développementale la plus importante

se résume à apprendre à se connaître ainsi qu'à bâtir le concept de soi et l'identité personnelle. Et cette tâche, nous l'accomplissons à travers nos interactions avec les autres, particulièrement les relations importantes et durables avec les adultes.

Le National Scientific Council on the Developing Child, qui siège à l'Université Harvard, est le fruit d'une collaboration multidisciplinaire entre plusieurs universités. Formé en 2003, ce conseil préconise une approche fondée sur des données probantes pour forger une volonté publique à large échelle qui transcende la partisanerie politique et reconnaît les responsabilités complémentaires de la famille, de la collectivité, du milieu de travail et du gouvernement dans la promotion du bien-être des jeunes enfants.

Pour en savoir plus sur les recherches du conseil, visitez le site : http://developingchild.harvard.edu/activities/council/about_the_council/ [en anglais].

J.C. : Il existe non seulement un sentiment d'identité sociale – comme lorsqu'on dit appartenir à une certaine culture – mais aussi un sentiment d'identité personnelle très fort. C'est ce sentiment d'identité qui nous fait dire « les gens m'estiment, je progresse, quelle est la prochaine étape? » ou, à l'inverse, « je ne vaux rien, je rate tout ce que j'entreprends, à quoi bon? ». Il faut donc prendre en considération ce dialogue intérieur, c'est-à-dire le dialogue que nous entretenons avec nous-mêmes à propos de ce qui nous définit et de ce que nous valons.

Quel est le rôle de l'autorégulation et pourquoi est-ce si important?

J.C. : Pour les personnes dans mon domaine, l'autorégulation est aussi importante que l'oxygène. Ce concept est vraiment au cœur de l'apprentissage social et affectif et d'un développement sain. Si on prend le temps d'y penser, c'est l'ingrédient clé dont ont besoin les sociétés civilisées : la capacité à être à l'écoute de nos émotions, de notre attention et de notre comportement et de les contrôler.

Par exemple, lorsque nous prenons l'avion, nous restons assis et agissons en conséquence. Nous faisons ce qu'on nous dit de faire et nous savons pourquoi nous sommes dans l'avion. Nous pouvons avoir diverses envies, mais notre souplesse cognitive nous permet de trouver des stratégies pour les dominer.

Maintenant, imaginez la même scène, mais avec des singes dans l'avion. Ne croyez-vous pas que cela pose problème? Il est surprenant de constater tout ce qui entre en jeu pour nous permettre de simplement coexister dans un avion pendant quelques heures.

Stuart Shanker, un principal expert au Canada dans le domaine de l'autorégulation, définit ce concept comme notre capacité à contrôler notre énergie, nos émotions, nos comportements et notre attention de manière socialement acceptable et favorisant l'atteinte d'objectifs positifs, comme le maintien de bonnes relations et du bien-être ainsi que l'apprentissage. M. Shanker s'appuie sur la recherche pour démontrer que l'autorégulation jette les assises pour le bien-être à long terme sur le plan physique, psychologique, comportemental et pédagogique. Il soutient que l'autorégulation sera au 21^e siècle, comme le Q.I. au 20^e, le moyen par excellence de prédire les chances de réussite.

Pour en savoir plus sur les travaux de M. Shanker, visitez le site <http://www.self-regulation.ca/> [en anglais].

« L'autorégulation n'est pas se conformer aux pouvoirs externes; il s'agit plutôt d'établir sa propre motivation interne de s'adapter aux exigences affectives et sociales et de les comprendre. De fait, pour de nombreux enfants, le fait d'exiger la conformité mine leurs propres capacités de s'autoréguler. » [traduction libre]

Source : Citation dans le *Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants* (version provisoire, 2010-2011)

Comment parvient-on à s'autoréguler?

J.C. : Nous apprenons à nous autoréguler en nous laissant d'abord réguler par les autres. Ce phénomène s'appelle la co-régulation. Les bébés commencent à exprimer leurs émotions en réagissant aux stimuli physiques, puis en trouvant un moyen d'évacuer ces émotions, comme les pleurs. Ils ont besoin que les personnes de leur entourage les aident à réguler ces sentiments en les apaisant. Ils ne sont alors pas submergés par ce qu'ils ressentent et parviennent tranquillement à mieux maîtriser leurs émotions.

Il pourrait y avoir des enfants de trois ans et demi ou de quatre ans qui participent à une journée complète d'apprentissage. Certains sont déjà souvent allés à la bibliothèque, ont participé à des groupes de jeu et ont beaucoup appris. « Voici ce que nous faisons. D'abord, nous écoutons une histoire, nous dansons et nous chantons. Ensuite, nous grimpons et nous jouons. » À leur arrivée dans un contexte d'apprentissage, ces petits sont en mesure de dire « Je veux faire ça. Puis-je y aller maintenant? ».

À l'inverse, lorsque des petits qui n'ont jamais été placés dans un cadre d'apprentissage sont confrontés à un environnement pédagogique structuré, il risque d'y avoir des problèmes, comme des cris, des hurlements et peut-être même des coups. Et ça se produit parce qu'une interconnexion n'a pas eu lieu.

Par conséquent, l'autorégulation, c'est-à-dire la capacité de reconnaître nos émotions, notre degré d'attention, notre comportement et d'en garder la maîtrise, est un concept développemental central. L'apprentissage, sur le plan social et affectif, consiste à établir des liens avec le monde, les pairs et le personnel enseignant. Il est axé sur le développement de l'empathie.

Et, chose très intéressante, nous avons des preuves scientifiques du danger que représente pour la société le fait d'ignorer l'apprentissage des enfants dans le domaine socio-affectif. La réussite serait moins une question de Q.I. que d'apprentissage social et affectif, dont dépendent la motivation des enfants à aller à l'école et la qualité de leurs interactions avec leurs camarades.

Les six éléments essentiels pour optimiser la capacité d'autorégulation selon Stuart Shanker sont :

1. lorsque nous sommes concentrés et alertes, être capables de reconnaître cet état;
2. lorsque nous sommes stressés, être capables de reconnaître la cause de notre stress;
3. être capables de reconnaître les facteurs de stress dans la salle de classe et hors de la salle de classe;
4. souhaiter gérer ces facteurs de stress;
5. être capables d'élaborer des stratégies pour gérer ces facteurs de stress;
6. être capables de poursuivre efficacement nos activités après avoir géré un facteur de stress.

Source : *Calm, Alert and Learning: Classroom Strategies for Self-Regulation* (Shanker, 2013)

De plus en plus de données empiriques confirment que l'apprentissage socio-affectif a des conséquences positives sur la réussite scolaire.

Voir, par exemple, *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions* (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg et Schellinger, 2011).

Vous mentionnez la capacité de se mettre dans la peau des autres, qu'on appelle parfois l'empathie. Pouvons-nous vraiment apprendre à quelqu'un à devenir empathique?

L.B. : Absolument. Cet apprentissage peut même commencer très jeune. Nous devons adapter nos tactiques et nos stratégies au stade de développement des enfants, et il faut éviter les mots lourds de sens. Mais dans certains cas, il est possible de les intégrer à la conversation. Par exemple : « Cet enfant hurle. C'est peut-être parce qu'il est triste? Que signifie "être triste"? ».

Prenons un autre exemple. Nous avons abordé la question de l'empathie avec de très jeunes enfants en leur demandant de mettre les vêtements de leurs

camarades. C'était une expérience très concrète et tout à fait appropriée sur le plan développemental. Les enfants doivent *littéralement* se mettre dans la peau des autres pour les comprendre.

Habillés comme ça, ils ont enfin pu comprendre : « c'est donc comme ça que se sentent Carlos et Fatima ».

« L'empathie et l'intelligence affective se construisent à partir d'aptitudes sociales. Lorsque nous comprenons nos émotions et savons reconnaître celles des autres, nous pouvons les comprendre et nouer des liens avec eux. » [traduction libre]

Pour en savoir davantage sur l'empathie, son importance et les éléments favorisant son développement, consultez *Roots of Empathy: Changing the World, Child by Child* (Gordon, 2007).

L'ADULTE BIENVEILLANT : UNE BASE ESSENTIELLE

Que pouvez-vous nous dire au sujet des adultes présents dans la vie des enfants et des jeunes? Comment les relations avec les adultes bienveillants favorisent-elles le développement sain?

L.B. : La famille est importante. Grâce à elle, les enfants apprennent la base, la façon d'interagir. Ils y cultivent leurs relations, c'est leur nid.

B.F. : Comme je l'ai déjà mentionné, nous apprenons à nous connaître à travers nos interactions et nos relations durables avec les adultes. Pourquoi? Parce que lorsque nous venons au monde, nous comptons sur eux. Nous avons besoin, plus que tout, d'adultes dignes de confiance, bienveillants et stimulants pour nous sentir en sécurité et acquérir un sentiment d'appartenance fort.

Par conséquent, les adultes sont, et ont toujours été, très importants pour les jeunes. D'ailleurs, selon un proverbe africain, « il faut tout un village pour élever un enfant ». Un seul adulte peut permettre à un enfant de survivre, mais tout un groupe d'adultes dévoués en permanence lui permettra de s'épanouir.

« Nouer des liens avec quelqu'un, qu'est-ce que ça signifie? Et que penser des liens étroits que nous avons avec les enfants à notre charge? Selon la D^{re} Jean Clinton, nous sommes susceptibles de nous sentir liés aux personnes avec lesquelles nous passons nos journées. C'est dans nos cœurs et nos esprits. Elle prévient : « Nous nous trouvons habituellement à passer davantage de temps à *corriger* et à *diriger*, laissant très peu de temps pour *connecter* » et demande « Quel est donc votre ratio c:d:c sur une base quotidienne? ».

