

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CONNAISSANCE DES BESOINS PSYCHOLOGIQUES DE L'ÉLÈVE
SELON LA THÉORIE DE GLASSER CHEZ L'ENSEIGNANT
EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET EN
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MÉLANIE GRENIER

JUIN 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens avant tout à adresser ma profonde gratitude à celle qui m'a encouragée et soutenue au quotidien, tout au long de ce processus qu'est un mémoire de maîtrise. À ma directrice, Catherine Gosselin, qui a alimenté mes réflexions et qui m'a abreuvée de ses connaissances, tout en me confrontant à la rigueur intellectuelle qu'implique le travail de recherche. Elle m'a patiemment accompagnée dans mon cheminement, se rendant disponible, sensible, engagée et passionnée. Je tiens également à remercier les professeurs que j'ai côtoyés durant ma scolarité et qui, par leurs commentaires et leurs questions, m'ont permis de clarifier l'objet de ce mémoire et m'ont donné de nouvelles pistes de réflexion : Gérald Boutin, Christa Japel et Sophie Grossman. À ces personnes, il m'est essentiel d'y ajouter Annie, une amie authentique et si précieuse qui m'a donnée de son temps et de sa compétence pour m'aider à cheminer dans toutes les sphères de ma vie depuis notre première rencontre. Merci à Darline d'être entrée dans ma vie durant ces études au cycle supérieur et d'être aujourd'hui une amie attentionnée.

Je remercie toute ma famille et en particulier ma mère de m'avoir supportée et encouragée depuis toujours. Elle est une femme exemplaire qui donne sans compter. Elle a su m'accompagner et m'aider à accepter les plus dures épreuves de ma vie. J'ai eu la chance d'avoir un père qui a su me témoigner toute sa fierté et me donner une partie de son grand cœur pour aider ceux qui en ont besoin. Enfin, merci à l'homme de ma vie, Jean-Philippe et à mes enfants : Juliette, Alice et Victoria pour leur patience, leur compréhension et l'amour inconditionnel qu'ils me portent chaque jour.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Bien-être à l'école	3
1.2 La formation professionnelle de l'enseignement	5
1.3 L'importance du contexte social pour le développement de l'élève.....	7
1.4 Une école centrée sur les besoins de l'élève	12
1.5 Question et objectifs de recherche.....	15
CHAPITRE II	17
CADRE THÉORIQUE	17
2.1 Le concept de besoin	17
2.2 Les besoins fondamentaux	19
2.3 L'éducation selon Rogers	22
2.4 La théorie de l'autodétermination.....	26
2.5 Théorie de l'attachement	28
2.6 La théorie de choix.....	31
2.7 Évolution des missions éducatives au Québec	36
CHAPITRE III	40
MÉTHODOLOGIE	40
3.1 L'approche méthodologique.....	40
3.2 Participants	41
3.3 Instruments.....	42

3.3.1 Version préliminaire du questionnaire	42
3.3.2 Version finale du questionnaire.....	43
3.4 Procédures	44
3.5 Classification des données	46
3.6 Stratégies analytiques.....	47
CHAPITRE IV	49
RÉSULTATS	49
4.1 Connaissance des besoins psychologiques.....	49
4.2 Illustration des besoins psychologiques	54
4.2.1 Besoin de survie	54
4.2.2 Besoin d'amour et d'appartenance	58
4.2.3 Besoin de pouvoir	61
4.2.4 Besoin de plaisir	64
4.2.5 Besoin de liberté	71
CHAPITRE V	74
DISCUSSION.....	74
5.1 Rappel des objectifs	74
5.1.1 Besoin de survie	75
5.1.2 Besoin d'amour et d'appartenance	77
5.1.3 Besoin de pouvoir	79
5.1.4 Besoin de plaisir	82
5.1.5 Besoin de liberté	84
5.2 Besoins psychologiques et missions ministérielles.....	85
5.3 Forces et limites	87
CONCLUSION.....	89
APPENDICE B	93
APPENDICE C.....	95
APPENDICE D.....	98
APPENDICE E	102

APPENDICE F	109
BIBLIOGRAPHIE	117

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1	Pyramide des besoins humains de Maslow.....27

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1	Informations sur les participants.....41
2	Grille de classification des besoins de Glasser.....47
3	Connaissance des besoins psychologiques des participants et proportion accordée aux missions ministérielles dans leur pratique enseignante.....51
4	Compilation des réponses aux questions relatives au besoin de survie.....56
5	Compilation des réponses aux questions relatives au besoin d'amour et d'appartenance.....59
6	Compilation des réponses aux questions relatives au besoin de pouvoir.....62
7	Compilation des réponses illustrant le besoin de plaisir centrés sur l'enseignant et/ou l'élève.....66
8	Estimation du plaisir de l'enseignant à être dans sa classe, des élèves à apprendre, de l'importance accordée à développer des activités plaisantes et des pratiques associées.....69
9	Compilation des pratiques associées au besoin de liberté, à la contribution des élèves à la prise de décision et à la possibilité d'apprendre selon les intérêts des élèves.....72

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AFPEN	Association Française des Psychologues de l'Éducation Nationale
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
SDT	Self-Determination Theory

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur la connaissance des besoins psychologiques de l'élève chez les enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire et la perception qu'ils entretiennent des missions proposées par le ministère de l'Éducation du Québec. Il s'agit plus spécifiquement de leur connaissance des besoins psychologiques selon le modèle de Glasser : besoin de survie, besoin d'amour et d'appartenance, besoin de plaisir, besoin de pouvoir et le besoin de liberté. Ensuite la perception des enseignants est décrite à l'égard des missions ministérielles. Ces dernières se rapportent à l'instruction, à la socialisation et à la qualification des élèves. Les postulats des principales théories humanistes en éducation sont présentés afin de mettre en relation l'importance de satisfaire les besoins psychologiques des élèves et leur réussite scolaire et leur adaptation sociale au cours du cheminement scolaire. Des liens avec les pratiques parentales et enseignantes sont exposés pour illustrer la variation des buts poursuivis au regard de l'éducation des enfants. Cette étude vise donc à vérifier l'existence d'un lien entre la connaissance des besoins psychologiques des enseignants et les missions qu'ils poursuivent dans leurs pratiques professionnelles. L'échantillon est composé d'enseignants de la maternelle à la sixième année de l'ordre de l'enseignement primaire. Afin d'évaluer les perceptions des enseignants, un questionnaire est développé et une méthode mixte est utilisée pour l'analyse des données. Les résultats permettent d'expliquer quelles sont les connaissances des enseignants selon leurs propres mots et leur jugement en lien avec leur pratique enseignante. De manière générale, les participants semblent conscients de l'existence de besoins psychologiques chez les élèves sans pour autant les connaître de manière théorique et pratique. D'autres recherches seront nécessaires afin de mieux comprendre les enjeux scolaires et sociaux autour de la satisfaction des besoins psychologiques sur le terrain. En somme, cette étude permet une investigation préliminaire pour orienter la pratique enseignante et permettre aux élèves un apprentissage selon leurs besoins.

Mots clés : Besoins, besoins psychologiques, pratiques parentales, pratique enseignante, développement de l'enfant.

INTRODUCTION

L'éducation au Québec a fait l'objet de plusieurs débats concernant deux écoles de pensées : l'École traditionnelle et l'École nouvelle (Boutin, 2012). Le renouveau pédagogique, entrepris il y a quelques années par les tenants de l'École nouvelle, est orienté sous l'angle de la réussite pour tous et met l'élève au cœur de ses apprentissages (MEQ, 2001a) sans pour autant régler les grandes divergences entre les tenants de chaque école de pensée. Il est important de mentionner que ce mémoire n'a pas pour objectif de prendre position pour une école de pensée mais de bien comprendre chacune des missions mise de l'avant par le ministère. La réforme actuelle vise trois missions : instruire, qualifier et socialiser (MEQ, 1997; 2001a), et celles-ci réfèrent à la valeur accordée à la connaissance, à la réussite et à l'implication de l'élève dans l'apprentissage. Pour ces missions éducatives, la réforme s'appuie sur une conception dynamique de l'apprentissage à partir de laquelle l'enseignant oriente l'acquisition de savoirs (Gauthier et Saint-Jacques, 2002). Cette conception dynamique de l'apprentissage est le principe central du socioconstructiviste et permet de repenser le processus d'apprentissage chez l'élève. Inspiré des travaux de Vygotsky, ce paradigme en éducation favorise l'autonomie et l'esprit d'initiative de l'élève (Boutin, 2000). Toutefois, la réforme n'est pas un renouveau en soi puisqu'elle est une continuité de la prééminence du développement intellectuel centrée sur l'apprentissage et sur les contenus scolaires. Cependant, la mission de socialiser fait aussi référence aux aspects du développement socio-affectif de l'enfant. L'école devrait être un lieu qui tient comme premier objectif de répondre aux besoins des enfants (Caouette, 1978). La réponse aux besoins de l'élève permettrait sans doute une meilleure disposition à l'apprentissage. Selon Caouette et Angers (2011), l'éducation au Québec est influencée par une pluralité de valeurs et dépendamment

des enseignants, il y a une modification dans la construction de savoirs et la réalisation des missions d'instruire, de socialiser et de qualifier. Les besoins de l'élève doivent être pensés au quotidien pour une meilleure éducation en accord avec les changements sociaux et environnementaux du XXI^e siècle (Pain, 2009). Pour Glasser (1992), l'école est un lieu où l'élève tente de satisfaire cinq besoins psychologiques afin d'atteindre son plein potentiel.

Cette étude se divise en six chapitres: le premier cerne le problème et les objectifs de recherche à l'intérieur de la problématique. Le deuxième chapitre présente les approches théoriques et définit le concept de besoin qui permet de développer le fil conducteur de l'étude portant sur la connaissance des besoins psychologiques de l'élève par l'enseignant. Le troisième chapitre correspond à la présentation des aspects méthodologiques et la stratégie analytique des données. Le chapitre quatre permet de rapporter les résultats. Le dernier chapitre de cette étude, la discussion, permet d'apporter une lumière sur l'ensemble de l'étude et de conclure en proposant des pistes pour les études futures sur les besoins psychologiques de l'élève et la pratique enseignante.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre aborde les orientations proposées par le ministère de l'éducation en 2001 au regard de la connaissance des besoins de l'élève dans la formation professionnelle de l'enseignant. La problématique permet ensuite de repenser le rôle de l'enseignant dans une perspective du développement de l'enfant pour son bien-être à l'école.

1.1 Bien-être à l'école

Plusieurs adultes gardent en mémoire un enseignant qu'ils ont aimé et de qui il conserve un souvenir positif. Généralement, ils décrivent cet enseignant comme celui qui a su les comprendre, les faire progresser et leur faire vivre un sentiment de bien-être à l'école parce qu'il a su les écouter et faire preuve d'empathie au moment où ils en avaient besoin. Il est plus rare, cependant, d'entendre les adultes rapporter de bons souvenirs pour l'ensemble des enseignants qu'ils leurs ont enseigné. Pourtant au cours du cheminement scolaire, les élèves côtoient un nombre élevé d'enseignants. Par exemple, au terme de leur cheminement scolaire, il est possible que les élèves aient connu minimalement 37 enseignants différents. En effet, à l'ordre de l'enseignement primaire, les élèves ont généralement un enseignant différent à chaque année, et ce pour les sept années. À l'ordre de l'enseignement secondaire, ils ont environ six enseignants différents par année pour les cinq années, en supposant que l'élève suit un cheminement régulier. Idéalement, tous les élèves devraient avoir

construit un souvenir positif de leurs enseignants et devraient ressentir, à chaque année, ce bien-être à l'école.

Cette sensation de bonheur disposerait vraisemblablement l'élève à l'apprentissage et favoriserait la persévérance et la réussite scolaires. L'élève développerait ainsi une vision positive de l'école ce qui permettrait de transmettre le goût de l'école aux générations futures. La réalité ne semble pas correspondre à cet idéal. D'ailleurs, plusieurs adultes ont développé une aversion envers l'école et les enseignants (Blaya, 2010; Parent et Paquin 1994; Philippouci, 2012). Ce constat met en évidence deux éléments. Le premier concerne le rôle déterminant de l'enseignant dans le développement de l'élève et suggère qu'un enseignant qui répond à ses besoins peut être à la source d'un souvenir positif. Le deuxième élément correspond à la présence d'une variation des pratiques des enseignants en regard de la façon dont chacun reconnaît les besoins de l'élève. La reconnaissance des besoins suggère que l'enseignant connaisse *a priori* les besoins de l'élève et sache les repérer dans l'action pour adapter son comportement. Ce deuxième élément concerne les variations individuelles au sein des enseignants au regard de leur pratique professionnelle. De nombreux facteurs peuvent expliquer ces variations individuelles. Par exemple, il est possible que l'enseignant développe, à l'aide de l'expérience, la capacité de reconnaître les besoins de l'élève pour mettre en application les compétences développées au cours de sa formation professionnelle. Il est aussi possible que l'acceptation ou le refus des trois missions du ministère par l'enseignant interfère avec la reconnaissance des besoins de l'élève. Bien qu'il existe de nombreuses sources d'influence, la formation professionnelle en enseignement s'appuie notamment sur les orientations ministérielles afin d'établir une cohérence entre le renouveau pédagogique et la pratique enseignante.

1.2 La formation professionnelle de l'enseignement

Les orientations implantées en 2001 par le ministère s'articulent autour de deux objectifs : le premier porte sur la formation professionnelle des enseignants et le second sur la réussite de l'élève comme finalité de l'éducation. La formation professionnelle en enseignement permet de construire un «savoir enseigner». En outre, il s'agit « [d'une] culture professionnelle intégrant des savoirs, des schèmes d'action, des attitudes» (ministère de l'éducation du Québec, MEQ, 2001a, p. 29) articulés en compétences. À l'aide de ces compétences professionnelles l'enseignant peut relever les missions mises de l'avant par le MEQ (2001b). Plus spécifiquement, ces missions concernent l'instruction, la socialisation et la qualification de l'élève. L'instruction est pour le MEQ la première responsabilité de l'école qui, par ses activités, permet l'acquisition des savoirs et contribue de manière unique au développement cognitif de l'élève. En ce qui concerne la mission de socialisation, soit le développement de valeurs communes et de comportements appropriés, l'école partage cette responsabilité avec la famille et la communauté. Cette mission vise à favoriser le développement social et affectif de l'élève pour une intégration sociale optimale. Enfin, la qualification est une mission qui vise une meilleure intégration sur le marché du travail par l'acquisition de compétences. D'ailleurs, la poursuite de ces missions s'articule autour d'une démarche d'apprentissage qui soutient le développement de compétences de l'élève dans un processus actif. Par conséquent, l'élève devient le principal acteur de son apprentissage pour la construction des savoirs.