Source : *Le pouvoir des relations positives entre l'adulte et l'enfant : la connexion est le facteur clé* (Clinton, 2013)

J.C. : À cela j'ajouterais que les relations avec les adultes représentent un des aspects fondamentaux à prendre en considération en éducation. De quelle manière aidons-nous les enfants et les jeunes à découvrir le monde et à avoir des relations qui comptent avec des adultes bienveillants? Ces relations et le sentiment d'être lié à l'autre réduisent la production de cortisol et d'hormones responsables du stress. Lorsque le taux de cortisol est faible, les parties du cerveau qui participent à l'apprentissage peuvent être sollicitées plus facilement.

Nous savons que les parents ont un rôle extrêmement important non seulement dans la réussite scolaire de leurs enfants, mais aussi dans la capacité de ces derniers à établir des relations, leur capacité de résilience, à affronter le deuil et les épreuves, et ainsi de suite. La relation avec les parents est la plus importante de toutes, elle est fondamentale. La société doit donc accorder beaucoup plus d'attention aux jeunes familles, qui subissent tant de pression et de stress. Le soutien peut provenir de n'importe quel adulte bienveillant, indépendamment du contexte, de la famille, de l'école ou de la communauté. Comme Bruce l'a dit, nous devons encourager tout le monde à soutenir les familles. Il faut effectivement tout un village.

Selon les auteurs de « Réussite scolaire : comment les parents peuvent-ils aider leurs enfants? », « la plupart des parents savent d'instinct que le fait de passer plus de temps avec leur enfant et de s'engager activement dans son éducation lui permettra de prendre un bon départ dans la vie ». Les données PISA sont encourageantes : « nul besoin d'avoir un doctorat ou de passer un grand nombre d'heures avec son enfant pour que les résultats soient positifs ». L'essentiel, dans les activités parent-enfant, est « un intérêt réel et un engagement actif ». L'article souligne également d'autres éléments clés : « les élèves auxquels les parents ont lu des livres durant leurs premières années de scolarisation sont nettement avantagés sur le plan du rendement, peu importe leur milieu socio-économique ». De plus, « l'attention des parents envers leurs enfants est toujours bénéfique, peu importe l'âge de ces derniers ».

Source : <http://www.oecd.org/pisa/>

L.B. : De plus, bien que les enfants de familles défavorisées n'aient pas, à mon avis, autant de chances que les autres en général, ils peuvent tout de même réussir dans la vie. Parce que selon mon expérience, la majorité de ces familles enseigne tout de même à leurs enfants, les valeurs fondamentales. J'ai rencontré tant de familles aux conditions socioéconomiques difficiles, mais dans lesquelles la bonté et la bienveillance étaient enseignées de manière à favoriser les compétences sociales et émotionnelles et le bien-être en général.

Même lorsque ce n'est pas le cas, les enfants dont le contexte familial est difficile parviennent souvent à réussir très bien à l'école et dans la vie. Ils doivent cette réussite à leur capacité de recherche de modèles adultes positifs et influents. Voilà pourquoi l'école a un rôle si important.

Selon l'étude sur les processus de décrochage scolaire et de départ prématuré de l'école, menée par Bruce Ferguson, Kate Tilleczek, Katherine Boydell et Joanna Anneke Rummens en 2005 et intitulée *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Engagement from Secondary School* :

- les « principaux facteurs de protection » qui compensent les risques associés au départ prématuré de l'école sont la souplesse et la variété des programmes ainsi que la présence d'enseignantes et d'enseignants bienveillants et encourageants;
- cette variété se traduit par la flexibilité, de petites salles de classe, des salles de classe à l'extérieur de l'école, l'offre de cours par correspondance donnant droit à des crédits, la disponibilité des ressources et la possibilité, pour les élèves, de travailler à leur propre rythme;
- « les enseignantes et les enseignants qui agissent à titre de protectrices ou protecteurs sont caractérisés par leur capacité d'écoute des élèves, leur propension à poser des questions, à nouer des liens et à lancer une conversation ».

B.F. : Effectivement. À vrai dire l'école et la collectivité sont toutes deux des sources importantes de soutien vers le monde adulte. Je suis inquiet, notamment, parce que notre société actuelle sépare la vie personnelle et la vie professionnelle de la famille élargie. Il en résulte que bon nombre d'enfants et de jeunes n'ont pas suffisamment d'adultes présents de manière constante dans leur vie, des adultes qui les aiment réellement et avec lesquels ils entretiennent des relations importantes et durables.

Nous sommes des apprenantes et des apprenants, et notre cerveau est formé en conséquence. Nous devons donc apprendre à mûrir en observant les adultes que nous connaissons se comporter comme des adultes. Les adultes sont donc extrêmement importants pour les jeunes.

Dans un article paru en 2013, Nan Henderson, éducatrice, s'appuie sur un grand nombre de recherches pour démontrer que « les écoles regorgent de conditions qui favorisent la résilience comme : des relations avec des personnes bienveillantes et encourageantes, parmi lesquelles certaines peuvent agir comme modèles et mentors, des limites et une structure explicites et équitables, l'occasion d'explorer d'autres mondes et d'autres possibilités, des témoignages sur l'adversité, que ce soit dans les livres, les films et l'histoire, ainsi que le respect fondamental de la dignité humaine ».

Selon Henderson, « les enseignantes et enseignants peuvent souvent être, ou du moins créer des facteurs de protection contre les forces qui menacent de dissuader la résilience » [Traduction]. Elle souligne que les enseignantes et les enseignants ne sont souvent même pas conscients qu'ils et elles agissent de la sorte, et ajoute que ceux et celles qui font preuve de bienveillance et de respect peuvent servir de « deuxième miroir » en faisant ressortir les forces des élèves, plutôt que leurs faiblesses. Henderson soutient également qu'une des mesures les plus efficaces qu'une enseignante ou un enseignant puisse prendre pour favoriser la résilience consiste à « trouver et démontrer aux élèves leurs points forts – les facteurs de protection internes auxquels ils ont souvent fait appel dans des moments de stress » [traduction].

Source : *Havens of Resilience*, (Henderson, 2013, auteure de *The Resiliency Workbook*)

Qui sont les adultes bienveillants en milieu scolaire?

B.F. : Eh bien, tous les adultes de l'école doivent être des adultes bienveillants, qu'il s'agisse des enseignantes et des enseignants, du personnel de soutien, des directions d'école et des directions adjointes. Il faut que les enfants se sentent accueillis et en sécurité à l'école. Elle doit être un lieu où tous les enfants peuvent être reconnus et traités comme des personnes à part entière. Ces enfants ne sont ni des numéros ni des noms. Ce sont des êtres humains.

Et croyez-vous que les obstacles liés au contexte familial peuvent être surmontés à l'école ou dans la collectivité?

L.B. : Oui. Parce que, à la base, la question concerne le système global et les occasions qui se présentent. La problématique est pluridimensionnelle. L'important n'est pas seulement la famille, l'école ou la collectivité, mais la façon dont ces éléments se mélangent et interagissent. À l'école et dans la collectivité, vous pouvez offrir aux enfants et aux jeunes les moyens de les aider à réussir et à exploiter leur potentiel.

Les études démontrent qu'il est important de pouvoir compter sur un adulte principal. Cette personne peut influencer grandement le développement de l'enfant. Il peut s'agir notamment du père ou de la mère, d'une représentante ou d'un représentant du milieu de l'éducation, d'un coach, d'une direction d'école ou d'une direction adjointe, d'une conseillère ou d'un conseiller en orientation ou d'un coach sportif à l'extérieur de l'école.

De plus, comme l'école occupe une part si importante de la vie des enfants, les occasions qui leur y sont offertes ont beaucoup de poids et ne doivent pas être négligées. Je crois qu'il est de notre devoir de mettre en place dans le conseil scolaire les éléments nécessaires afin que tous les enfants et tous les jeunes, particulièrement ceux qui viennent de milieux défavorisés, trouvent à l'école les moyens de réussir.

SOUTENIR LES ENFANTS ET LES JEUNES

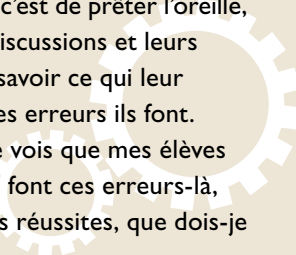
Comment pouvons-nous déterminer le stade de développement d'un enfant ou d'un jeune afin d'orienter correctement notre approche à leur égard?

L.B. : Il faut observer les enfants dans leurs interactions. Cette observation doit se faire dans divers contextes, de l'arrivée en salle de classe le matin à l'accomplissement d'activités d'apprentissage en plus des interactions avec leurs camarades. C'est une approche à plusieurs volets. Grâce à cette démarche, vous en apprendrez davantage sur les enfants.

Donc, par exemple, la tendance d'un enfant à pleurer quand on lui demande de faire quelque

chose d'un peu plus difficile que d'habitude est un indicateur clé de son stade de développement. Un des aspects que nous apprenons à évaluer en travaillant auprès d'enfants ayant des troubles d'apprentissage est leur réaction émotionnelle aux tâches qui leur sont demandées.

Lorsqu'elles sont trop difficiles, certains enfants refusent de s'y mettre, d'autres deviennent agressifs et d'autres encore auront même les aptitudes nécessaires en communication pour vous faire comprendre qu'ils sont incapables d'accomplir le travail. Les enfants n'ont pas tous ces aptitudes, mais ils communiquent différemment, en fonction de ce qu'ils ressentent ou de leur capacité à exprimer leurs sentiments, qui dépend de leur stade de développement. Il faut donc accorder une attention particulière à ce genre de choses.



« La première chose à faire, c'est de prêter l'oreille, d'écouter les élèves, leurs discussions et leurs questions et de chercher à savoir ce qui leur pose des difficultés et quelles erreurs ils font. Se demander ensuite : "Si je vois que mes élèves pensent cela, si je vois qu'ils font ces erreurs-là, si je vois que ce sont là leurs réussites, que dois-je faire?" »

Source : « Connaître l'impact : l'enseignement, l'apprentissage et le leadership », *En conversation* (entrevue avec John Hattie), 2012

De quels changements développementaux devons-nous tenir compte lorsque nous tentons de faire progresser les jeunes?

B.F. : Nous devons tenir compte de la manière dont les enfants et les jeunes comprennent le monde à chaque étape de leur développement, et aussi connaître les tâches cognitives et développementales qui les attendent. À l'approche de l'adolescence, les pairs et les amis gagnent en importance à leurs yeux. Nous devons donc intégrer ces liens d'amitié à l'apprentissage en salle de classe et à la participation communautaire. Qu'il s'agisse de leur prodiguer des soins ou de veiller à leur sécurité et à leur bien-être, nous devons adapter nos attentes à leurs capacités à la fois dans le domaine de l'apprentissage et dans le domaine social.

La tâche est difficile, pour les parents comme pour le personnel scolaire. Il n'est pas aisé de déterminer les attentes ou les responsabilités appropriées. Sont-ils prêts à revenir à la maison à pied, seuls? Puis-je les laisser inviter des amis et passer du temps avec ces derniers sans supervision? Devraient-ils conduire la voiture? Ce sont là des questions qui nous préoccupent quand nous cherchons à « faire ce qu'il faut ». Il faut donner aux enfants et aux jeunes l'occasion de voler de leurs propres ailes en temps opportun.

De plus, il est important de comprendre qu'ils feront peut-être des erreurs. Nous savons à quel moment ils sont prêts à être mis au défi parce que nous avons noué des liens d'affection avec eux. Bien que cela soit plus facile pour les parents que pour les enseignantes et enseignants, ces derniers doivent comprendre qu'ils ne peuvent enseigner aux élèves que s'ils tissent ces liens d'affection avec eux.

Dans son livre *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* paru en 2009, John Hattie explique que « les bonnes relations entre les élèves et les enseignantes et les enseignants jouent un rôle critique dans les possibilités d'apprentissage » [traduction]. Selon lui, de telles relations existent lorsque l'enseignante ou l'enseignant démontre concrètement à l'élève que son apprentissage lui tient à cœur. « Ce sont les enseignantes et les enseignants qui utilisent des méthodes d'enseignement particulières, fixent des attentes élevées pour tous les élèves et nouent des relations positives avec les élèves qui sont les plus susceptibles d'avoir une influence supérieure à la moyenne sur le rendement des élèves » [traduction], déclare M. Hattie avec ferveur.

Consultez *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* pour en savoir davantage sur le rôle des enseignantes, des enseignants et des leaders dans la réussite et le bien-être des élèves.

L.B. : Les jeunes ont parfois la vie dure. Ils peuvent à la fois se sentir effrayés, fébriles et dépassés par les événements. À cet âge-là, les jeunes vivent des changements physiques, affectifs, sociaux et cognitifs. Ils cherchent constamment à réguler leurs émotions et à assimiler les changements qui surviennent, puis à se frayer un chemin dans les différentes transitions.

L'adolescence est une période de préparation à l'indépendance et d'application des connaissances et des capacités apprises. Toutes les tâches semblent plus difficiles, et leurs répercussions, plus importantes qu'avant. Mais cette étape n'en est pas moins stimulante. Les élèves se tournent vers vous, le personnel scolaire, pour savoir à quoi ressemblent des adultes indépendants. Vous avez donc la possibilité de les inspirer et de représenter la personne qu'ils pourraient devenir. J'encourage le personnel enseignant à prêcher par l'exemple en montrant à leurs élèves ce que pourrait leur réserver la vie adulte et en leur apprenant à tenir le coup. Écoutez-les, reconnaissez qu'ils traversent une période difficile, aidez-les à cibler leurs défis personnels et montrez-leur qu'ils peuvent progresser.

Dans son ouvrage paru en 2006, Carol Dweck explique qu'il existe deux courants de pensée concernant l'intelligence des élèves, tant dans la société en général que chez les élèves eux-mêmes :

- certains ont une mentalité fixe, selon laquelle l'intelligence est immuable;
- d'autres ont une mentalité perfectible, selon laquelle l'intelligence peut être développée.

Dweck a démontré que le fait d'enseigner aux élèves à adopter une mentalité perfectible réduit les écarts de rendement et parvient même à les combler.

Consultez *Mindset: The New Psychology of Success* pour en savoir davantage sur les travaux de M^{me} Dweck et leur importance concernant la réussite des élèves.

Vous avez fait allusion à l'identité et au concept de soi. De quelle manière le personnel scolaire peut-il favoriser le concept de soi des enfants et des jeunes?

J.C. : Le concept de soi sous-tend le soutien apporté aux enfants et aux jeunes. Il se construit au fil des relations. Ce sont les relations ainsi que les activités et les interactions quotidiennes qui importent. Il ne s'agit pas de donner des récompenses ni de dire « bon travail », mais plutôt de déclarer : « Super! Tu as travaillé fort. Tu t'es tellement amélioré depuis le début. Qu'as-tu fait de différent? ».

Au cours de quelques périodes critiques, le concept de soi se développe. Il suit alors l'une ou l'autre des deux tangentes suivantes : « je peux changer le monde » ou « je ne peux pas changer le monde ». Bien sûr, le concept de soi évolue toute la vie durant, mais il existe vraiment deux périodes clés : la première étant la petite enfance, et la deuxième, l'adolescence. Le personnel scolaire a la chance unique et importante d'aider les enfants et les jeunes à déterminer la personne qu'ils souhaitent devenir et celle qu'ils peuvent devenir.

Que peuvent-ils faire? Eh bien, le cerveau des adolescents et les connexions qui s'y font, par exemple, subissent tant de changements que la porte est grande ouverte à de nouvelles expériences.

Ainsi, lorsqu'une enseignante ou un enseignant dit à un élève « tu sais, j'aime vraiment ce que tu as écrit », un dialogue sous-jacent est entamé qui va au-delà du « voyons voir si ton travail correspond au curriculum ». Entre les lignes, l'enseignante ou l'enseignant déclare « extraordinaire! Je te reconnais comme une personne à part entière et j'aime ce que tu fais. Je veux en savoir davantage ». S'ensuit bien sûr une réflexion intérieure de l'élève concernant cette conversation. Il se dira « tu sais quoi? M^{me} Tremblay pense que je suis doué. Je ne me suis jamais considéré comme un écrivain avant ».

Prenons la situation inverse. Une élève de 12^e année demande à son enseignant de chimie « Pourriez-vous m'écrire une lettre de recommandation? Je veux devenir hygiéniste dentaire ». Si, par sa réponse, l'enseignant donne l'impression qu'il ne s'agit pas d'un bon choix ou s'il n'est pas encourageant, il y a de bonnes chances que l'élève déchire la demande et abandonne son objectif. Les enseignantes et les enseignants ont donc une influence énorme sur l'image que les élèves ont d'eux-mêmes.

Dans leur article paru en 2012 et intitulé *Mindsets that Promote Resilience: When Students Believe that Personal Characteristics Can Be Developed*, David Yaeger et Carol Dweck affirment que tous les élèves doivent tôt ou tard affronter l'adversité, qu'elle soit de nature sociale ou scolaire. Selon eux, une des tâches principales des parents ainsi que des enseignantes et enseignants, éducatrices et éducateurs consiste à préparer les élèves pour qu'ils tiennent bon lorsque ces défis inévitables se présentent.

Cette étude se penche sur l'adversité telle que la perçoivent les élèves afin de cerner les causes psychologiques sous-jacentes du sentiment de vulnérabilité, de découragement ou de stress que certains ressentent lorsqu'ils doivent relever un défi.

Yaeger et Dweck ont constaté que les élèves ont avant tout besoin non pas qu'on rehausse leur estime de soi ou qu'on leur accole une étiquette, mais plutôt qu'on leur inculque une mentalité selon laquelle les défis sont des choses auxquelles ils peuvent s'attaquer et qu'ils peuvent surmonter progressivement grâce à des efforts, à des stratégies nouvelles, à l'apprentissage, à l'aide d'autrui et à la patience. Ils affirment que l'importance accordée à la possibilité de changer prépare les élèves à affronter les défis de la vie avec résilience.

Le programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie permet aux élèves de trouver leurs propres réponses à quatre questions clés : *Qui suis-je? Quelles possibilités s'offrent à moi? Qu'est-ce que je veux devenir? Quel est mon plan pour atteindre mes objectifs?* En participant au processus de questionnement et en communiquant avec les enseignantes, les enseignants et les parents, les élèves en apprennent davantage sur eux-mêmes et sur les possibilités qui s'offrent à eux. Ils peuvent aussi découvrir comment fixer des objectifs et élaborer les plans qui leur permettront de les atteindre.