Ainsi, afin de permettre à l'enseignant de s'approprier les missions de l'école, le MEQ (2001b) propose une formation professionnelle en enseignement axée sur l'acquisition de compétences. Cette formation vise le développement et la mise en application des «savoir-agir» (G. Le Boterf, 1997, dans MEQ, 2001b), des «savoir-

faire» et des attitudes «savoir-être» (MEQ, 2001b) afin d'agir comme un guide auprès de l'élève. En proposant le rôle de guide à l'enseignant, les orientations ministérielles amènent une nouvelle perception quant à la position hiérarchique qu'impliquait la transmission des connaissances (Merieu, 1999) et entraînent la modification du rôle traditionnel de l'enseignant. En effet, afin de permettre à chaque élève d'être actif dans son développement, l'enseignant doit être une personne de référence que l'élève interpelle pour l'aider à résoudre à la fois les difficultés scolaires et les problèmes interpersonnels qu'il rencontre. À cet effet, le programme de la formation à l'enseignement comprend douze compétences pour définir l'acte professionnel de l'enseignant (appendice A). Le dynamisme, l'interdépendance et l'influence mutuelle des compétences et de leurs composantes permettent à l'enseignant de développer une connaissance des fondements de l'éducation, du contexte social et scolaire dans lequel il œuvre, de même qu'une identité professionnelle et une autonomie au regard de l'acte d'enseigner (MEQ, 2001b). En plus d'outiller l'enseignant au regard des connaissances et compétences à développer par l'élève, l'ensemble des compétences professionnelles permet, selon le ministère, une compréhension plus approfondie du développement de l'élève et une meilleure représentation des défis réels que peuvent représenter l'école. Il est important de souligner que la liste attendue de compétences, dans un modèle prédéfinie pour la formation d'enseignants ne permet pas d'appliquer un enseignement différencié au service de chaque élève (Boutin 2012). «L'élève traîne avec lui, dès son arrivée à l'école, toutes les caractéristiques de la disparité sociale (Boutin, 2012 :94)». À cet effet, l'enseignant doit tenir compte des besoins de l'élève (MEQ, 2001b) en proposant des activités significatives. Bien que le programme du ministère propose de prendre en compte les besoins de l'élève, il n'offre que très peu d'informations à ce sujet. Toutefois, au regard de la compétence 7 : *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap*, l'enseignant doit comprendre que son rôle de guide pédagogique consiste également à répondre à des besoins spécifiques. Par ailleurs, l'objectif de la compétence 7 porte exclusivement sur les besoins de

l'élève en difficulté ou ayant des besoins particuliers. Il est possible qu'un enseignant qui répond aux besoins de l'élève, peu importe qu'il éprouve ou non des difficultés, permette à ce dernier de conserver un souvenir favorable de son année scolaire.

1.3 L'importance du contexte social pour le développement de l'élève

La construction d'un souvenir favorable ou d'une perception positive s'effectue dans un contexte social. En effet, plusieurs chercheurs reconnaissent la complexité et la nature sociale du processus d'apprentissage qui implique de répondre non seulement aux besoins cognitifs, mais également aux besoins sociaux et affectifs de l'élève (Pianta, Hamre, et Stuhlman, 2003; Tardif et Lessard, 1999). L'élève a besoin de soutien pour utiliser adéquatement les ressources de son environnement pendant une tâche donnée. Dans ce sens, quelles que soient leurs caractéristiques, tous les élèves d'une classe ont des besoins. Pour répondre aux besoins et soutenir le développement global de l'élève, il s'avère nécessaire de les satisfaire (Maslow, 1972). C'est d'ailleurs ce processus qui entraîne la motivation chez l'être humain et qui favorise un développement sain (Maslow, 1972). L'identification des besoins de l'enfant relève de la capacité de l'adulte à les reconnaître et à y répondre afin de l'aider à s'épanouir dans tous les stades de son développement.

L'importance de la satisfaction des besoins de sécurité et de protection pour favoriser le développement de l'enfant est un des concepts abordés dans la théorie de l'attachement. À cet effet, l'étude d'Ainsworth, Blehar, Waters et Wall (1978) a permis d'observer l'apport de la sensibilité maternelle, soit la capacité de la mère à reconnaître, à comprendre les signaux et les besoins du bébé et d'y répondre avec adéquation pour le développement de la base de sécurité affective chez l'enfant. Ainsworth et ses collaborateurs (1978) ont aussi démontré que l'inadéquation des

réponses aux besoins de l'enfant est associée à l'insécurité de l'attachement, caractérisée par une faible exploration de l'environnement, ce qui réduit les possibilités d'apprentissage (Cicchetti, Cummings, Greenberg et Marvin, 1990). Maintes études ont montré l'existence d'un lien entre la sécurité de l'attachement de l'enfant à sa mère et la qualité des interactions de l'élève avec l'enseignant pendant la période scolaire (Sroufe, 1986; 2003, Moss, Cyr, Dubois-Comtois, 2004, Moss, 2005). Une étude longitudinale de Moss et St-Laurent (2001) a mesuré conjointement la qualité de l'attachement, l'engagement cognitif et l'interaction de la mère avec son enfant à l'âge de 6 ans dans le but de prédire la motivation et le rendement scolaires à l'âge de 8 ans. Les résultats démontrent une continuité de la qualité de l'attachement à l'âge scolaire. De plus, les enfants ayant un attachement sécurisant stable à l'âge de 6 ans interagissaient de manière plus positive avec leur mère et se distinguaient par une meilleure performance académique que les enfants dont l'attachement est marqué par l'insécurité. Ces résultats pour la présente étude soutiennent l'importance de l'adulte comme agent de construction de la socialisation de l'enfant (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991). À cet égard, une réponse adéquate aux besoins permet à l'enfant d'explorer librement son environnement favorisant ainsi le développement de l'autocontrôle et l'acquisition de connaissances (Dubois-Comtois et Moss, 2001). L'autocontrôle est la capacité de l'enfant à intérioriser des règles de façon autonome, ce qui renvoie à un objectif important du processus de socialisation. À cet effet, le développement de l'autocontrôle chez l'enfant est construit par une intériorisation de ses expériences et des interactions avec des personnes qui sont significatives pour lui (Bouffard et Vézeau, 1998). Perry et Bussey (1984) établissent quatre sources d'influence au développement de l'autocontrôle : le style parental (démocratique ou autoritaire); les modèles offerts à l'enfant; les pensées de l'enfant au moment de la situation et les caractéristiques du contexte.

Les travaux de Baumrind (1978) ont permis d'établir une typologie de trois modèles généraux parentaux pour distinguer la réponse aux besoins de l'enfant. Les parents démocratiques se caractérisent par un niveau élevé d'exigences à l'égard de l'enfant tout en étant sensibles à ses besoins (Baumrind, 1978, 1991). De plus, l'enfant de parents démocratiques démontre une meilleure intériorisation des règles, une estime de soi positive et manifeste une compétence sociale et scolaire élevées. À l'inverse, les parents autoritaires valorisent l'obéissance. Ils contrôlent l'enfant par des attitudes coercitives au détriment des explications. La plupart du temps, les parents autoritaires sont moins attentifs aux besoins de l'enfant. Il existe aussi le style permissif qui caractérise des parents imposant peu de limites et d'exigences au regard des comportements de l'enfant. Enfin, Maccoby et Martin (1983) ajoutent un quatrième modèle celui où les parents sont désengagés et centrés sur leurs propres besoins. En outre, les pratiques éducatives familiales sont multiples et la qualité de la réponse aux besoins de l'enfant dépend du style de pratiques ou des buts poursuivis par les parents.

Dix (1992) proposent trois types de buts pour définir les pratiques éducatives parentales : les buts d'empathie, les buts de socialisation et les buts personnels. Les buts d'empathie concernent le choix de l'adulte à prendre en considération la perspective de l'enfant pour l'aider et lui faire plaisir. Ces buts sont aussi caractérisés par la réponse aux besoins affectifs et sociaux de l'enfant. Pour leur part, les buts de socialisation sont issus des exigences parentales et des compétences sociales à développer par l'enfant. Enfin, les buts personnels visent le bien-être du parent et la satisfaction de ses besoins comme adulte. Le parent dont les buts personnels sont satisfaits semble orienter ses pratiques de manière adéquate vers les buts d'empathie et de socialisation. Toutefois, l'adulte visant des buts uniquement personnels oublie de considérer les besoins de l'enfant et ne permet pas un développement sain de ce dernier. La capacité de moduler les buts parentaux est à la base du lien affectif parent-

enfant. D'ailleurs, le lien affectif entre le parent et l'enfant permet aux parents d'être empathiques et de répondre de manière sensible aux besoins de l'enfant (Dix, 1992).

Cependant, Kuczynsky (2003) suggère que les comportementaux parentaux sont le résultat d'une interdépendance entre les besoins de l'enfant et les attentes des parents. Cette interdépendance est basée sur les interactions entre le parent et l'enfant à partir de leurs buts et la satisfaction de leurs besoins. À cet effet, cinq buts sont ajoutés à ceux établis par Dix (1992). Il s'agit des buts d'empathie, des buts de socialisation et des buts personnels pour définir l'origine des pratiques du parent envers l'enfant et des comportements de l'enfant envers son parent : buts de soutien émotionnel, buts de ressources aidantes, buts d'autonomie, buts de pouvoir et des buts d'évitement du conflit (Lundell, Grusec, McShane et Davidson, 2005, dans Grusec et Hastings, 2007). Ensemble, ces buts sont des indicateurs marquants pour le développement des compétences sociales de l'enfant (Kuczynski et Parkin, 2007). Par conséquent, la socialisation provient d'une évolution de cette relation et progresse avec le temps (Kuczynski et Parkin, 2007). À cet égard, la socialisation représente beaucoup plus que de la transmission de savoirs. Elle est le résultat d'un échange, d'une construction relationnelle entre deux personnes qui est soutenue par des buts d'ordre personnel et social en vue de satisfaire des besoins, de pratiquer l'autoévaluation et la régulation des émotions et des comportements propres au contexte (Kuczynsky et Navara, 2006). Selon plusieurs chercheurs, la socialisation est possible à partir du moment où elle s'instaure dans un cadre chaleureux, sensible et sécuritaire dans lequel l'enfant et le parent s'épanouissent (Kuczynsky et Hiderbrant, 1997; Maccoby et Martin, 1983). Selon Kuczynsky (2003), la prédisposition de l'enfant à agir socialement s'explique par sa capacité à coopérer. Cette capacité de coopération a pour origine la qualité des réponses de l'environnement à ses besoins (Ainsworth et al., 1978, dans Kuczynski et Parkin, 2007). D'ailleurs, la coopération est une des pratiques pédagogiques essentielles à la socialisation car elle s'effectue par une interdépendance positive avec

autrui, une autonomie dans la tâche et une autoévaluation faite par l'élève sur son apprentissage (Doyon, 1991).

D'autres études tentent d'établir un lien entre les pratiques parentales, les pratiques enseignantes et le comportement des enfants. À cet effet, Hines et Paulson (2006) ont étudié les différences entre les attitudes parentales et celles des enseignants au regard des comportements d'affirmation de soi des élèves de 11 à 14 ans. Les résultats montrent que les parents et les enseignants reconnaissent des comportements typiques d'affirmation de soi s'apparentant à des comportements inappropriés. Toutefois, les enseignants rapportent des réactions plus négatives que celles des parents. Ils ont tendance à diminuer leurs attitudes positives envers l'élève en trouble de comportement. À l'inverse, les parents mentionnent essayer de comprendre davantage leur enfant lorsqu'il s'affirme de manière virulente. Les résultats ont aussi indiqué que la perception des parents était influencée par leurs pratiques parentales et leurs attentes envers leur enfant, ce qui n'a pas été retrouvé chez les enseignants. Enfin, les résultats suggèrent que le stade de développement peut influencer les attitudes de l'adulte. Cette étude permet de créer un parallèle intéressant entre l'éducation parentale et celle de l'enseignant en milieu scolaire. À la lumière de ce constat, il semble important de reconnaître l'apport des pratiques parentales pour l'éducation des enfants au-delà du domaine familial afin d'en faire bénéficier la pratique enseignante. Les pratiques parentales sont depuis longtemps étudiées, classifiées et témoignent être des indicateurs fiables pour envisager les pratiques les plus adéquates au service du développement global de l'enfant. Il semble que les parents et les enseignants poursuivent des buts différents qui se transposent dans des attitudes différentes auprès de l'enfant. En résumé, les attitudes de l'adulte sont guidées par différents comportements ce qui pourrait expliquer les variations au regard des pratiques éducatives.

Dans un même ordre d'idée, un enseignant rencontre des buts sous formes de missions éducatives qui lui sont confiées pour permettre la réussite de l'élève. Tout comme les études sur les pratiques parentales qui montrent des différences selon les buts poursuivis par les parents, il est possible que la reconnaissance des besoins de l'élève varie en fonction des missions priorisées. Ainsi, l'enseignant qui favorise une mission se rapportant à l'instruction sera sans doute porter à adopter une attitude favorisant l'acquisition de savoirs en répondant aux besoins cognitifs. L'enseignant ayant comme priorité la mission de socialisation de l'élève met possiblement l'accent sur le développement affectif et social et la promotion de valeurs qui fondent la démocratie. Par ailleurs, l'enseignant qui accorde une plus grande importance à la qualification proposera des activités axées sur le développement et le perfectionnement des compétences de l'élève. Toutefois aucune étude ne permet de connaître la correspondance entre les buts poursuivis par l'enseignant dans sa pratique et sa connaissance des besoins de l'élève. Dès lors, il semble important de s'interroger sur la connaissance qu'a l'enseignant des besoins de l'élève. L'enseignant est aussi un agent de socialisation et la façon dont il va jouer ce rôle est importante dans le développement de l'élève. À cet effet, l'enseignant doit prendre en compte tous les besoins de l'élève afin qu'il développe son plein potentiel. D'ailleurs, le MEQ (2001b), soutient que le rôle de l'enseignant consiste à créer une communauté éducative d'abord auprès de l'élève et ensuite auprès des personnes qui sont susceptibles de l'aider dans son développement afin qu'il puisse être accompagné dans ses apprentissages.

1.4 Une école centrée sur les besoins de l'élève

Glasser (1986) propose le modèle de l'École Qualité basé sur la Théorie de choix : une pédagogie centrée sur l'élève, la coopération et plus particulièrement une école qui a comme première mission la satisfaction des besoins psychologiques de l'élève.

Selon Glasser (1992), il n'y a pas d'enseignement sans la satisfaction adéquate des besoins. L'élève, dès la maternelle, doit bénéficier d'activités dans lesquelles ses besoins d'amour et d'appartenance, de pouvoir, de liberté, de plaisir et de survie sont comblés pour continuer de mettre de l'effort dans les tâches scolaires (Jutras et Gohier, 2009). Ces besoins d'ordre psychologique influencent grandement le développement de l'élève en plus d'avoir un impact direct sur son comportement (Glasser, 1986; 1992; 2011; Park, Holloway, Arendtsz, Bempechat et Li 2012 ; Vlachopoulos, Ermioni, Katartzi et Kontou, 2011). Selon Glasser (1986), l'enseignant qui répond de manière assidue aux besoins psychologiques de l'élève favorise l'actualisation de son plein potentiel soit son développement global. La satisfaction de ces besoins permet à l'élève un meilleur autocontrôle de ses comportements et ainsi, facilite sa disponibilité à l'apprentissage (Glasser, 1992). En outre, la connaissance approfondie des besoins psychologiques de la part de l'enseignant pourrait faciliter l'adoption de son rôle de guide auprès de l'élève et favoriser sa disposition à apprendre.