Source : *Tracer son itinéraire vers la réussite : Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario – Politique et programme de la maternelle à la 12^e année, 2013* (<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/cps/CreatingPathwaysSuccessFr.pdf>).

Quel est le lien entre le développement d'un concept de soi favorable et la résilience?

J.C. : D'abord, la résilience n'est pas une caractéristique personnelle, mais plutôt un processus, et nous avons tous un rôle à jouer dans le renforcement de la résilience des enfants et des jeunes. J'admets que certains traits peuvent rendre une personne plus ou moins apte à la résilience. Cependant, un concept de soi positif et une bonne relation avec la collectivité entrent aussi en ligne de compte. Il est important de souligner que la résilience ne se résume pas simplement à la faculté de surmonter les épreuves. Cette notion fait plutôt référence à la capacité de tenir bon dans les moments difficiles pour mieux revenir en force par la suite et défier les attentes.

Les écoles jouent un rôle crucial dans le développement de la capacité de résilience parce que le personnel scolaire est bien placé pour favoriser et influencer positivement le concept de soi, l'autoefficacité et l'espoir des élèves. Il s'agit de les aider à renforcer leur confiance en soi et leur optimisme, pour qu'ils puissent se dire « je peux réussir et j'ai un avenir, je peux viser un objectif important, y croire et avoir confiance en ma réussite, même si cet objectif semble inatteignable pour certains ».

Martin Seligman, psychologue de renommée mondiale, estime que « certains éléments échappent à la mentalité traditionnelle. Un compositeur aura beau posséder autant de talent que Mozart et vouloir ardemment réussir, s'il ne croit pas en sa capacité de composer de la musique, il n'aboutira à rien. Il ne déploiera pas tous les efforts nécessaires. Il abandonnera la partie trop vite parce la mélodie qu'il cherche tant et qui lui échappe met trop de temps à se manifester ». [traduction]

Pour en savoir davantage sur la psychologie positive et les styles explicatifs, c'est-à-dire les paroles que nous nous répétons dans les moments difficiles, ainsi que leur influence au quotidien, consultez les ouvrages de Seligman, notamment *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life* et *The Optimistic Child: A Proven Program to Safeguard Children Against Depression and Build Lifelong Resilience*.

Dans la monographie parue en 2010 *Renforcer la résilience des élèves : le rôle des enseignants comme facteurs de protection*, Kingsley Hurlington explique que « les environnements sociaux offrant une protection dans les situations à risque élevé constituent un aspect important du développement de la résilience ». Selon ses recherches, « quelle que soit la nature de l'environnement social des enfants (famille, école ou communauté), la recherche identifie trois facteurs de protection essentiels, à savoir :

- des relations bienveillantes
- des attentes élevées
- des possibilités de participation enrichissantes ».

Pour en savoir davantage sur les moyens qui permettent au personnel scolaire de favoriser la résilience chez les enfants de l'élémentaire, consultez le document suivant :

http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_renforcer_resilience_fr.pdf.

B.F. : La résilience se bâtit lentement et dans différents environnements. Les enfants et les jeunes doivent absolument être encouragés à tenter leur chance souvent, en particulier lorsque la tâche à accomplir nécessite de l'entraînement. Ils doivent apprendre à se connaître ainsi que découvrir leurs points forts et leurs points à travailler. Ils deviennent résilients en comprenant qu'ils sont spéciaux, estimés et appréciés et que leur avenir est prometteur, peu importe qui ils sont.

Dans nos relations avec eux, nous, les adultes, ne devons jamais oublier que nous contribuons à façonner la vision qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur avenir. Ce sont les adultes qui leur permettent de se sentir estimés, aimés et destinés à jouer un rôle productif plus tard. Pendant l'enfance, cela se résume à leur donner la conviction qu'ils seront aimés, heureux et en sécurité demain, malgré tout ce qui a pu se passer aujourd'hui.

Je suis d'accord. Tous les enfants et tous les jeunes ont un don spécial. Lorsque nous admettons cela et accordons une place importante au fait d'encourager les enfants à exploiter ces dons, nous aidons chacun d'entre eux à grandir sur les plans affectif, social et cognitif. La capacité du personnel scolaire à reconnaître ces dons uniques ainsi qu'à encourager et à favoriser leur exploitation contribue à bâtir un concept de soi positif ainsi que la résilience. Un fort concept de soi et la capacité de faire preuve de résilience ne s'acquièrent pas du jour au lendemain.

Pour certains, le processus est plus facile et se déroule en fonction des nouvelles expériences et de l'intégration d'aptitudes. D'autres doivent y consacrer davantage de temps et ont besoin de plus de soutien.

« La santé mentale et le bien-être émotionnel sont étroitement associés au développement de la résilience émotionnelle et psychologique. La résilience est la capacité de se rétablir après une difficulté ou un changement – de fonctionner aussi bien qu'avant et d'aller de l'avant. La résilience est souvent citée comme étant la capacité à “rebondir” après des difficultés. »

Source : *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Éducation physique et santé, version provisoire, 2010 (révisé)*

ÉTABLIR DES LIENS : DÉVELOPPEMENT, SANTÉ MENTALE ET BIEN-ÊTRE

Pourquoi la santé mentale et le bien-être sont-ils intimement liés au développement des enfants et des jeunes?

B.F. : D'abord, il faut se rappeler que la santé mentale n'est pas simplement un état libre de symptômes. C'est un état psychologique, émotif et spirituel qui nous permet de profiter de la vie et de toutes nos interactions ainsi que de prendre notre place dans la collectivité.

Même lorsque la vie est belle, elle n'est pas toujours facile. Lorsque les jeunes sont anxieux, déprimés ou atteints d'un trouble de l'attention si important qu'ils ne peuvent pas tenir le coup, ils sont incapables de relever les défis quotidiens. Ils auront de la difficulté notamment à aller à l'école, à réussir dans leurs études et à s'intégrer socialement. Ces tâches sont toutes très importantes pour le développement.

Selon l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), « il n'y a pas de santé sans santé mentale », et la santé mentale est « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».

Pour en savoir davantage sur les ressources et les études de l'OMS concernant la santé mentale, notamment les principaux points, les déterminants, les stratégies et les interventions, visitez le site http://www.who.int/topics/mental_health/fr/.

« La plupart des estimations suggèrent que 15 à 20 % des enfants et des jeunes sont aux prises avec un problème de santé mentale. Cela pourrait signifier que dans une salle de classe de trente élèves, cinq ou six élèves peuvent avoir un problème de santé mentale et trois ou quatre un problème qui perturbe beaucoup leur quotidien. »

Source : *Vers un juste équilibre – Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves – Guide du personnel scolaire* (<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/SupportingMindsFr.pdf>).

L.B. : De plus, la santé mentale ne nous donne pas nécessairement la capacité d'affronter toutes les situations parfaitement. L'aspect qui ressort ici est la communication. L'important consiste à savoir où trouver les ressources nécessaires lorsque ça va mal.

La santé mentale s'apparente à une boîte d'outils. Nous savons où aller, vers qui nous tourner et quoi faire pour avoir une meilleure estime de soi. Au bout du compte, il s'agit d'être bien dans sa peau, avec les autres et d'être confiant face à l'avenir.

Tous les enfants peuvent avoir une excellente santé mentale. Malheureusement, certains d'entre eux sont prédisposés à la dépression, à l'anxiété ou à d'autres maladies comme la schizophrénie. Pour ces enfants, l'important est de savoir reconnaître le problème et où trouver l'aide nécessaire. Par conséquent, même les enfants qui, à notre avis, n'ont pas une bonne santé mentale peuvent s'améliorer à cet égard avec le temps.

La stigmatisation sociale est un obstacle parmi d'autres à l'établissement de ces liens. Comment peut-on composer avec cette stigmatisation des problèmes de santé mentale dans les écoles?

L.B. : La stigmatisation sociale découle de deux aspects : l'inconnu et la peur. L'inconnu fait toujours peur, et nous avons tendance à repousser ce que nous ne connaissons ou ne comprenons pas. À un certain moment de ma carrière, j'enseignais dans le domaine des aptitudes sociales, et une des

notions les plus difficiles à mettre en pratique, tant pour les enfants que pour les jeunes – et j'oserais même dire, pour certains adultes – était l'empathie, la capacité de se mettre dans la peau de l'autre.

Comme je l'ai déjà mentionné, c'était fascinant de voir les enfants ressentir une révélation lorsqu'ils se sont mis dans la peau de quelqu'un d'autre et qu'ils se sont dit « c'est donc comme ça que cette personne se sent ». Il en va de même concernant la santé mentale. L'image que la plupart des gens ont de la dépression n'est pas réaliste. Ce problème est causé par un manque de connaissances. La dépression ne fait pas partie de nos conversations quotidiennes.

C'est donc un des aspects à régler : nous devons parler de la dépression. Par exemple, il faut exposer cette question au grand jour pour qu'elle devienne un sujet commun et familier et que de l'aide soit offerte au besoin. Nous devons commencer à parler de la dépression aux enfants lorsqu'ils sont jeunes. Nous sommes encore à quelques générations près de réaliser cet objectif.

Ensuite, nous devons faire preuve d'ouverture et de confiance dans nos échanges au sujet de la santé mentale. Lorsqu'il est question de problèmes de santé physique, comme le diabète ou l'arthrite, nous ne prenons pas la peine de peser nos mots. Nous discutons. Par contre, nous avons plus de difficulté lorsque nous constatons qu'un enfant est anxieux ou semble découragé. Parfois, nous préférons entretenir un tabou à cet égard, mais il faut le briser. Bien sûr, cela nécessite certaines connaissances, et je ne crois pas que nous en sommes rendus là. Cette question relève encore du domaine de l'inconnu et évoque en nous la peur et l'angoisse. Nous devons tous travailler sur ces points.

« Enfants, jeunes et adultes conviennent tous qu'un des plus gros obstacles à la recherche d'aide en cas de problèmes de santé mentale est la crainte de la stigmatisation ou de la perception négative de la part des autres. Le personnel scolaire a une occasion unique d'influencer les perceptions et la compréhension des problèmes de santé mentale de tous les élèves. Il peut aider à réduire la stigmatisation des problèmes de santé mentale en discutant de la question en salle de classe et en aidant les élèves à trouver et à utiliser des informations approfondies et des services fiables sur le sujet.

La Commission de la santé mentale du Canada (CSMC) [...] a fait l'une de ses priorités [de] l'élaboration de ses programmes de sensibilisation pour réduire la stigmatisation des enfants et des jeunes qui ont des problèmes de santé mentale. La Commission collabore avec plusieurs fournisseurs de ressources pour développer des programmes efficaces pour la salle de classe. »

Source : *Vers un juste équilibre – Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves – Guide du personnel scolaire* (<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/SupportingMindsFr.pdf>).

De quelles manières le personnel scolaire peut-il avoir une influence concernant la santé mentale?

B.F. : D'abord, je crois qu'il faut simplement passer par la sensibilisation et l'observation, car les problèmes de santé mentale surgissent dans le processus d'apprentissage des enfants. Apprenez à connaître chaque enfant, développez un lien. Si un enfant est anxieux, son champ d'attention est si restreint qu'il est distrait et ne peut pas aller chercher toutes les informations nécessaires à la résolution de problèmes.

Il faut souligner que l'anxiété est un phénomène normal. Sans elle, la race humaine aurait disparu. C'est ce qui nous a permis de survivre. D'un autre côté, lorsque l'anxiété n'est pas maîtrisée, elle nuit à l'adaptation.

Comme je l'ai déjà mentionné, lorsque les jeunes sont déprimés ils manquent de motivation et ont tendance à s'isoler et ont de la difficulté à rester attentifs. L'anxiété accompagne souvent la dépression. L'apprentissage de ces jeunes n'est donc pas optimal. C'est comme s'ils n'étaient pas réellement en salle de classe.

Nous, en tant que système, devons travailler ardemment avec le personnel scolaire à se sensibiliser aux comportements qui devraient leur mettre la puce à l'oreille. Ces comportements indiquent que les jeunes ne participent pas aux activités en salle de classe, car il se passe quelque chose d'autre dans leur vie. Si un enfant ne se sent pas en sécurité à l'école ni à la maison, a peur qu'on coupe l'électricité chez lui ou se demande s'il aura à manger, c'est difficile pour lui, pour ne pas dire impossible, de porter attention à ses mathématiques de 4^e année. La matière passe au second plan. Cet enfant est aux prises avec un problème de santé mentale : l'anxiété.

Les enseignantes et enseignants ainsi que les autres personnes qui travaillent avec les enfants et les jeunes doivent être à l'affût de ces comportements afin de pouvoir leur venir en aide. Nous devons les soutenir dans cette tâche importante. Nous ne pouvons peut-être pas changer l'existence de ces enfants comme nous le souhaiterions, mais nous avons la chance de leur donner de l'espoir et un sentiment de sécurité. Les enfants, particulièrement les adolescents, carburent à l'espoir comme les voitures carburent à l'essence.

Vers un juste équilibre – Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves – Guide du personnel scolaire (version provisoire, 2013) est une ressource visant à aider les enseignantes et les enseignants à comprendre la santé mentale dans le but de promouvoir la santé mentale chez tous les élèves. Ce document :

- fournit de l'information pour aider le personnel scolaire à repérer les élèves potentiellement en détresse et à les accompagner dans leur recherche de soins;
- traite du rôle du personnel enseignant dans le repérage des élèves à risque de développer des troubles de santé mentale;
- décrit les façons dont le personnel scolaire peut favoriser la santé mentale et le bien-être de tous les élèves;
- offre des suggestions aux parents et élèves concernant les discussions au sujet de la santé mentale;
- contient des renseignements sur les types de troubles de santé mentale qui peuvent affecter les enfants et les jeunes;
- propose des stratégies pour améliorer la capacité des élèves à fonctionner à l'école, tant sur le plan scolaire que social.

Diriger pour favoriser la santé mentale à l'école est une ressource créée par les directions d'école avec l'appui de professionnels en santé mentale et du ministère de l'Éducation. Elle vise à compléter les initiatives des conseils scolaires concernant la promotion de la santé mentale et du bien-être des élèves ainsi que le document *Vers un juste équilibre*. Selon *Diriger pour favoriser la santé mentale à l'école*, la création des conditions du soutien efficace à la santé mentale en milieu scolaire passe d'abord par trois mesures :

1. créer une équipe de leadership en matière de santé mentale à l'école (celle-ci peut faire partie d'une équipe pour le bien-être ou d'une équipe d'action pour la sécurité dans les écoles déjà établie);
2. évaluer la capacité initiale de l'école sur le plan de la santé mentale;
3. élaborer une stratégie ou un plan d'action en santé mentale pour orienter les démarches.

L.B. : De plus, les leaders doivent prendre le pouls de l'école. Quelle est la clientèle? Connaissez-vous bien les membres du personnel enseignant? Avez-vous les mêmes connaissances qu'eux et savez-vous s'ils ont des lacunes? Connaissez-vous le tempérament, la personnalité et les antécédents de ces personnes? De quoi les enfants ou les jeunes de votre école ont-ils besoin? Avez-vous des mesures en place pour déterminer ces besoins?

Ces renseignements sont vitaux. Sans eux, les leaders ne peuvent pas savoir qui sont les adultes, les enfants de leur école et ne seront pas en mesure de déterminer leurs forces et leurs faiblesses avec certitude.

Cela dit, êtes-vous d'accord pour affirmer que le personnel scolaire n'a pas besoin d'avoir les connaissances ni l'expérience des psychologues?

J.C. : Bien sûr, il va sans dire que la tâche du personnel scolaire ne consiste pas à trouver un diagnostic ni un traitement. En fait, il faut éviter de sauter aux conclusions concernant la santé mentale, même inconsciemment.

Par exemple, il ne faut pas passer des remarques comme « cet élève agit de la sorte pour telle raison » lorsque nous ne connaissons pas vraiment les causes.

Nous devons encourager le personnel scolaire à prendre du recul par rapport à une telle attitude. Il faut plutôt poser des questions aux enfants et aux jeunes pour en apprendre le plus possible. Lorsque nous remarquons quelque chose à propos d'un enfant ou qu'un comportement commence à nous préoccuper, il ne faut pas porter de jugement hâtif, mais plutôt nous demander : « Que savons-nous? ».

Et puis il faut peser nos mots avec soin lorsque nous décrivons les comportements observés. Autrement dit, il faut avoir l'esprit ouvert et éviter les remarques non fondées ainsi que les étiquettes inappropriées et ne pas tirer de conclusions. Nous devons aussi être prêts à nous opposer aux personnes qui ont l'attitude contraire. Toutes sortes de mythes circulent à propos de l'interprétation et de la gestion du comportement.

Nous devons favoriser l'ouverture, particulièrement pour que l'enseignante ou l'enseignant de l'élève puisse saisir le fond du problème et ensuite aller chercher les conseils et le soutien nécessaires afin

de répondre aux véritables besoins. Je le répète, le pouvoir que détient le personnel scolaire dans les relations personnelles est immense et peut énormément contribuer à aider les jeunes et les enfants.

« Le personnel scolaire a un rôle important de soutien dans le processus menant à un diagnostic, car il peut observer des aspects du comportement d'un élève qui ne sont pas toujours évidents pour les parents ni pour les professionnels de la santé mentale. »

Pour en savoir davantage sur les politiques et les procédures concernant les observations faites par le personnel scolaire, consultez *Vers un juste équilibre – Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves – Guide du personnel scolaire* (version provisoire, 2013).

Pour les besoins du Cadre de leadership de l'Ontario (CLO), le leadership se définit comme l'exercice d'une influence sur les membres de l'organisation, les parties prenantes, les intervenantes et les intervenants dans le but de définir et de réaliser la vision et les objectifs de l'organisation. C'est grâce à cette influence que les leaders remplissent leur mandat de « champions » de la création et du maintien d'un climat scolaire positif qui favorise non seulement la réussite des élèves, mais aussi la santé mentale et le bien-être.

Exemples de pratiques de leadership pertinentes relevées dans le CLO :

- bâtir une relation de confiance avec et entre les membres du personnel, les élèves et les parents;
- bâtir une culture de collaboration et partager les responsabilités en matière de leadership;
- établir des relations productives avec les familles et la collectivité;
- maintenir un environnement sain et sécuritaire.

Source : *Cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de la recherche* (Leithwood, 2012)

Que pouvons-nous faire pour continuer à favoriser ainsi la santé mentale et le bien-être des enfants et des jeunes?