Le rôle de l'enseignant de l'École Qualité est élaboré à partir de pratiques éducatives dites démocratiques ce qui permet de réduire la discipline faite en classe. La création du lien d'appartenance semble être la clé pour encourager l'enfant à être réellement au cœur du processus d'apprentissage par la responsabilisation et la liberté de choix. Cette gestion de classe de la part de l'enseignant serait possible par la satisfaction des besoins de l'élève (Glasser, 1992; Jutras et Gohier, 2009). À cet effet, il semble que le recours à des pratiques démocratiques auprès de l'élève par l'enseignant facilite l'adaptation et le succès scolaire tout comme l'ont montré les études au sujet des pratiques parentales démocratiques pour les bienfaits du développement de l'enfant (Dix, 1992; Maccoby et Martin, 1983; Perry et Bussey, 1984). Bien que les principes proposés par Glasser (1986; 1992; 2011) semblent une avenue intéressante, aucune étude empirique n'a été effectuée auprès des enseignants permettant de relever leurs

connaissances au sujet des différents besoins psychologiques de l'élève. Cependant, une étude menée par Burns, Vance, Szadokierski et Stockwell (2006) a mesuré la perception des élèves au sujet de leurs besoins psychologiques tels que proposés par Glasser (2011). Pour ce faire, deux groupes d'élèves ont été comparés, le premier regroupe des élèves fréquentant des écoles dont les pratiques enseignantes s'appuient sur le modèle de Glasser (1992) et le deuxième groupe comprend des élèves d'écoles n'ayant pas ce type de pratiques enseignantes. Les résultats montrent que les élèves du premier groupe reconnaissent davantage leurs besoins psychologiques et ont un meilleur rendement scolaire que les élèves du deuxième groupe. Le questionnaire utilisé pour réaliser cette étude contient des énoncés illustrant des pratiques enseignantes apparentées aux pratiques parentales de type démocratique (Baumrind, 1978). À cet égard, l'enseignant d'une école centrée sur les besoins de l'élève ne recourt pas à des pratiques de types autoritaires (Billon, 1965; Glasser, 1992; Rogers, 1986) et évite de recourir à des pratiques coercitives. L'enseignant tient compte du vécu de l'élève et adopte un rôle de guide dans ses interactions avec l'élève en tenant compte de ses besoins. Le rôle de guide ne se réduit pas à accompagner l'élève puisqu'il doit aussi l'éduquer et lui transmettre les connaissances nécessaires. Dans ce sens, l'école centrée sur les besoins de l'élève de Glasser se penche également sur l'action de l'enseignant et les contenus disciplinaires. L'utilisation de pratiques démocratiques de Glasser s'apparente aux pratiques parentales démocratiques qui ont fait leur preuve quant à leurs bienfaits sur le développement de l'enfant.

À l'intérieur des missions du MEQ qui visent à instruire, socialiser et qualifier, l'enseignant qui guide doit aussi entrer en relation avec l'élève pour favoriser le développement de ses compétences. C'est d'ailleurs une relation basée sur l'empathie qui permet à l'enseignant de répondre aux besoins psychologiques de l'élève. À cet effet, Gilly (1980) mentionne que la représentation de l'enseignant construite par l'élève est d'abord centrée sur la satisfaction des besoins d'ordre social et affectif, où prédominent la chaleur affective et la disponibilité, plutôt que la satisfaction des

besoins d'ordre cognitif. Cet engagement dans la vie de l'élève s'observe chez l'enseignant dans la disponibilité, la compétence, la constance, la discrétion, l'équité, l'intégrité, la loyauté, l'ouverture, la promesse tenue et la réceptivité (Butler, 1991). Selon De Ketele et Gerard (2007), l'enseignant doit identifier les besoins prioritaires et les hiérarchiser. D'ailleurs,

[...] les besoins des élèves sont la norme première et ultime de toute action [...] car l'élève est à la fois la « matière première » et le « bénéficiaire premier » du système éducatif. Si les besoins des autres acteurs (exemples : le besoin exprimé et validé de formation des enseignants ; le besoin de pouvoir progresser dans son plan de carrière) sont légitimes et même importants, ils le sont dans la mesure où leur satisfaction contribue à combler les besoins prioritaires des élèves. De tels besoins sont donc toujours seconds par rapport aux besoins prioritaires des élèves ; ils deviennent des « outils » au service des besoins prioritaires (De Ketele et Gerard, 2007, p.3).

En considérant toutes ses caractéristiques, pour que l'enseignant accomplisse son rôle auprès de l'élève, il doit idéalement rencontrer les trois missions ministérielles et reconnaître les besoins de l'élève. À l'inverse de la connaissance des besoins de l'enfant par son parent, peu d'études permettent de dégager des cibles précises pour investiguer la connaissance des besoins psychologiques de l'élève par les enseignants.

1.5 Question et objectifs de recherche

La problématique de cette étude met en évidence la nécessité d'évaluer la connaissance des besoins psychologiques de l'élève chez les enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire. À cet ordre d'enseignement, l'enseignant est un agent de socialisation qui poursuit le travail des parents et des éducateurs en garderie. Plusieurs études ont permis de comprendre les pratiques parentales dans la

satisfaction des besoins de l'enfant et de leur impact dans son développement. À l'inverse, peu d'études ont été effectuées pour montrer l'importance du rôle de l'enseignant au regard des besoins de l'élève. De plus, le programme de formation professionnelle à l'enseignement apporte peu d'informations relatives aux besoins de l'élève. Une pédagogie centrée sur l'élève devrait idéalement former les enseignants dans la perspective que tous les enfants ont des besoins et les sensibiliser à cette réalité. Par conséquent, cette étude porte sur la connaissance des besoins psychologiques de l'élève des enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire et les trois missions ministérielles. Un premier objectif consiste à décrire la connaissance des enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire au regard des besoins psychologiques de l'élève. Un second objectif consiste à vérifier l'existence d'une relation entre les perceptions de l'enseignant en fonction des trois missions éducatives (c.f. instruire, socialiser et qualifier) et la connaissance qu'ils ont des besoins de l'élève.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

L'objectif de ce cadre théorique est de présenter, dans un premier temps, le concept de besoin et les principales théories exposant les besoins de l'enfant afin de circonscrire avec rigueur le sujet de cette étude sur la connaissance des enseignants au regard des besoins psychologiques de l'élève. Les théories présentées sont celles du plein fonctionnement de la personne de Rogers, des besoins fondamentaux de Maslow, de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, de la théorie de l'attachement humain de Bowlby et enfin, de la théorie de choix sous-jacente à l'École Qualité de Glasser. Dans un deuxième temps, un bref survol des missions éducatives est présenté afin de comprendre leur évolution de même que leur influence sur les besoins de l'élève et, par ricochet, la pratique de l'enseignant.

2.1 Le concept de besoin

Le concept de besoin est à ce point usuel qu'il fait partie du vocabulaire courant pour tous les individus. Ainsi, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte et ce, en passant par plusieurs domaines (p. ex. la médecine, la commercialisation, la biologie, la psychologie, l'éducation, etc.) la notion de besoin est marquée par un manque à combler de manière individuelle aussi bien que collective (Nadeau, 1988). Par conséquent, il n'existe pas de définition universelle spécifique du mot besoin. Le besoin comme concept est défini pour les domaines du marketing, de la biologie, de la médecine et de la psychologie. Le domaine de l'éducation utilise pour sa part une définition de besoin dit éducationnel (Legendre, 2005). Legendre définit le concept comme étant la « différence entre l'état actuel d'un apprenant et un niveau supérieur

de développement tel que défini par un individu, un organisme ou une société» (2005, p.170). Par ailleurs, l'objectif de ce mémoire vise à décrire les connaissances des besoins psychologiques de l'élève chez les enseignants avec une intention de satisfaction des besoins. Cette notion de satisfaction des besoins renvoie au domaine de la psychologie et plus particulièrement à la psychologie humaniste qui est une influence majeure pour le domaine de l'éducation.

Selon la littérature issue du domaine de la psychologie, le besoin est un des concepts le moins bien défini de la psychologie et des sciences de la vie. Il est toutefois reconnu que «Le besoin est défini [...] comme un état de l'organisme (ou plus généralement d'un système), s'autoréglant, et tendant vers un rééquilibrage de lui-même ou d'une partie de lui-même»¹. Les définitions psychologiques expliquent la notion de manque lié à un besoin que le système, ou la personne elle-même, va s'employer à combler (Laliberté, 2012 Maslow, 1972; Thompson, 1987). Par conséquent, le concept de besoin renferme une notion d'équilibre entre l'état de l'être et la satisfaction des besoins et devient essentiel pour une régulation saine d'ordre physiologique et psychologique. L'atteinte de l'équilibre permet ensuite, comme le soutient Maslow, d'accéder au plein fonctionnement de la personne par la satisfaction des besoins dits fondamentaux. Selon Thompson (1987) «les besoins fondamentaux couvrent davantage que la simple survie» (1987: 38). Ils concernent la qualité générale de la vie. Thompson (1987) croit également que chaque humain possède des besoins d'ordre psychologique inévitables sans pour autant entraîner la mort s'ils ne sont pas comblés. À cet effet, il explique le concept de besoin psychologique comme un changement appliqué sur soi-même par soi-même car l'homme est le seul maître de sa personne. Laliberté (2012), inspiré des écrits de Maslow définit «un besoin fondamental [comme] inéluctable puisqu'il s'ancre dans notre nature. S'il est vrai qu'en tant qu'êtres humains, nous possédons un cerveau, un foie et un cœur, il est

¹ <http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/besoin.html>

aussi vrai que nous possédons certains besoins physiologiques et psychologiques fondamentaux et universels qui nous poussent à agir et nous permettent de maintenir une certaine qualité de vie minimale (2012 :43)». L'importance de la satisfaction des besoins comportent des éléments pouvant s'appliquer au domaine de l'éducation.

2.2 Les besoins fondamentaux

Les besoins fondamentaux sont regroupés selon cinq types (Figure 1) : les besoins physiologiques, le besoin de sécurité, le besoin d'appartenance, le besoin d'estime et le besoin de réalisation. Selon Maslow, les besoins à la base de la pyramide doivent être assouvis pour accéder à des besoins situés dans un niveau supérieur. Les besoins physiologiques sont liés à ceux de survie dont celui de dormir, de se nourrir, de se réchauffer, de se loger, de se vêtir, de respirer, etc. Tous les besoins physiologiques, une fois assouvis, amènent un nouveau besoin. À cet effet au moment où les besoins physiologiques sont satisfaits, ils cessent d'exister comme déterminants ou organisateurs du comportement. Par conséquent, l'assouvissement des besoins de survie amène ceux de sécurité. Ces nouveaux besoins se traduisent par une quête du bien-être. L'objectif est de combler des besoins liés à la sécurité, la stabilité, la protection, etc. Le niveau supérieur à ce dernier est celui du besoin d'appartenance et d'amour. Ce type de besoin rencontre le désir d'entrer en relation avec autrui. Les relations interpersonnelles, la solidarité et la convivialité s'expliquent par l'importance d'avoir une place parmi les autres (Vianin, 2006). Le besoin d'appartenance est lié au sentiment d'acceptation par les pairs et la participation à un projet commun. Par conséquent, à ce stade se retrouve une quête relationnelle et la reconnaissance du besoin de l'autre. Par ailleurs, la reconnaissance de soi représente un besoin supérieur qui est celui de l'estime. Tout comme le besoin d'appartenance, le besoin d'estime nécessite la présence d'autrui pour que l'individu puisse se définir comme personne et ensuite s'accomplir par la présence d'un nouveau besoin relié à la

réalisation de soi. La caractéristique majeure de ce besoin est l'authenticité de l'être et l'achèvement social.

Dans le développement normal de l'enfant sain, on reconnaît maintenant que, la plupart du temps, dans des conditions de choix réellement libres, l'enfant choisira ce qui est bon pour son développement. [...] Cela signifie qu'il «sait» mieux que quiconque ce qui est bon pour lui. Un régime de tolérance implique non seulement que les adultes satisfassent directement ses besoins, mais aussi qu'il ait la possibilité de les satisfaire lui-même, et de faire ses propres choix, c'est-à-dire qu'il soit encouragé à être lui-même (Maslow, 1972, p. 227).



Figure 1 :Pyramide des besoins humains

Selon A. Maslow dans Vianin (2006 : 28)

Ces principes soutenus par Maslow s'actualisent dans sa théorie de la motivation. À cet effet, pour qu'il y ait motivation chez un individu, il doit y avoir une satisfaction de plusieurs ou de tous les besoins fondamentaux simultanément (Maslow, 1972). La satisfaction des besoins a donc un impact considérable sur l'apprentissage. Une étude de Lieury et Fenouillet (1996) montre qu'un élève motivé extrinsèquement a tendance à faire un minimum d'efforts comparativement à l'élève motivé intrinsèquement. Selon Vianin (2006), dans le domaine de l'éducation, il est essentiel de céder la place à des théories qui portent sur le développement de l'enfant pour favoriser une motivation intrinsèque. À cet effet, Rogers (1986) soutient le principe fondamental du rôle de l'affectivité dans la relation enseignant-élève pour la motivation. Dans le cadre de la psychologie humaniste, la motivation intrinsèque stimule l'apprentissage et permet le développement de l'autonomie de l'élève. Ainsi, «l'enseignant est pour l'enfant un référent affectif extrêmement important (Vianin, 2006, p.69)». D'ailleurs, Rogers et Maslow considèrent que le respect des besoins de l'être rend disponible l'individu à l'apprentissage et réduit les obstacles affectifs qui y sont associés. En outre, l'élève est disposé à apprendre dans les conditions selon lesquelles ses besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et de réalisation de soi sont comblés. Selon Caouette (1978) un milieu éducatif doit avoir pour premier objectif de répondre aux besoins réels de l'enfant. Un enseignant qui connaît la hiérarchie des besoins doit essayer de satisfaire les besoins de l'élève afin de favoriser son développement sain, sa bonne conduite (Gohier et Jutras, 2009) et ainsi, l'amener à satisfaire lui-même ses besoins pour être motivé par son propre désir d'apprendre (Maslow, 1972). Malgré le fait que Maslow ne considère pas le rôle de l'adulte dans ses travaux, il a permis d'établir une typologie de besoins à satisfaire pour fonctionner pleinement. La prochaine section tente de montrer une vision humaniste de l'éducation selon Carl Rogers afin de comprendre l'importance du rôle de l'enseignant au service de l'élève.

2.3 L'éducation selon Rogers

Un des postulats de l'éducation humaniste, développé par Rogers est que l'affectivité est indissociable de l'apprentissage. Il propose que l'enseignant doit se placer en relation d'aide auprès de l'élève pour faciliter son apprentissage. Par conséquent, l'enseignant devient un facilitateur pour l'élève. L'élève dans son apprentissage est actif et choisit ses activités d'apprentissages. C'est la motivation et le désir de la réalisation de soi qui amènent l'élève à choisir et à réaliser les tâches scolaires. L'apprentissage repose sur la découverte personnelle et collective, sans être contrainte à une évaluation (Rogers, 1986). Dès lors, la psychologie cognitive, mise de l'avant dans les écoles québécoises, se différencie de la psychologie humaniste au regard de l'enseignement qui consiste à gérer directement les situations d'apprentissage et non la compréhension de l'apprentissage pour le développement du plein potentiel de l'élève. L'apport des travaux de Rogers en éducation permet de concevoir le rôle social de l'enseignant remis en question par les tenants de l'école traditionnelle. Ensuite, l'enseignant dans son rôle facilite cet apprentissage par son authenticité et sa sincérité. Enfin, l'enseignant doit être capable d'accueillir et d'accepter les élèves avec chaleur et empathie. L'approche centrée sur la personne de Rogers est utile dans le domaine de l'éducation, car elle peut résoudre certains des problèmes rencontrés par l'élève qui sont en dehors des contenus du programme de formation. Par exemple, elle fournit un moyen de comprendre et de résoudre les problèmes relationnels, affectifs et de comportements éthiques qui semblent être à l'origine de la plupart des obstacles scolaires (Gatongi, 2007). D'ailleurs, Rogers (1957) atteste l'importance de développer un concept issu de l'ensemble des savoirs et de son vécu émotionnel. Le développement du concept de soi de l'élève est alors influencé par l'entrée en relation avec autrui. L'attention positive d'autrui est, pour Rogers (1967), un élément qui influence ses comportements et le regard que l'enfant porte sur lui-même. Dans ce sens, les expériences de chaque individu ont un impact

direct sur sa perception de soi et s'actualisent par l'implication d'autrui. Un nouvel apprentissage peut avoir une double fonction : il peut être pour l'élève un élément de satisfaction personnelle ou, au contraire, une menace qui vient entraver son autodétermination à atteindre son plein fonctionnement (Billon, 1965 ; Rogers, 1971).

L'approche rogérienne est axée sur le développement de la personne et soutient que l'individu a tout le potentiel requis pour développer ses capacités (Billon, 1965; Maslow, 1972; Rogers, 1971; 1986). « [...] aucun système psychologique ne peut être complet, s'il n'incorpore pas l'idée que l'homme porte en lui son avenir, présent actuellement de manière dynamique (Maslow, 1972, p.19). » Pour Rogers, l'éducation est un processus continu par lequel l'apprentissage contribue à la libre autonomie de la pensée. Un des postulats éducatifs empruntés à la psychothérapie de Rogers relève de la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève. Cette relation doit se bâtir dans l'authenticité, la considération positive, l'acceptation inconditionnelle et l'empathie. L'objectif de l'éducation dans une conception humaniste consiste donc à apporter à l'élève ce dont il a besoin pour continuer de faire naître en lui cette créativité et cette capacité d'exploration du monde de manière à enrichir sa vie. Ce restreindre à l'instruction comme mission devient une contrainte à la liberté de la nature humaine et rend compte du rôle de l'enseignant uniquement comme transmetteur de connaissances. Selon le paradigme humaniste, il ne s'agit pas de contrôler le développement de l'enfant par les apprentissages mais bien de le laisser libre et de favoriser en tant que professionnel son épanouissement par la bienveillance, l'encouragement et la stimulation dans un environnement sain et diversifié. Dans cette perspective, l'enfant possède des capacités innées qui sont poussées par ses émotions et son imagination. Il a besoin de l'adulte pour parvenir à la réalisation de soi (Rogers, 1972).

Gatongi (2007) effectue une révision des postulats de Rogers afin de mettre en lumière la portée théorique de la psychothérapie dans le développement d'un environnement d'apprentissage optimal. Il reprend alors les composantes de Rogers à l'égard du processus de la relation d'aide, de la compréhension empathique, de la congruence et d'une considération positive inconditionnelle comme des concepts importants. À cet effet, l'enseignant ayant une posture pédagogique centrée sur l'élève est reconnu par son attitude acceptante, congruente, et empathique. Une attitude acceptante est une reconnaissance de l'élève tel qu'il est selon ses caractéristiques individuelles sans porter de jugement. Il s'agit plus précisément d'une attitude empreinte de chaleur et de considération positive inconditionnelle qui considère le droit de chacun à ses sentiments et à ses expériences (Rogers, 1986). La congruence est la capacité d'être transparent et honnête. Cette capacité permet d'établir une relation de confiance authentique. Selon Gatongi (2007), aucune acquisition de connaissances n'est réellement faite sans cette notion de confiance. Dans cette circonstance, la confiance de l'élève se construit à l'aide du réconfort et de la sécurité exprimés par l'enseignant (Gatongi, 2007). En effet, Rogers (1986), mentionne que l'apprentissage authentique est possible dans la mesure où l'environnement apporte un sentiment de sécurité et une attention positive inconditionnelle de l'enseignant pour l'élève. L'attitude empathique de la part de l'enseignant reflète la compréhension de l'élève dans sa totalité. L'empathie est la composante fondamentale pour comprendre l'univers de l'élève. L'enseignant capable de voir le monde tel qu'il est perçu par l'élève est sensible à son développement (Gatongi, 2007).

Aspy et Roebuck (1990), ont mené une étude sur les réactions des élèves de 6 ans lorsqu'un enseignant leur montre qu'il les aime, les comprend et veut les aider. Les résultats ont permis d'évaluer le lien entre les qualités de l'enseignant postulées par Roger (l'authenticité, la considération et l'empathie) et la progression de l'élève

durant l'année scolaire. L'échantillon de l'étude est constitué de deux groupes. Un premier groupe formé de 25 enfants ayant un enseignant capable d'établir une relation d'aide avec les élèves ; (Rogers, 1986) ; et un deuxième groupe composé de 25 enfants ayant un enseignant dont les pratiques enseignantes sont peu ou pas empathiques, authentiques et bienveillantes. Les résultats permettent de constater que les élèves du premier groupe progressent davantage au plan des apprentissages que ceux du deuxième groupe. D'autres résultats d'un récent rapport du congrès de l'Association Française des Psychologues de l'Éducation Nationale (AFPEN, 2009) permettent également de montrer l'avantage d'une éducation centrée sur l'élève. À cet effet, des chercheurs (Johnson, Johnson et Stanne, 2000) ont effectué une méta-analyse ayant recensée 119 études de 1948 à 2004. Les données ont été recueillies sur un total de 355 325 élèves apprenant selon les pensées éducatives de Rogers et selon la pratique de la coopération en classe. Cette méta-analyse permet de constater des relations positives à l'égard de toutes les caractéristiques de l'ensemble des enseignants: la non-directivité, l'empathie, la chaleur, le soutien, l'encouragement, l'adaptation aux différences individuelles, l'authenticité, les croyances centrées sur l'apprenant. Les résultats ont permis de dégager deux constats. Le premier constat est l'impact de la coopération au niveau cognitif, émotionnel et comportemental. Le deuxième constat concerne l'augmentation du degré de participation, de la satisfaction, de l'estime de soi, de la motivation et des compétences relationnelles des élèves. Ces manifestations semblent montrées l'importance du rôle de l'enseignant envers la mission de socialisation de l'élève. Malgré le fait que Rogers ne met pas en évidence l'importance de la reconnaissance des besoins de l'élève par l'enseignant au regard de l'apprentissage, il semble apporter une notion de sensibilité à l'élève afin de le rendre ouvert sur son expérience (Boutin, 2000).

En résumé, l'influence de la psychologie humaniste en éducation n'est certes pas négligeable car elle constitue une avenue intéressante se basant sur la reconnaissance

du développement global de l'enfant. La typologie humaniste de Rogers est intéressante mais ne prend pas spécifiquement compte des besoins de l'élève. Elle contribue plutôt à comprendre l'importance de la qualité d'une relation interpersonnelle et de l'humain comme personne ayant des besoins. Afin d'approfondir le concept de besoin de l'élève, la théorie de l'autodétermination exposée dans la prochaine section porte spécifiquement sur l'importance des besoins liés notamment à l'apprentissage scolaire.

2.4 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (Self-Determination Theory, SDT) est une théorie cognitive et découle des postulats humanistes (Deci et Ryan, 1985). Selon cette théorie l'être humain est mû par trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale. Le besoin de compétence est le désir d'interagir efficacement avec l'environnement en ayant le contrôle sur les aspects qui amènent l'achèvement d'une tâche qui constitue un défi pour l'élève (Deci, 1975). Le besoin d'autonomie est le désir d'être responsable de son comportement. Dans ce sens, aucun contrôle n'est exercé pour encourager un comportement (Deci et Ryan, 1985). Un élève est autonome et engagé lorsqu'il est en mesure de réguler son comportement et de percevoir la liberté de ses actions pour une tâche donnée (Reeve, 2002). Selon cette approche, différents types de motivation peuvent être repérés et classés en fonction de leur degré d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000 ; 2002). Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est effectuée par un libre choix. À l'inverse, la motivation est qualifiée de « non autodéterminée » quand une activité répond à une pression externe ou interne, et cette motivation cesse dès que la pression diminue. Le

besoin d'appartenance sociale est le désir de se sentir en relation avec autrui et que ce lien soit significatif pour soi (Deci et Ryan, 2000). Le besoin d'appartenance sociale chez l'élève est visé par l'établissement de relations authentiques avec les personnes qu'il estime (Reeve, Deci et Ryan, 2004).

La théorie de l'autodétermination tend à démontrer qu'une perception élevée de liberté de choix favoriserait la volonté de s'engager et de persévérer dans la conduite de l'action. Cette théorie constitue un modèle unique car elle permet d'articuler la notion d'ouverture – telle que définie comme le degré de liberté de choix accordé à l'apprenant par le contexte éducatif – et le besoin d'autodétermination du sujet pour s'engager et persister dans sa formation et ses apprentissages (Jézégou, 2002, p.51).

D'ailleurs, les comportements représentent un outil essentiel pour identifier les moyens par lesquels l'école, et plus particulièrement l'enseignant, peut répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève (Deci et al. 1991). La SDT rencontre les idées de l'approche rogérianne puisque, selon plusieurs chercheurs, des forces innées poussent l'individu à croître et à se développer vers des buts idéaux: l'autoréalisation et l'amélioration de soi (Deci et Ryan, 2002 ; Jézégou, 2002). Toutefois, le rôle spécifique de l'adulte lié à la satisfaction des trois besoins de l'autodétermination n'a pas été abordé par Deci et Ryan. La SDT est centrée sur le comportement de l'élève et non sur celui de l'enseignant. Toutefois, Park et ses collaborateurs (2012) suggèrent que ce sont davantage les conditions d'apprentissage qui orientent le rôle de l'adulte plutôt que la réponse aux besoins de l'élève. La théorie de l'attachement, sujet de la prochaine section, permet de rendre compte de l'importance du rôle de l'adulte dans le processus de socialisation de l'enfant mais aussi pour répondre avec adéquation à ses besoins.

2.5 Théorie de l'attachement

Selon la théorie de l'attachement humain, la sécurité affective et le développement psychologique de l'enfant sont liés à la présence de relations stables avec un donneur de soins (Bowlby, 1969). Bowlby (1969) postule que le lien d'attachement repose sur un besoin existentiel et universel, celui de sécurité affective et de protection physique. Ces besoins sont comblés par les soins apportés par une personne, généralement la mère. L'attachement se situe au même niveau que les besoins physiologiques de Maslow, il est essentiel au bon développement de l'enfant et lui permet d'établir des relations sociales (Bowlby, 1969). La théorie de Bowlby reconnaît l'enfant comme un être social qui tend à s'attacher instinctivement à une figure d'attachement pour se sentir en sécurité et obtenir les soins nécessaires à son développement. C'est d'ailleurs le sentiment de sécurité de l'enfant qui lui permet d'explorer son environnement, de faire des expériences et des apprentissages.

Le rôle de la mère dans l'adaptation sociale et affective constitue un élément central de la théorie de l'attachement. Bowlby (1982) et Ainsworth (1989 dans Bernier Larose et Boivin, 2000), attestent que l'attachement se manifeste à l'aide d'un système comportemental et d'un système représentationnel construit par des processus psychologiques. Le système représentationnel fait référence à des modèles internes opérants (MIO) qui se développent, entre autre, à partir de l'expérience de la relation affective entre la mère et l'enfant. La fonction principale des MIO est de fournir une représentation de l'environnement à l'enfant à partir de laquelle il a la possibilité de percevoir et d'interpréter différentes situations (Bernier, Larose et Boivin, 2000). À cet effet, Bowlby (1969) soutient que le système d'attachement se caractérise par un équilibre dynamique entre la recherche de proximité à la mère et le besoin d'exploration. Ces deux pôles s'activent ou se désactivent selon le besoin de réconfort de l'enfant et la qualité de la réponse de l'adulte pour satisfaire le besoin.

Par conséquent, l'enfant vivant plusieurs expériences relationnelles aura des MIO différents et seront manifestés de manière distincte au moment où le système d'attachement s'active. Le système représentationnel d'attachement est construit selon un ensemble de représentations mentales issues des caractéristiques de l'enfant, des caractéristiques de la mère et des caractéristiques de la relation enfant-mère qui sont chargées de guider le comportement de l'enfant (Sroufe, 1986). Ces signaux sont en réalité des conduites précoces et fondamentales de la capacité qu'aura l'enfant à explorer son milieu et donnent une idée des relations que l'enfant aura à l'école avec ses pairs et ses enseignants (Moss, 2005; Pianta, 2000; Moss, Smollab, Guerra, Mazzarelloa, Chayera et Berthiaume, 2006; Dubois-Comptois, 2008). En effet, les MIO sont caractérisés par des différences individuelles qui ont une influence sur le comportement de l'enfant. À cet effet, les différences individuelles chez l'enfant s'expliquent notamment par des façons différentes qu'ont les mères de répondre aux besoins de réconfort et de sécurité (Main, Kaplan et Cassidy, 1985).