L.B. : Il n'y a pas de formule magique. Par contre, certaines mesures importantes peuvent être prises. Par exemple, nous pouvons améliorer la communication pour que la sensibilisation se fasse non seulement à l'école, mais aussi dans la collectivité et à l'échelle du conseil scolaire. Nous devons tous nous entendre sur la définition de la santé mentale et sur les stratégies visant à la favoriser. Autrement dit, nous devons adopter un langage commun lorsqu'il est question de santé mentale et de bien-être. Sinon, nous aurons beaucoup de difficulté à avancer.

De plus, nous avons besoin de champions. Il est quasiment impossible de mener une initiative dans ce domaine si personne en particulier n'a été désigné pour la diriger. Trop souvent, l'élan et l'intérêt se perdent, et le projet tombe dans l'oubli. L'être humain est ainsi fait. Nous avons donc désespérément besoin que des champions dans les écoles et les conseils scolaires s'engagent dans le domaine de la santé mentale et du bien-être.

L'Équipe d'appui pour la santé mentale dans les écoles est une initiative du ministère de l'Éducation de l'Ontario visant à renforcer la capacité des conseils scolaires à traiter de questions concernant la santé mentale et le bien-être des élèves. Les ressources, les outils et les soutiens à la mise en œuvre offerts sont fondés sur des données probantes et répartis en trois catégories principales :

1. Le leadership et les conditions organisationnelles favorables à la santé mentale dans les écoles;
2. Le renforcement de l'expertise des professionnelles et des professionnels de l'éducation;
3. Le soutien à la mise en œuvre concernant la promotion de la santé mentale dans les écoles et les programmes de prévention.

Source : Équipe d'appui pour la santé mentale dans les écoles (<http://smh-assist.ca/fr/a-propos-de-nous/>)

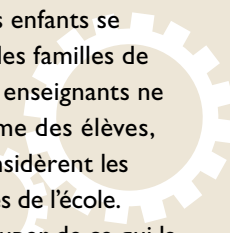
B.F. : Le besoin de constance en communication est une des raisons pour lesquelles bon nombre d'entre nous travaillent dans le Comité d'experts en matière d'écoles tolérantes pour donner des conseils sur la mise en place de pratiques prometteuses ainsi que sur l'élaboration et l'application de protocoles que les adultes, le personnel enseignant, les directions d'école et les parents pourront adopter relativement à tout comportement inapproprié incluant l'intimidation. Voilà ce que nous, c'est-à-dire les adultes, les jeunes et les enfants, devons comprendre collectivement.

J.C. : Pour que tout cela se produise, nous devons aussi avoir une vision cohérente et un engagement véritable partout dans l'organisation, des secrétaires de l'école à la directrice ou au directeur de l'éducation, en passant par les surveillantes et les surveillants du repas de midi. Toutes ces personnes doivent être en mesure de dire : « Voilà qui nous sommes. Nous travaillons en vue de défendre la bonté intrinsèque des enfants et des jeunes. » Cet état d'esprit nous place tous sur la même longueur d'onde et dans la même direction, indépendamment de nos tâches quotidiennes.

Qu'en est-il en dehors de l'école?

L.B. : Il est très important de mettre en place les moyens d'établir ces relations dans toute la communauté scolaire. Nous devons faire preuve de beaucoup de créativité lorsqu'il est question de déterminer où les liens sont possibles. Il faut, bien sûr, se pencher sur chacune des collectivités séparément et sur ce qu'elles ont d'unique. Les collectivités rurales offrent des possibilités très différentes de celles de collectivités urbaines.

En fait, les collectivités rurales peuvent parfois compter sur de meilleures relations et de meilleurs réseaux parce qu'elles sont plus petites et unies par des liens solides. Quoi qu'il en soit, il faut se concentrer sur la manière dont nous établissons les liens et dont nous entretenons les relations. À mon avis, c'est la clé. Et puis, bien sûr, je crois que les leaders scolaires devraient garder cette notion à l'esprit lorsqu'ils appliquent une approche globale à l'échelle de l'école visant la création et le maintien d'un climat scolaire positif.



« Le souci des écoles à l'égard des enfants se reflète dans le souci qu'elles ont des familles de ces enfants. Si les enseignantes et enseignants ne considèrent les enfants que comme des élèves, il y a de bonnes chances qu'ils considèrent les familles comme des entités séparées de l'école. Autrement dit, la famille doit s'occuper de ce qui la regarde et laisser la responsabilité de l'éducation des enfants à l'école. Mais si les enseignantes et enseignants gardent en tête que les élèves sont aussi des enfants, ils auront tendance à percevoir la famille et la collectivité comme des partenaires de l'école dans l'éducation et le développement de ces enfants. » [traduction]

Pour en savoir davantage sur les six types d'engagement qui, selon Joyce L. Epstein, sont essentiels pour tout programme complet de partenariats entre les écoles, les familles et la collectivité, consultez l'article *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share* (Epstein, magazine *Kappan*, novembre 2010).

J.C. : Je crois aussi que la création d'un climat scolaire positif doit être axée sur la transformation de l'organisation qu'est l'école en une communauté bienveillante, saine, sécuritaire et ouverte.

Dans une école, les éducatrices et éducateurs doivent sentir qu'ils font partie d'une équipe pédagogique de soutien des élèves qui a les compétences et les capacités nécessaires. Ensuite, nous continuons sur notre lancée en étroite collaboration avec divers experts, idéalement dans le cadre de partenariats communautaires pour que les partenaires eux-mêmes fassent partie intégrante de la communauté scolaire.

UN CLIMAT SCOLAIRE POSITIF : ÉTABLIR DES RELATIONS SAINES

Quelle est la place du développement, de la santé mentale et du bien-être des enfants et des jeunes dans la création d'écoles sécuritaires, inclusives et accueillantes?

B.F. : Selon moi, l'optimisation des possibilités de développement est l'élément fondamental. Parce que la priorité consiste à demeurer concentré sur les tâches développementales des enfants et des jeunes. C'est ce qui compte.

Le milieu d'apprentissage est aussi important. C'est intéressant. Des enseignantes et enseignants qui travaillent dans les écoles secondaires m'ont souvent dit que l'année d'études la plus importante est la dernière année. Cependant, si nous souhaitons optimiser les possibilités de création et de maintien d'un climat scolaire positif, il faut admettre que les élèves de la première année du secondaire jouent un rôle crucial. Pourquoi? Parce que ces élèves-là sont l'avenir de l'école jusqu'à la fin de leurs études secondaires. Ils influenceront énormément la culture et le climat scolaires.

Nous devons donc changer notre façon de penser. Et au lieu de « produire des diplômés », nous devons plutôt « produire des êtres humains exceptionnels avec lesquels nous voulons vivre et apprendre ». L'important est le lien d'affection qui unit les élèves et toutes les personnes qui participent à l'expérience pédagogique.

« Le climat scolaire peut se définir comme le milieu d'apprentissage et les relations personnelles qui se vivent à l'école et au sein de la communauté scolaire. Un climat scolaire positif existe lorsque tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, inclus et acceptés et promeuvent de manière active des comportements et des interactions positifs. »

Les principes de l'équité et de l'éducation inclusive sont intégrés dans le milieu d'apprentissage pour contribuer à un climat scolaire positif et à une culture de respect mutuel. »

Source : Note Politique/Programmes n° 144, *Prévention de l'intimidation et intervention* (<http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/144f.pdf>) et note Politique/Programmes n° 145, *Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves* (<http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/145f.pdf>)

L.B. : Je suis entièrement d'accord. Tous ces aspects comptent parce que vous êtes en train de définir non seulement votre école, comme Bruce l'a dit, mais aussi toute une génération d'enfants et de jeunes en passe de devenir des adultes. C'est une tâche très importante!

À mon avis, un climat scolaire positif existe lorsque les enfants et les jeunes n'ont pas peur de donner leur opinion. Ils connaissent les attentes relatives au code de conduite ainsi que leur rôle.

Ils sont conscients du code de conduite et des limites à l'intérieur desquelles ils peuvent s'exprimer, que ce soit par leur façon de parler, de se vêtir ou simplement par leurs idées. Ils ont la liberté de participer. Ils ne sont pas exclus. Il y a des possibilités pour tout le monde et pour tous les goûts, étant donné que tous ne seront pas des sportifs, par exemple. Les enfants peuvent grandir avec une bonne estime de soi. Ils ont confiance en ce qu'ils apprennent, c'est-à-dire les outils qui les aideront à progresser dans leur vie. Je crois que c'est là le plus beau cadeau que nous pouvons offrir aux enfants et aux jeunes.

J'ai mené une petite enquête à ce sujet. J'ai interrogé des jeunes à propos de leur expérience au secondaire. Les jeunes qui parlaient positivement de leur école secondaire ont affirmé qu'ils s'y sentaient écoutés, que le programme en place était adéquat et qu'il allait les mener à bon port. Ils se sentaient respectés et percevaient que les élèves et le personnel enseignant avaient des rapports respectueux. Selon eux, la direction d'école respectait beaucoup le personnel enseignant et les élèves. De plus, les élèves savaient déterminer les moments où il fallait défendre les personnes qui n'étaient pas traitées favorablement. Ainsi, un climat scolaire positif a des répercussions sur tous les aspects de l'expérience à l'école secondaire. Il influe énormément sur le milieu.