D'ailleurs, la qualité de l'attachement a fait l'objet de plusieurs études qui ont montré l'impact du rôle de l'adulte et de la sensibilité maternelle sur le développement des compétences à l'âge préscolaire et scolaire (Arend, Gove et Sroufe, 1979; Sroufe et Fleeson, 1986; van der Veer et van Ijzendoorn, 1988; Tarabulsy, St-Laurent, Moss, Provost, Lemelin, Maranda, Hémond et Bouchard, 2000; Moss, St-Laurent, Cyr et Humber, 2000). Selon Werner et Smith (1992), le nombre d'adultes qui s'investissent de manière sensible auprès de l'enfant peut constituer un facteur de protection pour ce dernier. L'engagement d'adultes auprès de l'enfant constitue un aspect déterminant de son adaptation sociale (Grossmann, Grossmann, Winter et Zimmermann, 2002). À cet effet, l'investissement d'autrui dans la vie de l'enfant doit reposer sur la construction d'un lien affectif favorisant la réponse à ses besoins (Triver, 1971). Baker (1999; 2006), utilise la théorie de l'attachement pour décrire la relation enseignant-élève. La relation développée entre l'enseignant et l'élève n'est pas

identique à celle entre la mère et son enfant car le rôle qu'il assume diffère de celui de la mère (Pianta et al., 1997). La relation entre l'enseignant et l'élève est temporaire (i.e. lien établi habituellement sur une année). En début de scolarisation, l'enseignant joue comme la mère un rôle de sécurité, de protection, d'attention et d'affection dans le développement des compétences cognitives, sociales et affectives de l'élève. Le rôle de l'enseignant est aussi d'offrir une proximité affective à l'élève pour lui permettre d'accéder à son plein potentiel (Rogers, 1971) et favoriser l'apprentissage scolaire (Pianta, 2000).

Plusieurs études mettent en évidence le lien entre la qualité des relations enseignant-élève et la réussite scolaire (Baker, 2006; Pianta, 1992, 1994, 1999, 2000, Bouffard, Brodeur et Vézeau, 2005). Pianta et ses collaborateurs (1997) ont identifié, trois dimensions qui caractérisent une relation positive entre l'enseignant et l'élève : la proximité affective, l'absence de conflits et la valorisation de l'autonomie de l'élève (Hamre et Pianta, 2001 ; Pianta, 1999 ; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997 ; Pianta et Stuhlman, 2004). La proximité affective et le développement de l'autonomie sont des principes communs à la théorie de l'attachement humain de Bowlby (1969). Selon Schimdt (2010) l'enseignant qui favorise une proximité affective a une attitude empathique inspirée de la relation d'aide (Rogers, 1971). Ce type d'enseignant donne des renforcements positifs de manière adéquate et momentanée et s'assure une proximité physique dans sa relation avec l'élève (Pianta, 2006). Toutefois, l'ensemble des travaux de Pianta et ses collaborateurs n'abordent pas l'importance de cette relation entre l'enseignant et l'élève en regard des missions qu'il doit poursuivre dans son enseignement. Ce manque amène un questionnement intéressant sur leurs objectifs personnels, interpersonnels et pédagogiques envers l'élève pour bien accomplir son rôle de guide. Pour permettre que la relation soit positive, il semble important que l'enseignant connaisse l'ensemble des besoins de l'élève. D'ailleurs, un enseignant qui poursuit des missions d'instruction, de socialisation et de

qualification doit idéalement être en mesure de disposer affectivement, cognitivement et socialement l'élève à l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant paraît alors divisé en deux. Dans un premier temps, l'enseignant doit agir comme base de sécurité pour permettre à l'élève de satisfaire ses besoins et d'explorer l'environnement scolaire permettant ainsi d'établir une relation de confiance. Dans un deuxième temps, l'enseignant peut ainsi poursuivre son rôle de guide auprès de l'élève qui, en raison de son sentiment de sécurité, est pleinement disponible à l'apprentissage. En accord avec les principes de Bowlby et de Rogers à l'effet que l'enfant est un être social et que la qualité de la relation entre l'adulte et l'enfant est nécessaire à l'éducation, William Glasser fonde une école basée sur les besoins de l'enfant. À cet effet, la dernière section de ce cadre théorique expose les principes de la théorie de choix de Glasser à partir desquels l'enfant est un agent actif de son développement et selon lesquels l'enseignant joue un rôle essentiel au regard de la satisfaction des besoins psychologiques à l'école.

2.6 La théorie de choix

William Glasser, psychanalyste et pédagogue, postule que chaque être humain doit être conscient que la liberté de faire des choix est nécessaire pour devenir des êtres responsables. Glasser (1986) explique que le choix des comportements de l'élève est motivé par cinq besoins psychologiques innés et communs à tous les humains: l'amour et l'appartenance, le pouvoir, le plaisir, la liberté et la survie.

Selon Glasser (1986), le bien-être psychologique de chaque humain repose sur la satisfaction des cinq besoins. Contrairement à Maslow, ces besoins sont non-

hiérarchisés ils sont plutôt interdépendants. Notons que les théories exposées précédemment partagent les mêmes postulats quant à l'importance d'autrui pour l'apprentissage. À cet égard, le besoin d'amour et d'appartenance se crée par l'établissement de relations privilégiées satisfaisantes et fait appel aux compétences sociales. Ce besoin est essentiel au développement de l'enfant. Le besoin de pouvoir renvoie à l'image de soi et au désir de s'accomplir. Dans ce sens, le pouvoir n'est pas perçu comme de l'autorité mais bien comme le besoin d'être en contrôle de soi et de son avenir. Ce besoin est relié au désir d'être écouté et reconnu de manière authentique par autrui. De plus, le pouvoir chez l'élève favorise la motivation intrinsèque. Par ailleurs, c'est par l'influence de l'environnement, sous la forme d'une motivation extrinsèque, que l'élève arrive à reconnaître le pouvoir qu'il peut avoir. Toutefois, lorsque l'environnement le permet, les conditions optimales à l'apprentissage résident dans la capacité de l'élève à reconnaître ses compétences et à les actualiser. Un autre besoin essentiel à satisfaire chez l'élève est celui du plaisir. L'être humain qu'il soit enfant ou adulte (i.e. enseignant), cherche à combler un besoin de plaisir. C'est dans un état de plaisir que l'élève devient motivé à effectuer un travail de qualité (Glasser, 1986; 1992; 2000; 2002; 2011; Viau, 2004). Selon Glasser, la satisfaction d'un quatrième besoin, indispensable à l'épanouissement de l'élève, est celui de liberté. Ce besoin est satisfait lorsque l'élève peut choisir ses activités; lorsqu'il est libre d'exprimer sa pensée et qu'il peut prendre des risques de même que de s'accomplir dans le respect des différences. À cet effet, le besoin de liberté est actualisé par des comportements relevant de l'autonomie et de la responsabilité (Lanaris, 2006). L'enseignant, dans son rôle de guide, fournit à l'élève les ressources nécessaires pour qu'il puisse être libre d'action sur son apprentissage. Enfin, un dernier besoin est nécessaire à l'apprentissage : le besoin de survie. Alors que Maslow reconnaît le besoin de survie comme un besoin primaire, duquel dépendent tous les autres besoins, Glasser ne le distingue pas de manière hiérarchique. De plus, il est aussi important de rappeler que Maslow n'identifie pas la part d'autrui dans la satisfaction des besoins alors que Glasser soutient que l'adulte y

contribue grandement. Malgré le fait que les besoins psychologiques soient pour Glasser (1986) communs à tous les êtres humains, le niveau de satisfaction varie d'un individu et d'un contexte à l'autre. Selon Glasser (1992) si la demande de l'enseignant n'amène pas la satisfaction d'un ou plusieurs besoins, c'est à ce moment que l'élève exécute mal la tâche ou ne la réalise pas.

Les besoins d'appartenance, de pouvoir et de liberté comportent des similitudes avec les besoins d'autonomie, d'appartenance et de compétence proposés par Deci et Ryan (1985). Ces besoins, une fois comblés, favorisent la motivation intrinsèque et permettent le bien-être psychologique de même que le développement de l'autodétermination de l'élève (Deci et Ryan, 2002 ; Ryan et Frederick, 1997; Vallerand, 2001). D'ailleurs, un niveau élevé d'autodétermination entraîne une motivation intrinsèque élevée, une grande capacité d'autorégulation des émotions et du comportement et une plus grande persistance à la tâche (Vallerand 2001). Tel que conceptualisée dans la SDT, l'autonomie dans l'apprentissage est optimale au moment où l'élève est libre de choisir comment et quoi apprendre sans aucune contrainte externe (Connell et Wellborn 1991; Deci et al. 1991; Glasser, 1992). Par ailleurs, les principes de Glasser (1986) reposent sur l'importance du développement affectif de l'élève et mettent l'accent sur le rôle de l'enseignant. En revanche, les principes de la SDT sont davantage centrés sur l'apprentissage de l'élève et ne précisent pas le rôle de l'enseignant pour aider l'élève à développer ce comportement d'autodétermination.

Selon Glasser (1986; 1992), l'être humain tente constamment de satisfaire ses besoins psychologiques. L'élève capable de reconnaître ses besoins aura plus de facilité à apprendre et sera plus motivé de manière intrinsèque. Le rôle de l'enseignant consiste à soutenir l'élève et à lui permettre de reconnaître et de satisfaire ses besoins. Par conséquent, il est un guide qui, par ses interventions, aide l'enfant à prendre

conscience de ses besoins. Son rôle devient complémentaire à celui de la famille pour la satisfaction des besoins. L'implication parentale s'actualise, entre autre, par l'engagement des parents pour favoriser l'adaptation de leur enfant dans ce nouvel environnement. À cet égard, la réforme en éducation prévoit une plus grande implication des parents dans la vie scolaire de l'élève. D'ailleurs, la coopération avec le parent fait partie des compétences professionnelles à développer chez l'enseignant (MEQ, 2001b). Pour favoriser la coopération entre les adultes qui contribuent au développement de l'enfant, il serait important de vérifier leurs connaissances des besoins fondamentaux et psychologiques. En effet, les trois missions du MEQ (i.e. instruire, socialiser et qualifier) supposent également que tous les intervenants partagent les mêmes desseins au regard des apprentissages, des valeurs de la société et du développement de l'enfant et favorisent l'équilibre des composantes cognitives, sociales et affectives de celui-ci. À ce propos, Glasser a développé le concept de l'École Qualité. Ce concept met en évidence l'importance de la participation de tous les agents qui interagissent auprès de l'élève pour favoriser son épanouissement personnel. À cet effet, la Théorie de choix constitue la base de la formation des enseignants. La Théorie de choix est également enseignée à l'élève, au personnel de l'École Qualité et aux parents. Ainsi, tous partagent les mêmes valeurs éducatives. Par l'application généralisée de la Théorie de choix, Glasser assure une cohérence au sein des pratiques enseignantes.

Wubbolding (2007) rapporte les quatre principes de l'École Qualité. Le premier principe concerne la reconnaissance et la satisfaction des cinq besoins psychologiques. Le deuxième principe est l'équilibre psychologique. Les individus faisant parties de l'École Qualité visent alors à réduire l'écart entre la satisfaction des besoins et la disposition à l'apprentissage de l'élève. À cet égard, il s'agit de favoriser la mise en place de moyens pour atteindre l'équilibre entre la satisfaction des besoins et le comportement de chacun. Le troisième principe est la réflexion au regard du

comportement. Il s'agit d'amener l'élève à réfléchir et à faire des choix lui permettant de s'adapter à tous les contextes scolaires et sociaux. Enfin, le quatrième principe fait référence au respect des différences individuelles en ce qui concerne les besoins à satisfaire. Ces quatre principes s'actualisent au travers de la relation avec autrui (Wubbolding, 2007).

La reconnaissance et la satisfaction des besoins est favorable à l'apprentissage et à l'autocontrôle chez l'élève. En effet, Wubbolding (2007) rapporte une amélioration importante de la performance scolaire chez les élèves qui fréquentent une École Qualité. En ce qui concerne l'autocontrôle, Edens et Smryl (1994, dans Christner, Rosemary, Rosemary, 2008) constatent une réduction des comportements inappropriés d'enfants âgés de 13 ans. Les résultats ont montré une réduction du nombre de comportements inappropriés de plus de 25% après quatre semaines de fréquentation d'une École Qualité. Une autre étude menée par Farell (2006) montre que les pratiques enseignantes sont davantage axées sur une relation démocratique plutôt que hiérarchique ou autoritaire. Ces pratiques sont favorables à l'apprentissage de l'élève mais aussi au développement des compétences personnelles et relationnelles chez l'enseignant (Farell, 2006, Greene, 2002; Glasser, 1990; Glasser et Wubbolding, 1997; Wubbolding, 2000; 2006).

La pratique pédagogique de l'enseignant qui fait partie d'une École Qualité se centre sur la relation positive avec l'élève. Cette formation à la Théorie de choix met à la disposition de l'enseignant les outils nécessaires pour effectuer un enseignement centré sur l'élève. Au Québec, les programmes de formation initiale en enseignement préscolaire et en enseignement primaire font un bref survol de la notion des besoins fondamentaux chez l'humain proposée par Maslow (1954) malgré une importante référence faite à propos des besoins par le MELS. Aucune étude, à notre connaissance, porte sur la connaissance des besoins psychologiques de l'élève chez

l'enseignant. Toutefois, il est possible que des personnes naturellement empathiques, sensibles aux besoins des autres, fassent partie du corps professoral québécois et répondent aux besoins de l'élève. À cet effet, la dernière section du cadre théorique présente un bref historique des missions éducatives au Québec visant ainsi à cerner la place accordée aux besoins de l'élève et au rôle de l'enseignant.

2.7 Évolution des missions éducatives au Québec

La conceptualisation de l'enseignement et de l'apprentissage ont évolué au fil du temps et ce n'est certes pas au sujet clos. Au départ, l'enseignant avait pour mission de transmettre des connaissances et l'élève poursuivait un travail d'assimilation de connaissances tout en ayant une place importante au sein de la relation pédagogique (Boutin, 2012). Cette mission s'inscrit dans un paradigme behavioriste et est, selon les tenants de cette pédagogie, centrée sur l'action de l'enseignant. L'enseignant, par la transmission de savoirs amène l'élève à s'engager dans une modification de comportement en fonction des connaissances visées. Le rôle de l'enseignant est spécifiquement scolaire et s'articule dans une pratique éducative découlant de ce qu'il faut enseigner à l'élève. « [L'élève] passe d'abord par un état de dépendance à un état d'indépendance, de l'hétéronomie à l'autonomie, grâce à l'aide de l'adulte (Boutin, 2012 :39) ». En effet, Skinner (1971) soutient que le réel apprentissage se situe dans l'expérience vécue par l'élève de manière positive par le renforcement de l'enseignant. Ainsi, les tenants de cette école de pensée reconnaissent le besoin de renforcement positif et de soutien apporté à l'élève sans toutefois considérer spécifiquement le développement de l'enfant. À partir de ces constats, les tenants de cette école traditionnelle donnent pour mission éducative la transmission de connaissances par l'enseignant. Ce modèle d'apprentissage s'actualise aujourd'hui par l'enseignant qui oriente sa pratique sur l'acquisition des connaissances ou de comportements adéquats de l'élève (Boutin, 2000). Dans ce modèle, il est

vraisemblable de croire que l'enseignant est centré sur les missions d'instruire et de qualifier et minimalement sur la mission de socialiser.

L'école de pensée constructiviste, ayant pour origine les travaux de Piaget, donne une place centrale à l'élève sur son apprentissage. L'élève construit son savoir par l'adaptation à son environnement éducatif. Cette approche, mise de l'avant par les tenants de l'École nouvelle, reconnaît le besoin d'autonomie de l'élève en encourageant la curiosité, l'initiative et la recherche de solutions pour l'apprentissage (Boutin, 2000). Ce paradigme amène une modification du rôle de l'enseignant transmetteur principalement à celui de guide. Il doit aider l'élève à construire les nouveaux savoirs, puis à les consolider. Ainsi, un enseignant ayant 28 élèves dans la classe répond à 28 modèles de construction différents. En résumé, l'objectif du constructivisme consiste à amener l'élève à s'adapter à la société par l'acquisition de savoirs. Par ailleurs, le socioconstructivisme repose sur une conception sociale de l'apprentissage. Selon Legendre (2005), le socioconstructivisme se différencie du constructivisme par la portée des interactions entre le sujet et son environnement. En outre, à l'inverse de la construction de la pensée de Piaget, l'apprentissage est issu d'une reconstruction de la pensée. À partir de cette distinction, le socioconstructivisme repose sur trois dimensions : constructiviste, sociale et interactive. À cet effet, Vygotsky postule que l'apprentissage consiste à permettre à l'élève de réussir de manière dynamique, avec l'aide d'autrui, ce qu'il sera capable de réussir seul par la suite. Cette approche d'apprentissage favorise le développement de l'enfant car elle permet une compréhension progressive de l'action, nommée par Vygotsky (Bronckar et Schneuwly 1985), le langage intérieur. Le langage intérieur est le développement de la pensée, un lien fait consciemment par l'enfant entre l'affectivité et la cognition au travers de ses relations interpersonnelles. Selon Vygotsky, l'apprentissage s'intériorise d'abord au niveau social et ensuite au niveau individuel. À cet égard, le rôle de guide de l'enseignant dans un paradigme

socioconstructiviste amène la notion de la zone proximale de développement (ZPD). En effet, l'enseignant devient un médiateur qui met l'élève dans des situations qui sont au-delà de ses compétences et de ses représentations internes pour créer un déséquilibre. Le socioconstructivisme soutient l'importance du développement de l'enfant au niveau social et cognitif par le soutien et l'étayage d'un adulte ou d'un pair plus compétent pour l'apprentissage. Dès lors, le socioconstructiviste adopté par l'école poursuit trois missions : instruire (au regard du développement cognitif), socialiser (nécessité de l'autre et de l'ensemble de l'environnement dans le processus d'apprentissage) et qualifier (développer la compétence de l'élève par la ZPD). La socialisation est favorisée par l'apprentissage par projets, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage par problèmes (Raby et Viola, 2007). L'enseignant veut créer une communauté d'apprentissage afin de permettre à l'élève de développer ses compétences et favoriser son intégration en société (MEQ, 2001b). L'enseignant qui adopte ce paradigme se centre prioritairement sur la mission d'instruire et de socialiser et un peu moins sur la mission de qualification de l'élève.

Le paradigme humaniste propose trois conceptions : l'élève et son développement global, l'école et l'enseignant. D'abord, l'apprentissage de l'élève se réalise par l'exploration et la découverte ; ensuite, l'enseignant assiste l'élève sans intervenir de manière directe sur les motivations et les besoins de l'élève. Il est le guide qui met en place toutes les conditions nécessaires au développement de l'élève et à sa réussite par des tâches complètes et signifiantes. Inspiré de Jean-Jacques Rousseau, Cousinet (1950), affirme que ce sont les besoins de l'enfant qui doivent être considérés avant l'apprentissage. Dans ce sens, il soutient que les programmes traditionnels s'efforcent d'adapter l'enfant au contenu des savoirs alors qu'ils devraient élaborer des contenus en fonction des capacités de l'élève. Par ailleurs, l'éducation humaniste considère les besoins de l'enfant comme fondement pour organiser et encadrer le milieu en

fonction de la satisfaction des besoins et du respect de son développement (Cousinet, 1950). Selon Boutin l'éducation humaniste:

[...] veille à planifier et à fournir des expériences d'apprentissage qui aident les gens, de tous les âges et à divers stades de leur vie, à poursuivre le développement de leur potentiel humain unique. Elle se préoccupe de la facilitation de notre croissance et du changement de notre comportement de façon à ce que nous devenions des personnes plus saines, plus équilibrées, auto-actualisées et responsables (1991, p.3).

La psychologie humaniste en éducation a influencé la compréhension du rôle de l'enseignant auprès de l'élève. En effet, dans le cadre de ce paradigme, il est essentiel que l'éducation vise à éveiller l'esprit de l'élève, à lui donner toutes les dispositions pour apprendre tout comme le postule les théories humanistes exposées précédemment dans ce cadre théorique.

À la lumière de ces constats, le premier objectif de cette étude descriptive consiste à décrire la connaissance des enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire au regard des besoins psychologiques de l'élève et les pratiques associées. Un second objectif vérifie l'existence d'une relation entre les perceptions de l'enseignant en fonction des trois missions éducatives (c.f. instruire, socialiser et qualifier) et la connaissance qu'ils ont des besoins de l'élève. La question de recherche est la suivante : Dans quelle mesure les enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire connaissent-ils les besoins psychologiques de l'élève?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Afin d'atteindre les objectifs mentionnés précédemment, il convient d'effectuer certains choix méthodologiques. Cette section présente donc l'approche méthodologique la plus adaptée aux objectifs de l'étude ainsi que les informations relatives aux participants, aux instruments et à la procédure de collecte de données. Enfin, la classification des données et la stratégie analytique est abordée.

3.1 L'approche méthodologique

Dans le cadre de cette étude, l'approche méthodologique qualitative est utilisée pour décrire d'une part la connaissance des besoins psychologiques de l'élève par les enseignants, d'autre part expliquer la perception qu'ils ont des missions instruire, socialiser et qualifier. De ce point de vue, le type descriptif-explicatif (Trudel, Simard et Vonarx, 2007) permet davantage de répondre à la question de recherche concernant l'influence de la connaissance des besoins de l'élève chez l'enseignant dans la poursuite des missions éducatives. Ainsi, par le type descriptif, cette étude a pour objet de montrer et de décrire les connaissances des enseignants au regard des besoins psychologiques de l'élève. Par son type explicatif, cette étude a pour objet de rechercher le lien possible entre la connaissance des besoins de l'élève et la variation de pratiques au regard des trois missions ministérielles.

3.2 Participants

L'échantillon de cette étude est composé de douze enseignants (f=11, m=1) en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Soixante-quinze pourcent des participants possèdent moins de cinq années d'expérience en enseignement, 25% ont entre huit et dix-huit ans d'expérience; 67% des participants sont titulaires d'une classe; 16% d'entre eux enseignent à la maternelle et 33% enseignent sur plusieurs cycles à la fois. En ce qui concerne la formation continue, 58% des participants n'ont pas suivi de formation supplémentaire, 25% ont suivi une formation concernant les aspects psychosociaux et 17% sur des aspects didactiques. Le tableau 1 présente de façon détaillée les informations sur les caractéristiques de chacun des participants.

Tableau 1 : Informations sur les participants

Nombres d'années d'expérience	Niveau d'enseignement	Nombres d'élèves	Autre formation
2 (n=7)	Classe multi 3-4	22	Aucune
	1 à 6	20 à 25	Aucune
	1 et 6	20 et 25	Aucune
	4	26	Technique d'intervention en délinquance et certificat en santé mentale
	5	26	DESS : intervention pour les difficultés comportementales
	Maternelle TED	7	Écriture et lecture
	6	26	Aucune
3 (n=1)	2-4-6	16 à 21	Aucune
5 (n=1)	3-6	20	Compétence résolution de problèmes en mathématiques
	1	16	Maîtrise en sociologie
8 (n=1)			
12 (n=1)	Maternelle	19	Microprogramme en didactique des mathématiques
18 (n=1)	1	23	Aucune

3.3 Instruments

La question de recherche novatrice de la présente étude, concernant la description des connaissances des besoins psychologiques des élèves chez les enseignants, nous a obligé à développer un questionnaire. À cet égard, deux étapes ont été requises. La première a consisté à tester une version préliminaire des informations à recueillir et la deuxième étape a permis de recueillir les données à l'aide de la version finale du questionnaire.

3.3.1 Version préliminaire du questionnaire

Afin de recueillir les informations concernant la connaissance des besoins psychologiques et la proportion pour chacune des missions poursuivies par l'enseignant, un premier questionnaire (voir appendice D) a été développé. Ce questionnaire comprend trois parties. La première partie permet de recueillir des informations générales concernant la formation de chaque participant et le nombre d'années d'expérience, le niveau auquel il enseignait au moment de la collecte de données et les formations poursuivies. La deuxième partie du questionnaire vise à décrire les besoins psychologiques par les enseignants à l'aide de deux questions ouvertes. La première question a pour objectif de constater les connaissances des enseignants (i.e. Selon vous, quels sont les besoins psychologiques de l'élève?). La deuxième consiste à comprendre, dans leur pratique, comment ils répondent à ces besoins (i.e. Pour chacun des besoins que vous avez énumérés ci-dessus, rapportez comment dans votre pratique vous arrivez à répondre à ces besoins?). La troisième partie du questionnaire comprend une question ouverte qui vise à explorer le lien possible entre leur connaissance des besoins psychologiques et la poursuite des missions ministérielles dans leur pratique selon chacun des besoins ayant été décrits

dans la deuxième partie du questionnaire par l'enseignant. Cette version préliminaire a été testée auprès de quatre enseignants. Suite aux réponses obtenues, il a été nécessaire de revoir la forme et le contenu de ce questionnaire. Le questionnaire n'a pas permis de recueillir les informations souhaitées vraisemblablement à cause des questions ouvertes nécessitant un effort de rédaction important de la part des participants. Par conséquent, le questionnaire a été modifié pour obtenir la version finale suivante.

3.3.2 Version finale du questionnaire

La version finale du questionnaire conserve la première partie de la version préliminaire relativement aux informations permettant de décrire les participants. Pour les parties deux et trois, des corrections ont été apportées en ce qui concerne la formulation des questions de même que le type de réponses recueillies pour ne former qu'une seule partie. Ainsi, des questions ouvertes sont proposées en exigeant parfois que les participants rapportent leurs connaissances des besoins psychologiques ou qu'ils les illustrent à l'aide d'un exemple tiré de leur pratique. Ces questions ouvertes sont accompagnées d'une question à évaluer à l'aide d'une échelle de type Likert en quatre points (pas du tout à totalement). De plus, afin d'activer les connaissances antérieures au sujet des besoins psychologiques, une question ouverte a été placée au début de la partie deux demandant aux participants de rapporter les besoins fondamentaux des élèves et d'identifier, sur l'échelle de type Likert, dans quelle mesure ils connaissent ce type de besoins. La même démarche a été utilisée pour recueillir les données au sujet de la connaissance des besoins psychologiques de l'élève par les participants pour leur permettre de rapporter leurs actions visant à répondre aux besoins des élèves identifiés à la question précédente. De plus, une question relative à la proportion, en pourcentage, accordée aux trois missions ministérielles a été insérée dans le questionnaire. Enfin, un troisième type de

questions a été utilisé, elles s'inspirent d'un questionnaire visant à évaluer la satisfaction des besoins psychologiques de Glasser chez des élèves d'une École Qualité (voir Burns et al., 2006). Plus spécifiquement, quinze questions ont été formulées en incluant à tour de rôle les cinq besoins psychologiques proposés par Glasser et tout comme dans les questions précédentes, les participants doivent rapporter dans quelle mesure ils peuvent observer ces besoins. Ces quinze questions comprennent deux centrations. La première consiste à explorer la dimension de l'enseignant et la deuxième centration porte sur la dimension de l'élève vue par les participants. Voici un exemple de question : «Indiquez à quel point vous avez du plaisir en classe avec vos élèves : pas du tout, un peu, beaucoup, totalement; et donnez un exemple de plaisir vécus dans votre quotidien avec vos élèves» (voir appendice F, tableau F-1 et tableau F-2).

Le choix des données qualitatives pour décrire les connaissances des enseignants au sujet des besoins psychologiques permet de recueillir de l'information en fonction de la réalité de leur travail auprès de l'élève. Ces questions de type ouvert permettent également de recueillir des informations davantage détaillées (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996).

3.4 Procédures

Le recrutement des participants pour la version préliminaire du questionnaire s'est effectué selon la méthode «boule de neige» (Gaudreau, 2012). À l'aide de cette méthode, des enseignants ont d'abord été sélectionnés. Par la suite, ces mêmes enseignants devaient recruter d'autres participants. C'est l'enseignant sélectionné préalablement qui était en charge de distribuer, aux enseignants qu'il côtoie, une enveloppe préaffranchie comprenant le questionnaire (voir appendice D), la lettre de recrutement (appendice B) et le formulaire de consentement (appendice C). Une fois

les questionnaires complétés, ils devaient être retournés par chacun des participants dans l'enveloppe préaffranchie afin de faciliter la participation et réduire le temps de collecte des données. Quarante questionnaires ont été distribués. Cette procédure ne s'est pas avérée un succès. Toutefois, la réception de quatre questionnaires a suffi pour constater l'importance d'y apporter des modifications afin d'obtenir un instrument adapté à la recherche d'informations souhaitées.

Une fois le questionnaire finalisé, la procédure de recrutement des participants s'est déroulée en totalité à l'aide de l'utilisation de la technologie du réseau social Facebook. Plus précisément, un réseau fermé de 51 enseignants a été créé sous forme de groupe nommé : «participants pour une étude en éducation». La collecte de données de type électronique a permis de recueillir des informations au moment qui convenait le mieux aux participants tout en réduisant les ressources généralement utilisées pour les contacter. Cette façon de procéder, tout comme la méthode traditionnelle, exige que l'échange d'informations (i.e. la lettre de recrutement (appendice B), le formulaire de consentement (appendice C) et le questionnaire) soit confidentiel et par conséquent nécessite la participation d'une tierce personne afin d'agir comme intermédiaire. Chaque participant qui ont manifesté leur intérêt pour cette étude ont d'abord envoyé leur formulaire de consentement signé par courriel à la personne ressource (voir appendice C). C'est uniquement à la réception du formulaire de consentement signé que le participant a reçu le formulaire à compléter. Parmi les 51 enseignants, 16 ont consenti à participer à la recherche et 13 participants ont retourné leur questionnaire complété. Un questionnaire a été rejeté puisqu'il a été complété par une personne provenant d'une autre formation en enseignement.

La confidentialité de l'identité de chacun des participants a été respectée et une codification a été faite afin de conserver l'anonymat de chacun des questionnaires complétés.

3.5 Classification des données

Chaque besoin rapporté par les participants forme une catégorie distincte à des fins d'analyse. Par conséquent, tous les énoncés décrits par les participants sont classés selon le besoin auquel ils se rapportent et selon deux dimensions : celle de l'enseignant et celle de l'élève. Le tableau F-1 (voir appendice F) rapporte l'ensemble des énoncés décrits par les participants selon chacun des besoins psychologiques de Gasser. Le tableau F-2 (voir appendice F) rapporte la proportion, en pourcentage, accordée aux trois missions ministérielles ainsi que la mesure dans laquelle chaque participant connaît chacun des besoins de manière spécifique à l'aide de 15 questions.