Selon le président du National School Climate Center des États Unis, Jonathan Cohen, les mesures suivantes, fondées sur des données probantes et axées sur l'éducation et la santé mentale, favorisent la réussite scolaire et le développement sain des élèves :

- favoriser l'apprentissage prosocial, notamment le développement du caractère et l'apprentissage socio-affectif, qui fait de l'école un endroit où les enfants et les jeunes peuvent parvenir à comprendre et à affronter les épreuves de la vie, plutôt qu'un lieu où la vie semble être une série d'épreuves;
- aider les élèves à se sentir en sécurité, soutenus et motivés à l'école;
- prévoir les obstacles à l'apprentissage et y remédier;
- faire appel à des stratégies éducatives efficaces;
- maintenir des partenariats efficaces entre l'école, les parents ou les tuteurs et la collectivité.

Source: *Oversight: Examining School Climate and Safety* (Cohen, 2013, www.schoolclimate.org)

Quels conseils pouvez-vous donner aux directions d'école au sujet de l'établissement de relations saines?

J.C. : Steven Covey a rédigé un ouvrage important sur la confiance, qu'il a adéquatement intitulé *The Speed of Trust: The One Thing That Changes Everything*. La confiance occupe une place importante dans le sujet qui nous intéresse. Covey montre que la confiance accélère tout et que, sans elle, l'inverse se produit. Ainsi, il me semble que nous devons vraiment entretenir un dialogue authentique avec tous les membres de l'organisation.

Ici encore, il ne s'agit pas de dire simplement : « Bon, nous avons de nouvelles approches en mathématiques ». Il faut aussi mettre l'accent sur ce que nous sommes, et non pas sur ce que nous faisons, comme dans cet exemple. Je sais que les écoles font face à des pressions immenses au quotidien.

Cependant, lorsqu'elles font un travail impeccable, c'est parce qu'elles se laissent guider par la question « qui sommes-nous? ». Et une participation authentique permet d'atteindre l'objectif fixé.

À l'occasion du Colloque ontarien en matière de leadership de 2013, la conférencière principale Megan Tschannen Moran a fait valoir, de façon convaincante, l'importance de la confiance comme fondement d'un leadership efficace. M^{me} Tschannen Moran s'est basée sur ses recherches concernant les relations de confiance dans le milieu scolaire pour démontrer l'influence qu'elles ont sur le sentiment d'efficacité collective du personnel scolaire, le professionnalisme du personnel enseignant et le rendement des élèves.

Pour en savoir davantage sur l'opinion de M^{me} Tschannen Moran concernant la confiance et son importance chez les enseignantes et enseignants, consultez le numéro de l'automne 2013 de *d'Enconversation*, intitulé *Des relations saines : le fondement d'un climat positif à l'école*.

Selon le CLO, « bâtir une relation de confiance avec et entre les membres du personnel, les élèves et les parents » est la clé de « l'efficacité et l'efficience organisationnelles [...] si la confiance règne, le personnel sera plus enclin à prendre les risques nécessaires pour innover et apporter des changements considérables à ses pratiques [...] il a été suggéré qu'un environnement organisationnel de confiance soit une "condition contraignante" de l'influence sur le leadership ».

Source : *Cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de la recherche* (Leithwood, 2012)

B.F. : Nous sommes tous différents. La première étape, pour moi, serait d'apprendre à connaître tous les membres du personnel, dans la mesure du possible et si tous sont bien disposés à cet égard. Familiarisez-vous avec ces personnes de manière à comprendre qui elles sont professionnellement, quelles sont leurs croyances et leurs valeurs ainsi que leurs attentes envers vous, leur leader.

Si votre personnel compte 100 personnes, il y a de bonnes chances pour qu'elles en soient toutes à des étapes de participation et d'engagement différentes.

Une direction d'école peut influencer grandement le type et le taux de participation. Par exemple, certains sont véritablement passionnés par leur métier et se dévoueront entièrement à leur perfectionnement professionnel. D'autres préfèrent garder le *statu quo* à tout prix, principalement parce que la formule qu'ils emploient déjà donne de bons résultats. Enfin, il existe des personnes à mi-chemin entre ces deux extrêmes. La volonté d'accroître l'engagement et la participation du personnel scolaire au succès de l'école dépend essentiellement du leadership de la direction.

Je crois qu'une nouvelle direction d'école devrait d'abord en apprendre le plus possible au sujet du personnel scolaire, le plus rapidement possible. Ensuite, fort de ces connaissances, si j'étais cette nouvelle direction d'école, je chercherais à trouver un terrain d'entente, notamment à faire comprendre aux membres du personnel que mon rôle consiste à travailler avec eux en vue de la réussite de chacun. Je chercherais des moyens d'entamer le dialogue sur le développement humain et sur notre soutien en la matière. Je tâcherais de mon mieux de faire comprendre que notre objectif, c'est le développement humain et que l'école est l'outil qui nous permettra de l'atteindre.

Ensuite, comme leader scolaire, j'essaierais de connaître le plus de familles possible parmi celles dont les enfants fréquentent mon école. Mon objectif à cet égard serait d'être en mesure d'identifier chaque élève par son nom avant la fin de l'année. Parmi le personnel scolaire que j'ai connu, mon préféré est le directeur d'une école secondaire qui comptait un peu plus de 1 000 élèves. Il s'efforçait par tous les moyens d'appeler chaque élève par son prénom, même si, de son propre aveu, il était difficile d'en connaître plus de 700 à 750.

Ce leader était non seulement « attentif », mais trouvait des moyens de collaborer avec les élèves et de les outiller. Est-ce que c'était une bonne école? Absolument! En fait, c'était une excellente école. J'ai suivi le cheminement de cette école, et, après le départ de ce directeur, un des défis de la nouvelle direction sur le plan du leadership a été de continuer sur sa lancée. Cet exemple illustre l'importance immense de ces relations ainsi que la nécessité pour les conseils scolaires de fournir un soutien stratégique lorsque le leadership est en période de transition. Ainsi, la nouvelle direction pourra faire en sorte que les progrès réalisés par les directions d'école sortantes ne soient pas perdus.

Des chercheuses et des chercheurs* ont établi avec certitude qu'il existe un lien empirique entre le leadership des écoles et l'amélioration du rendement des élèves, car aucun facteur scolaire, sauf la qualité de l'enseignement, n'influe autant sur la réussite des élèves en salle de classe que la direction de l'école. Une des cinq pratiques clés d'un leadership efficace présentées dans cette étude consiste à créer un climat favorable à l'éducation de manière à ce que prévalent la sécurité, la coopération et les autres fondements des interactions fructueuses.

D'autres études** corroborent ces résultats et confirment que les directions d'école ont une influence sur l'enseignement et l'apprentissage lorsqu'elles créent un climat scolaire caractérisé par la sécurité et le soutien. Ces études démontrent que les directions d'école influent directement sur le climat scolaire et qu'un climat scolaire positif favorise le moral du personnel ainsi que le rendement scolaire des élèves et diminue l'absentéisme, les problèmes de discipline et le taux de décrochage.

* *Investigating the Links to Improved Student Learning* (Louis, Leithwood, Wahlstrom et Anderson, 2011).

** *Measuring School Climate for Gauging Principal Performance* (Clifford, Menon, Gangi, Condon et Hornung, 2012).

L.B. : Je suis entièrement d'accord. Le leadership est la clé. De nombreux exemples en milieu scolaire le prouvent. Des situations difficiles se présentent, mais un leader scolaire avec une attitude positive, ouverte, une communication très efficace et qui sait comment mobiliser la collectivité peut changer du tout au tout la dynamique de l'école. Les rapports entre les leaders et les parents sont aussi primordiaux. Ils sont caractérisés par la manière dont le leader communique avec les parents, le conseil d'école et la communauté scolaire, la fréquence de la communication et le type d'informations transmis. Il faut toujours collaborer

avec les parents lorsque nous travaillons avec les enfants ou les jeunes, peu importe le domaine. Les enfants et les jeunes ne sont pas une page blanche en arrivant à l'école. Ils apportent toutes leurs expériences vécues et les notions apprises à la maison.

EN PRATIQUE : INTÉGRER LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES À L'ENSEIGNEMENT ET À L'APPRENTISSAGE

Dans quelle mesure les enseignantes et les enseignants peuvent-ils intégrer la santé mentale et le bien-être des élèves à leur enseignement et à l'apprentissage?

B.F. : D'abord, soyons clairs. Oui, nous affirmons qu'ils et elles doivent être attentifs à la santé mentale et au bien-être des élèves, et je ne serais pas surpris d'entendre une enseignante ou un enseignant dire qu'il ne veut pas « jouer au psychologue ou au travailleur social ». Dieu sait que ce n'est pas ce que nous leur demandons. Nous ne nous attendons pas à ce qu'ils et elles deviennent des professionnels de la santé mentale en salle de classe. Nous leur demandons plutôt d'être des adultes bienveillants en salle de classe et d'avoir tous les outils nécessaires pour aider les enfants et les jeunes à apprendre les notions qu'ils doivent intégrer.

Concrètement, que peuvent-ils faire? Eh bien, que faites-vous lorsque vous remarquez que les élèves se sentent mal à l'aise en salle de classe? Vous avez une conversation avec eux pour essayer de cerner le problème et la façon dont vous pouvez contribuer à y remédier. Soyez ouverts à leurs réactions. Vous apprendrez peut-être que vous devez essayer de faire de votre salle de classe un lieu où les élèves se sentiront plus acceptés, encouragés, à l'aise et en sécurité. Vous ressortez gagnants à votre tour parce que cet échange élimine certains obstacles à l'enseignement et à l'apprentissage.