Les besoins sont illustrés à partir d'items visant d'une part les manifestations de l'enseignant au regard de sa pratique et d'autre part, leur interprétation concernant la dimension de l'élève à l'égard de chacun des besoins (voir tableau 2). Par conséquent, les manifestations rapportées sont associées à différents items du questionnaire. Une catégorie autre est insérée pour chacune des dimensions afin de pouvoir répertorier l'ensemble des propos des enseignants participant à l'étude.

Tableau 2 : Grille de classification des besoins de Glasser
Adaptée par Burns et ses collaborateurs (2006)

Codes	Besoins	Définitions
1	Survie	Sentiment de sécurité, capacité à prendre soin de soi et des autres; bien-être physique et psychologique
2	Amour/appartenance	Relation positive avec autrui, possibilité de se sentir accepté, aimé, accueilli par autrui
3	Pouvoir	Se sentir écouté, considéré (i.e. confiance en soi, fierté, influence d'une personne sur autrui)
4	Plaisir	Apprendre, s'amuser, rire et jouer; ressentir un bonheur à se réaliser
5	Liberté	Se sentir responsable de sa vie, faire ses propres choix, exprimer ses opinions
Autres	---	Tous les énoncés ne s'appliquant pas aux définitions

3.6 Stratégies analytiques

Les informations recueillies à l'aide du questionnaire ont donc été analysées selon une composante qualitative (Fortin, 2010). Selon Fortin (2010), l'exploration d'un phénomène requiert tout d'abord l'analyse de données qualitatives et par la suite l'analyse des données quantitatives. Par ailleurs, cette étude consiste d'abord en une description puisqu'elle vise à rendre compte des connaissances et des propos personnels de chaque participant. Cette étude possède donc une visée descriptive tout en étant exploratoire car aucune étude et peu de connaissances ont été exposées sur les besoins psychologiques de l'élève du point de vue de l'enseignant. Par conséquent, la priorité d'analyse est donnée à la méthodologie qualitative puisque le sujet de cette étude consiste à décrire le point de vue des participants en fonction des

besoins de l'élève et de leurs pratiques pour répondre aux besoins identifiés. Les données quantitatives de type descriptives seront utilisées pour comparer dans quelle mesure les besoins psychologiques de l'élève rencontrent les missions éducatives et concordent avec les réponses données par les participants pour chacun des items à développement.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre comprend deux parties. La première partie consiste à présenter les résultats d'analyses à partir des réponses obtenues à la question ouverte sur la connaissance des besoins psychologiques de Glasser et la proportion accordée à la poursuite de chacune des missions ministérielles. La deuxième partie présente les résultats à partir de l'analyse des réponses obtenues à l'ensemble des questions énonçant de façon spécifique chacun des besoins psychologiques de Glasser. Enfin, ce chapitre a pour objectif la présentation des résultats sans interprétation afin de rapporter de façon objective les données recueillies.

4.1 Connaissance des besoins psychologiques

Tout d'abord, rappelons les cinq besoins psychologiques de Glasser ciblés par cette étude. Le besoin de survie concerne le sentiment de sécurité, la capacité de prendre soin de soi et des autres, le bien-être physique et psychologique. Ensuite, le besoin d'amour et d'appartenance se définit par la relation positive avec autrui, la possibilité de se sentir accepté, aimé et accueilli par autrui. Le besoin de pouvoir concerne l'état d'une personne se sentant écoutée, considérée et compétente. À cet effet, ce besoin correspond à la confiance en soi, la fierté et l'influence d'une personne sur son entourage. Le besoin de plaisir est principalement relié au plaisir d'apprendre, de s'amuser, de rire et de jouer tout en permettant de ressentir le bonheur à se réaliser. Enfin, le besoin de liberté, une fois satisfait, permet de se sentir responsable de sa vie. Ce besoin se caractérise par la capacité d'une personne à faire ses propres choix, d'exprimer son opinion.

Une question ouverte a donc permis de vérifier la connaissance des enseignants au sujet des besoins psychologiques énoncés ci-dessus. Afin de mieux observer les résultats concernant la connaissance des besoins psychologiques, le tableau 3 rapporte les besoins psychologiques identifiés par chaque participant ainsi que la proportion allouée aux missions ministérielles dans leur pratique enseignante.

Tableau 3 : Connaissance des besoins psychologiques des participants et proportion accordée aux missions ministérielles dans leur pratique enseignante

No du participant/ autoévaluation de la connaissance % accordé aux missions ministérielles	Réponses centrées sur l'enseignant	Réponses centrées sur les élèves	Autres
03 – beaucoup I=50% S=25% Q=25%		Amour et appartenance (2)	
04- un peu I=30% S=50% Q=20%		Se sentir aimé et compris (2)	
06 - un peu I=60% S=25% Q=15%		Être écouté (3) Être accepté (2) et respecté (3) Être accompagné (1) Ne pas être en conflit (2)	Il y a 3 élèves qui sont suivis par un psychologue. Un, c'est suite au décès de son père, un autre c'est pour être capable de gérer ses émotions et l'autre c'est pour l'anxiété.
07 - un peu I=50% S=25% Q=25%			
08- pas du tout I=25% S=25% Q=50%		Besoin de sécurité (1) Besoin de faire partie d'un groupe (2) Besoin de créer des liens (2) Besoin de confiance (3) Besoin de contrôle et d'autonomie (5) Besoin de plaisir (4)	

No du participant/ autoévaluation de la connaissance % accordé aux missions ministérielles	Réponses centrées sur l'enseignant	Réponses centrées sur les élèves	Autres
12 – un peu I=70% S=20% Q=10%	Un enseignant rassurant et une classe bien organisée (routine, menu du jour). (2)	Sentir qu'il peut se confier en tout temps. (3)	Des consignes claires
17 – un peu I=40% S=50% Q=10%		Être en sécurité (1) Être aimé (2) Être écouté (2) Être valorisé (3)	
18 – un peu I=50% S=35% Q=15%		Besoin de se sentir apprécié des autres, estimé, (2) Se sentir compétent, vivre des réussites et non seulement des échecs, (3) Besoin d'être encouragés et renforcés (1)	
20 – un peu I=50% S=25% Q=25%		Besoin d'être écouté, encadré, sécurisé (ici aussi), encouragé, respecté, sentir qu'ils sont inclus dans le groupe (1, 2, 3)	Être dans un milieu de vie agréable, détendu
21 – un peu I= 40% S=40% Q=20%		Relations affectives (2) Ouverture face aux différences (2)	Intervention adaptées au profil de l'élève, Stabilité encadrement dans le cadre de la classe
23 – un peu I=35% S=50% Q=15%		Besoin d'estime de soi et des autres (1) Besoin d'accomplissement (5) Besoin d'être stimulé (4) Besoin d'être aimé (2)	

I=instruction; S=socialisation; Q=qualification/Besoins de survie (1), d'amour et d'appartenance (2), de pouvoir (3), de plaisir (4), de liberté (5)

Tout d'abord, l'analyse de l'ensemble des énoncés rapportés par les participants à la question «*Selon vous, quels sont les besoins psychologiques des élèves?*» permet de constater qu'ils ne sont pas portés à nommer spécifiquement les besoins psychologiques identifiés par Glasser (i.e. survie, amour et appartenance, pouvoir, plaisir et liberté). Toutefois, leurs réponses révèlent que les enseignants reconnaissent le besoin d'amour et d'appartenance (11/12 participants) et celui de survie (6/12). Ils sont moins nombreux à rapporter les besoins de pouvoir (6/12), de plaisir (2/12) et de liberté (2/12). De plus, à l'exception d'un participant, tous ont rapporté les besoins psychologiques du point de vue de leurs élèves. Il semble ne pas y avoir une correspondance entre leur estimation de leur connaissance des besoins psychologiques et leurs réponses. En effet, le participant ayant rapporté tous les besoins psychologiques de Glasser estime très peu les connaître (no 08). C'est aussi le cas pour celui en ayant rapporté quatre (no 23) et pour les trois participants ayant mentionné trois besoins sur cinq (nos 06, 13 et 18). À l'inverse, deux participants évaluent beaucoup connaître les besoins psychologiques alors qu'ils en identifient seulement un sur cinq (nos 03 et 11). Enfin, à la question 9, un participant a mentionné des besoins associés aux types d'intervention mis en place pour trois élèves de sa classe (voir no 07 catégorie autres). Par ailleurs, la majorité des participants accorde cinquante pourcent et plus de leur temps à la mission *Instruction* et 7 d'entre eux accordent 25 % et moins de leur temps à la mission *Socialisation*. Enfin, à l'exception d'un participant, les pratiques des enseignants ne sont pas axées sur la mission *Qualification*.

4.2 Illustration des besoins psychologiques

Cette section présente les réponses obtenues lorsque les questions évoquaient explicitement chacun des besoins psychologiques de Glasser. Toutes les réponses sont comprises dans le tableau F-1 (appendice F).

4.2.1 Besoin de survie

Trois questions visent à recueillir les informations relatives au besoin de survie. La première question vise à évaluer si les élèves connaissent les attentes de leur enseignant (question 16). La deuxième question vise à estimer dans quelle mesure les adultes de l'école connaissent les élèves de leur classe. Enfin la troisième question porte sur la description des participants en ce qui concerne le climat de leur classe. Le tableau 4 présente les réponses de chaque participant à ces trois questions.

L'examen des réponses permet de constater que le climat de classe est décrit comme étant familial : «La classe est comme une deuxième maison, une famille». Ce climat dit familial est aussi qualifié par les termes suivants : «chaleureux, respectueux, plaisant, apaisant, amusant et agréable». Un participant considère le climat de sa classe comme étant un : «un milieu d'efforts considérables et rigoureux». Ce dernier participant ainsi que deux autres ne font pas mention de manifestations à l'égard du besoin de survie de l'élève. En effet, leurs réponses correspondent à un besoin pédagogique axé sur un besoin d'instruction de l'élève. D'autres participants insistent sur l'importance que le climat de classe soit calme, tranquille et un participant donne comme exemple le recours à des périodes de relaxation. Aussi, une très grande proportion des participants estiment que leurs élèves connaissent beaucoup ou

totalément leurs attentes. Toutefois, moins de la moitié des participants évaluent que les adultes de leur école connaissent les élèves de leur classe.

Tableau 4: Compilation des réponses aux questions relatives au besoin de survie

No id	Élèves connaissent les attentes des enseignants/ Adultes de l'école connaissent les élèves	Description du climat de classe
03	beaucoup /totalement	Agréable, amusant, dynamique, harmonieux
04	totalement /beaucoup	Routines bien installées, climat de respect, travail dans le calme, beaucoup d'entraide, tolérance envers les autres.
06	Beaucoup/ beaucoup	Je varie les activités pour les rendre plaisantes. Par contre, certaines attentes doivent être respectées (lettres attachées, travail appliqué, etc.) et les élèves «jouent le jeu». Ils savent que tout ne peut pas être toujours plaisant : examens, études, efforts, devoirs, etc. Il y a des routines d'activités et de fonctionnement de classe qui les rassurent énormément. La classe leur appartient, c'est leur 2 ^e maison et je m'assure qu'ils y soient bien. Ils se soutiennent entre niveaux et bientôt, se soutiendront en tant que classe, comme une famille. C'est important que les enfants soient bien et trouvent leur place avant même de commencer à leur faire apprendre quoi que ce soit.
07	beaucoup /un peu	J'ai un climat de classe calme aux apprentissages. Les élèves ont toujours une petite relaxation après les récréations. Les élèves travaillent toujours en chuchotant.
08	beaucoup /pas du tout	J'essaie d'instaurer un climat de calme, de respect et d'échange. Je tente d'amener les élèves à faire certains choix permettant de développer leur autonomie dans le quotidien.
11	Beaucoup/beaucoup	Agréable, familial
12	Beaucoup/ beaucoup	Un climat agréable, calme, positif et amusant dans lequel chaque élève a sa place et est responsable du bien-être de chacun.
17	beaucoup /un peu	Le climat de la classe est très influencé par le groupe. Donc, il change d'année en année. J'arrive généralement à créer un climat agréable et sécuritaire. Je tente de créer un sentiment d'appartenance en affichant les projets des élèves et en déplaçant les meubles (les coins) selon leurs besoins.
18	beaucoup /un peu	Réponse : Climat relaxe, où on peut rire ou faire des blagues quand c'est le temps et où il y a une rigueur de travail et où on doit apprendre des choses. Il faut faire un effort considérable et mes élèves le savent. Nous avons une relation de complicité mes élèves et moi.

No id	Elèves connaissent les attentes des enseignants/ Adultes de l'école connaissent les élèves	Description du climat de classe
20	beaucoup /un peu	De façon général, le climat est calme. Bien qu'il existe des tensions entre certains élèves, le climat se veut détendu et respectueux. Je tente d'encourager tous les élèves à participer, même ceux plus effacés. J'utilise beaucoup l'humour ce qui aide à dédramatiser ou encore amuse les enfants. Bien que les journées soient chargées, je tente de laisser le temps nécessaire à chaque élève pour terminer son travail afin de réduire le stress que certains peuvent vivre.
21	Totalelement/un peu	Chaleureux, plaisant, décontracté, encadré, respectueux, doux, actif, constant, souriant...
23	Beaucoup/ un peu	Nous rions beaucoup, les enfants semblent avoir autant de plaisir que nous. Évidemment, la tolérance envers les autres et l'anxiété face à la nouveauté peut parfois provoquer des crises chez ces enfants ayant un TED, mais celles-ci sont peu nombreuses cette année et nous les gérons généralement avec calme. Je trouve le climat très agréable. Une bonne relation est établie entre les enfants et les adultes ainsi qu'entre moi et la TES de la classe, ce qui rend le climat très agréable.

4.2.2 Besoin d'amour et d'appartenance

Trois questions spécifiques ont été utilisées pour évaluer la perception et les pratiques relatives au besoin d'amour et d'appartenance. La première question, de type Likert, vise à estimer si les participants observent des relations d'amitié chez leurs élèves. La deuxième et troisième questions concernent les pratiques des enseignants visant la création d'amitié entre leurs élèves et la possibilité qu'ils ont de connaître personnellement leurs élèves. L'examen des réponses (voir tableau 5) révèle que tous les participants sont en mesure d'observer des relations d'amitié chez les élèves de leur classe. Afin d'aider les élèves à entrer en relation avec les pairs, les participants estiment que le travail en équipe favorise la création de lien d'amitié. Les pratiques visent le développement des habiletés sociales afin de favoriser les liens d'amitié en classe. Les résultats montrent aussi que plusieurs participants priorisent les activités de groupe comme le conseil de coopération ou les sorties à l'extérieur de la classe pour favoriser les relations d'amitié. Un participant mentionne utiliser le renforcement positif de manière ponctuelle pour féliciter les comportements favorables aux relations avec les pairs.