Bien sûr, nous sommes conscients que la santé mentale, comme tant d'autres choses, est la responsabilité de la communauté et de la famille. Cependant, comme les jeunes passent de cinq à six heures par jour à l'école, nous faisons partie de leur communauté. Notre travail consiste donc aussi à tenir compte de leurs besoins physiques et psychologiques. Voilà pourquoi il existe des initiatives pour favoriser et soutenir la santé mentale dans les écoles et pourquoi nous souhaiterions que tous les foyers soient des foyers sains. Il va sans dire, cependant, que les écoles auront toujours un rôle important concernant la santé mentale et le bien-être des enfants et des jeunes, car c'est là qu'ils passent une bonne partie de leur temps. C'est le seul endroit où nous pouvons tous les joindre.

Souhaitons-nous accabler les écoles d'un fardeau impossible à porter? Non. Les conseils scolaires sont-ils capables à eux seuls de faire tout ce que nous leur demandons? Non. En fait, je serais déçu si tel était le cas, parce que les écoles ont déjà énormément de responsabilités. Nous demandons aux écoles de collaborer avec les collectivités et les organisations communautaires de manière à ce que tous les acteurs soient interconnectés et se tiennent par la main. Ils doivent ainsi former un réseau pour qu'aucun enfant ne passe entre les mailles du filet. C'est notre objectif.

Le personnel scolaire aide les élèves à tisser des relations saines en donnant l'exemple. Nous aidons aussi les élèves en intervenant efficacement, au besoin, dans des relations difficiles. De plus, les élèves de l'élémentaire et du secondaire apprennent à établir des relations saines en répondant aux attentes du curriculum et en se servant des documents connexes, comme dans le cours Dynamique des relations humaines (HHD3O) (*Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année, Sciences humaines et sociales, et sociales, 2013*).

Les recherches empiriques s'entendent pour conclure que les programmes d'apprentissage socio-affectif les plus efficaces sont ceux qui :

- sont caractérisés par une approche éducative étape par étape;
- font appel à des méthodes d'apprentissage actives;
- consacrent suffisamment de temps au développement des habiletés;
- ont des objectifs d'apprentissage explicites.

Source : *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions* (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg et Schellinger, 2011)

Pouvons-nous intégrer cela à l'enseignement en salle de classe?

J.C. : Oui, c'est assez simple. Prenons juste un exemple. Disons que des jeunes sont en train d'apprendre des notions au sujet des systèmes liés au stress dans leur cours de biologie, et qu'une rencontre entre un rat et un serpent provoque une réaction « attaque-fuite ». L'occasion est idéale pour prendre le temps d'échanger sur les facteurs de stress personnels. Elle permet de faire le pont entre l'apprentissage et la vie des élèves et ouvre grand la porte à l'établissement de liens affectifs, sans oublier qu'elle favorise un apprentissage conforme au programme d'études. Et puis, bien sûr, il ne s'agit pas de dire : « Bon, cessez de faire des mathématiques, parce que nous allons maintenant parler de l'empathie. » Cette intervention doit plutôt faire partie intégrante du processus d'apprentissage dans un milieu scolaire positif.

Établir des liens avec le programme d'études, lorsque c'est indiqué, offre la possibilité intéressante d'accroître la capacité des élèves à favoriser leur santé mentale et celle de leurs pairs. Le curriculum de l'Ontario de la maternelle à la 12^e année prévoit l'apprentissage de différents aspects de la santé mentale et du bien-être par des moyens implicites et explicites dans différents programmes, matières et cours.

Vous trouverez les liens les plus directs avec le programme d'études dans les documents suivants :

- *Programme d'apprentissage de la maternelle et du jardin d'enfants* (version provisoire 2010-2011)
- *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Éducation physique et santé, version provisoire, 2010* (version révisée en 2010)
- *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année, 11^e et 12^e année, Éducation physique et santé* (version provisoire 1999 à 2000)
- *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année, Sciences humaines et sociales* (version révisée en 2013)

Les enseignantes et les enseignants peuvent encourager l'apprentissage concernant la santé mentale à travers divers programmes, comme ceux qui portent sur les langues, le français, les sciences et l'éducation artistique. Grâce à l'établissement et au maintien proactifs d'un milieu d'apprentissage positif, les enseignantes et les enseignants peuvent favoriser la santé mentale et le bien-être des élèves dans toutes les activités d'enseignement.

Vous avez donc une vision claire d'une approche intégrée dans nos écoles, nos communautés et à l'échelle de la province. Où en sommes-nous?

B.F. : Je crois que nous en sommes encore à l'étape de la sensibilisation. Je suis inquiet, parce que partout dans les médias j'entends parler de l'intimidation ou de la violence comme s'il s'agissait d'un problème scolaire. Par exemple, un cas de violence dans une

école ou même une mort tragique font la une, et tout à coup les médias interprètent l'événement comme un problème scolaire. Le message véhiculé devient « la violence est un problème scolaire », ou « les écoles doivent régler la question de l'intimidation », selon le cas.

Soyons francs, si la violence est présente dans la communauté, et que cette communauté compte une école, il y aura de la violence à l'école. La violence est un problème social et collectif, et nous devons parvenir à ne plus la tolérer et à agir ensemble comme il se doit pour l'enrayer.

Il n'y a pas si longtemps, un conseil scolaire de l'Ontario a revu le questionnaire de recensement auprès des élèves. Pour la première fois, le questionnaire comprenait des questions concernant la santé mentale et le bien-être. L'enquête a été réalisée et selon ses résultats, trois élèves du secondaire sur quatre parmi les répondantes et les répondants se sont dits préoccupés par l'avenir, et plus d'un tiers ont affirmé subir beaucoup de stress et être nerveux ou anxieux la plupart du temps ou tout le temps. De plus, dans un sondage du Centre de toxicomanie et de santé mentale, jusqu'à 10 % des jeunes interrogés ont admis avoir eu des pensées suicidaires au cours de l'année d'avant, et environ un tiers ont affirmé avoir éprouvé un stress déraisonnable au cours des trois semaines précédant le sondage.

Les jeunes enfants et les adolescents d'aujourd'hui se sentent anxieux ou affligés par le stress, en général. C'est un problème de santé mentale. Comme adultes, nous devons leur envoyer un message optimiste et leur faire part de nos attentes élevées et positives. Je crois qu'il n'y a rien de mieux au monde qu'un parent, une enseignante ou un enseignant qui dit à un enfant ou à un jeune : « Tu vas réussir. Avec l'engagement et les efforts nécessaires, tu apprendras ce qu'il faut pour avoir une bonne vie. Voilà ta tâche. La mienne consiste à assurer ta sécurité pendant ce temps-là. »

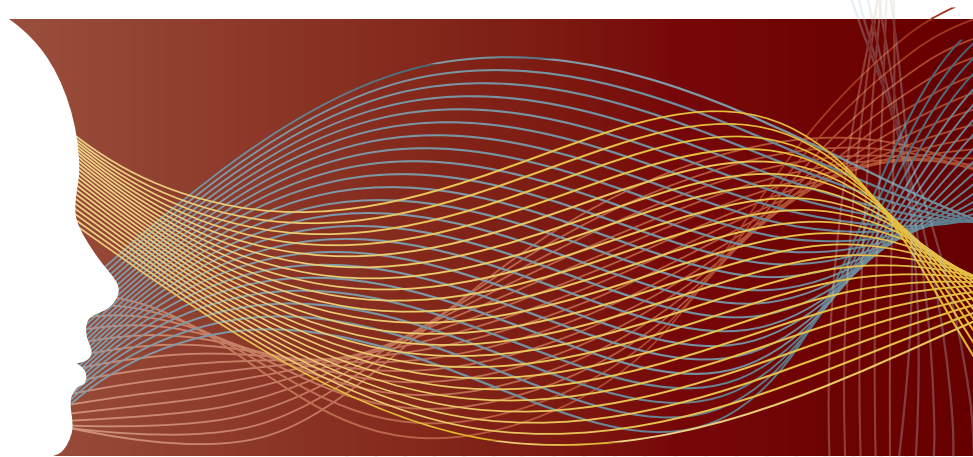
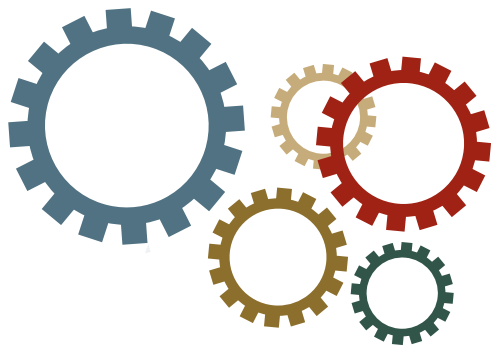
Ainsi, au lieu de parler d'un problème scolaire, comme c'est la tendance dans les médias, nous devons mettre l'accent sur la responsabilité de la communauté : c'est un problème collectif, et il ne faut pas s'en décharger sur les écoles. La communauté doit à la fois veiller sur ses enfants, répondre à leurs besoins, les élever, les éduquer, les aimer et leur donner le sentiment qu'ils sont estimés et acceptés. L'école n'en fait qu'une partie.

Nous devons inciter la collectivité à jouer le rôle qui lui revient. Nous devons faire appel aux familles aussi. Pourquoi? Eh bien, pour paraphraser un

ancien premier ministre de la Norvège, les enfants et les jeunes représentent peut-être 25 % de notre population, mais ils sont 100 % de notre avenir. Pensons-y.

« Imaginez votre cerveau établir de nouvelles connexions au fil des défis et de votre apprentissage. Continuez... » [traduction]

Source : *Mindset: The New Psychology of Success* (Dweck, 2006)



[illegible]