Ainsi, les réponses des participants reflètent toutes des pratiques permettant de répondre au besoin d'amour et d'appartenance. Neuf participants sur douze estiment qu'il est possible de bien connaître les élèves de leur classe et illustrent cette estimation en offrant des moyens variés pour favoriser la communication. D'autres réponses illustrent l'importance de reconnaître les émotions des élèves et les amener à communiquer. Certains mentionnent l'importance d'être en contact avec la famille. Toutefois, trois participants estiment connaître «un peu» les élèves à la fin d'une année scolaire; un d'entre eux rapporte des éléments relatifs à sa situation d'emploi (i.e. contrat dans plusieurs écoles). Un participant semble attribuer à l'élève la responsabilité de se révéler à l'enseignant alors qu'un autre participant évoque la différence entre les élèves, certains étant plus ouverts que d'autres.

Tableau 5 : Compilation des réponses aux questions relatives au besoin d'amour et d'appartenance

No id.	Liens d'amitié entre les élèves/encourager la création de liens d'amitié	Connaître personnellement les élèves
03	Beaucoup/ Lors des travaux d'équipes, je tente de créer moi-même les groupes pour éviter d'avoir toujours les mêmes élèves ensemble. Très souvent, je place un élève fort avec un élève faible aussi. Parfois, je fais le tirage au hasard.	Beaucoup/ Prendre le temps de parler avec les élèves non seulement en grand groupe, mais aussi un à un. Faire un conseil de coopération. Cela permet aux élèves un moment de s'exprimer. Créer un système de messageries entre l'élève et l'enseignant. L'élève peut communiquer par écrit avec son enseignant. Mettre en place un journal de bord dans lequel l'élève ainsi que l'enseignant peuvent se communiquer.
04	Beaucoup/ J'invite les élèves à aller vers les nouveaux. Je tente de régler les conflits rapidement. J'installe un climat de respect en classe.	Beaucoup/ Observer ses réactions face aux situations. Bonne communication avec les parents. Reconnaître les émotions qu'ils peuvent vivre.
06	Beaucoup/ Parfois, je leur dis de se placer avec leurs amis. Mais souvent, je mélange les 3e avec les 4e années, je fais des équipes différentes, je fais des activités qui font découvrir les talents des autres.	Beaucoup/ Causerie les lundis au retour des fins de semaine, projet d'écriture relié à la famille et aux activités familiales, dîner-récompense mensuel pour les élèves méritants durant lequel, ils me racontent des choses de leur vie, contact sur les surveillances, présence le matin et le soir (SDG est à 2 locaux de ma classe alors les élèves aiment venir me parler à tout moment), PIA pour certains élèves avec rencontres des parents
07	Beaucoup/ Lors des travaux d'équipes où parfois les noms sont pigés alors un élève n'est pas toujours avec le ou la même ami(e). Lors des récréations, il y a des liens qui se forment avec des élèves des autres classes.	Un peu/ Lorsqu'un parent me rencontre pour m'expliquer des problématiques particulières ou lorsqu'un enfant se confie à moi.
08	Beaucoup/ Choix de formation des équipes, projets personnels, projets de groupe selon les intérêts, périodes de jeux libres, activités de coopération et de formation par les pairs	Beaucoup/ Si c'est des enfants d'une famille déjà connu (sœur, frère ayant déjà été dans la classe) nous avons alors une certaine connaissance du milieu familial.
No id.	Liens d'amitié entre les élèves/encourager la création de liens	Connaître personnellement les élèves
12	Beaucoup/ Travaux d'équipe (Horloge des dyades : je sélectionne parfois les équipes). Encouragement constant entre tous les élèves. Activités de groupe à l'extérieur. Entraide en classe (élève plus fort et élève plus en difficulté).	Beaucoup/ Je crois qu'il suffit de prendre le temps de le faire, par des causeries, par un journal d'écriture personnelle dans lequel on fait de la correspondance et par le privilège de dîner parfois en classe le vendredi.

18	Beaucoup/ Par le respect de la différence et la richesse que la différence peut nous apporter.	Un peu/ J'ai deux groupes que je suis à chaque semaine toute l'année. Je suis sur l'équipe de remplacement. A chaque année, je change d'école. Cette année, j'ai la chance d'être à la même école que l'an passé. De plus, le groupe de 5^e de l'an passé je les ai aussi cette année en 6^e, en looping! Ceux-là, je commence à bien les connaître tandis que mes troisièmes années, je les connais moins car je ne les avais pas l'an passé. Beaucoup/ Les élèves écrivent leur journal. C'est une activité d'écriture libre, souvent les élèves choisissent d'y raconter ce qu'ils ont fait durant la fin de semaine ou ce qu'ils attendent d'un événement spécial comme leur fête ou une visite chez un proche. Je me sers de leurs écrits pour ouvrir la conversation avec mes élèves. Lorsque je surveille sur la cour des élèves, et des parents, viennent me parler. En début d'année, une maman m'a prévenue que sa mère avait un cancer et que sa fille était très affectée par cette nouvelle. Je peux porter une attention particulière à cette dernière. Le conseil de coopération oblige le dialogue en mes élèves et moi, ainsi qu'entre eux. Tout changement de comportement peut signifier que l'élève vit des difficultés, j'observe beaucoup les enfants de ma classe.
20	Beaucoup/ Par les périodes de jeux, le travail d'équipe, les ateliers de groupe, le conseil de coopération.	
23	Totalement/ Comme les relations interpersonnelles sont difficiles pour nos élèves, nous faisons énormément de renforcement positif lorsqu'ils jouent ensemble. Nous leur enseignons les stratégies pour aborder les autres afin de jouer et les règles sociales entourant le jeu. Nous leur enseignons aussi différents jeux qu'ils peuvent faire avec leurs pairs. Dans notre coin jeu, nous avons un tableau qui indique qui joue avec qui et nous encourageons les enfants à demander à jouer avec l'autre lorsqu'ils veulent avoir le même jeu.	Beaucoup/ Élaborer des PIA adaptés et les respecter dans nos choix. Rencontrer les parents afin de discuter des enfants et voir si notre analyse des besoins, forces et difficultés est juste selon eux. Être conscient des affinités que les enfants ont entre eux. Être conscient de leurs intérêts. Proposer des activités qui les stimulent, qui sont à leur niveau et qui sont en lien avec leurs intérêts.

4.2.3 Besoin de pouvoir

Afin d'évaluer les connaissances relatives au besoin de pouvoir, trois questions spécifiques ont été posées. La première vise à évaluer la signification de la notion du point de vue de l'élève. La deuxième question porte sur l'estimation de la capacité d'être à l'écoute des élèves pour chacun des participants. La troisième consiste à répertorier les qualités nécessaires pour être à l'écoute des élèves. Les résultats du tableau 6 montrent que très peu de participants reconnaissent des caractéristiques se rapportant au besoin de pouvoir proposé par Glasser. Par contre, plusieurs participants associent la notion de pouvoir à celle de liberté. En effet, la plupart des participants rapportent l'importance que les élèves puissent faire des choix. Un participant ajoute que cette notion comprend la possibilité d'être écouté. Par ailleurs, trois participants sur douze estiment que le pouvoir revient à l'adulte ou est plutôt l'affaire d'une seule personne dans un groupe «Le pouvoir va à celui qui est le chef et qui prend les décisions». Aussi, lorsqu'ils sont interrogés sur leur capacité d'être à l'écoute de leurs élèves, ils répondent tous favorablement à cette question. Des pratiques enseignantes sont également rapportées pour montrer les qualités relatives à la capacité d'écoute de l'enseignant à l'égard de la satisfaction du besoin de pouvoir chez l'élève. Les participants rapportent des qualités relevant de leur respect envers l'élève, de leur disponibilité, de leur ouverture d'esprit, de leur compréhension, de leur patience, de leur empathie et de leur sensibilité.

Tableau 6 : Compilation des réponses aux questions relatives au besoin de pouvoir

No id.	Signification de la notion «pouvoir» du point de vue de l'élève	Êtes-vous à l'écoute de vos élèves? (Qualités permettant d'être à l'écoute des élèves
03	Avoir la capacité de faire quelque chose.	Totalement/ Attentif : Être non seulement présent physiquement, mais aussi mentalement.
04	L'adulte qui est devant l'élève est un modèle mais aussi une personne en autorité.	Beaucoup/ Empathie (Comprendre la situation de chaque élève) -Patience (Comprendre que chaque élève apprend à un rythme différent) -Bonne humeur (Les accueillir dans la bonne humeur pour qu'ils se sentent en confiance)
06	Pouvoir comme «potentiel» de l'élève? Ou pouvoir comme «emprise»? Comme «potentiel», l'élève est à 80% maître de ses réussites. Donc, il est son propre pouvoir. S'il veut et qu'on lui donne le 20% d'outils dont il a besoin, il peut...	Beaucoup/ être attentif (observer fréquemment ses élèves : interactions et apprentissages pour décoder des signes/prévenir les problèmes), être ouvert (ne pas avoir de préjugés qui bloquent l'écoute : «Ah... c't'élève-là, ses parents comme ça alors il est juste comme ça»)
07	Comme «emprise» sur les autres, l'école n'est pas la place pour exercer son pouvoir. Pour moi, c'est ce que tout ce que les élèves peuvent accomplir.	Beaucoup/ Je suis patiente, j'écoute ce qu'un élève a à dire sans lui couper la parole et ensuite on discute et je l'aide à trouver une solution. Lorsque je sens que l'activité ne se déroule pas bien, je l'arrête et la reprends une autre fois lorsque les élèves sont plus disposés à apprendre.
08	Qu'ils aient la possibilité de faire des choix, de faire partie de groupes, de comités, qu'ils vivent des réussites dans ce qu'ils entreprennent	Beaucoup/ Bonne observation: capable de décoder les émotions, les besoins chez nos élèves. Empathie: capable de se mettre à la place de l'élève dans ce qu'il vit à l'école et à la maison
12	Prise de décision finale, responsabilité.	Beaucoup/ Disponibilité : Aux récréations, le midi et dans mes périodes libres. Patience : prendre le temps d'arrêt qu'il faut pour les écouter et qu'ils se sentent réellement écoutés, éviter de manifester des signes d'impatience.

No id.	Signification de la notion «pouvoir» du point de vue de l'élève	Êtes-vous à l'écoute de vos élèves? /Qualités permettant d'être à l'écoute des élèves
18	L'enseignant qui peut décider de tout et lui poser une conséquence si nécessaire. Le prof est le boss.	Beaucoup/ Je suis une personne qui aime le contact avec les personnes. Je suis très sociable. Ex : je vais vers les autres et m'intéresse aux personnes. Je suis souriant. Je suis honnête, intègre et respectueux. Je respecte mes élèves et je m'attends à la même chose de leur part. Nous avons souvent des discussions de groupe et ils peuvent poser les questions qu'ils désirent (mes 6èmes).
20	Le pouvoir c'est d'avoir la possibilité de participer aux décisions de classe, être écouté. C'est également avoir le choix, parfois le choix d'activités, le choix de procéder comme bon lui semble pour mener à bien une tâche.	Beaucoup/ Être ouvert, souple, respectueux, compréhensif, organisé, c'est-à-dire avoir une organisation de classe qui permet et encourage les élèves de se faire entendre tout en sachant ce que l'on veut développer chez ces derniers
21	Le pouvoir de tout mettre en œuvre pour sa réussite. Le sentiment d'être en action pour faire des apprentissages. Avoir un certain contrôle de lui-même, au niveau de ses attitudes. La capacité de pouvoir faire une différence au sein de la classe.	Beaucoup/ Ouverture d'esprit : Afin de comprendre les diverses situations vécues par nos élèves et leur famille. Sensibilité : Afin d'envelopper les élèves d'un sentiment d'amour lorsqu'ils se confient à nous.
23	Je crois que, pour les élèves, le pouvoir est beaucoup lié à la possibilité de faire des choix personnels.	Beaucoup/ Avoir le sens de l'observation : regarder les élèves et leurs réactions afin de déceler le niveau de compréhension ou d'incompréhension ainsi que leurs intérêts. Être analytique : suite aux observations et aux connaissances préalables sur les enfants, tenter de trouver la cause de certains comportements et de trouver des pistes d'enseignement appropriées. Manifestations : les interventions sont plus individualisées, le choix d'activités proposées varie d'un enfant à l'autre. Être patient Manifestations : prendre le temps d'écouter les enfants et d'avoir des discussions avec eux. Leur donner le temps de faire les choses à leur rythme. Être « flexible » Manifestations : modifier les activités en cours de route en fonction de la réceptivité/réaction des enfants. Modifier le plan de cours selon le climat ou l'état des enfants.

4.2.4 Besoin de plaisir

L'évaluation des connaissances du besoin de plaisir et des pratiques associées a été effectuée à l'aide de quatre questions. La première vise à répertorier, auprès des participants, des exemples de plaisir vécu au quotidien avec les élèves et d'en estimer la fréquence. La deuxième question vise à évaluer à quel point ils estiment que leurs élèves aiment apprendre. La troisième question vise à répertorier leurs pratiques et leurs stratégies destinées à susciter le plaisir d'apprendre chez leurs élèves. Enfin la quatrième question estime à quel point il est important pour eux d'offrir des activités suscitant le plaisir d'apprendre chez leurs élèves.

Le tableau 7 présente les exemples rapportés par les participants selon leur centration (i.e. réponses centrées sur l'élève, sur l'enseignant ou sur les élèves et l'enseignant). On remarque que les participants mentionnent des exemples qui ne correspondent pas au besoin de plaisir décrit par Glasser. Toutefois, plusieurs d'entre eux rapportent des exemples centrés sur les élèves, dans ces cas, les participants évoquent des signes physiologiques tels un sourire ou des yeux brillants pour estimer le plaisir d'apprendre. Lorsque les exemples sont centrés sur l'enseignant, on remarque une tendance à faire allusion à la fierté ressentie par l'enseignant. Par ailleurs, tous les participants accordent beaucoup d'importance au fait de développer ou d'offrir des activités plaisantes pour les élèves. Afin de développer le plaisir d'apprendre, plusieurs stratégies sont rapportées par les participants (voir tableau 8). À cet égard, les résultats montrent que le jeu ludique et les intérêts des élèves pour les activités ou les fêtes sont des exemples de plaisir présents chez les participants. Huit participants sur douze estiment que leurs élèves, tout comme eux, ont beaucoup de plaisir à être dans leur classe. Cependant, deux participants rapportent que leurs élèves ont beaucoup de plaisir à apprendre qu'eux en ont à être dans leur classe (nos 07 et 23). Ces deux enseignants semblent travailler dans des conditions difficiles, soit en raison

d'un nombre trop élevé d'élèves dans la classe, soit parce qu'ils enseignent à des élèves ayant des besoins particuliers. Un participant rapporte qu'il a plus de plaisir que ses élèves (no 20).

Tableau 7 : Compilation des réponses illustrant le besoin de plaisir centrés sur l'enseignant et/ou l'élève

No id.	Réponses centrées sur l'enseignant	Réponses centrées sur les élèves	Réponses centrées sur l'enseignant et les élèves	Autres
03		Créer et participer à une pièce de théâtre,		Organiser une fête dans la classe (pour Noël, Halloween, etc.) jeux et ateliers...
04		Les yeux brillants d'un élève qui vient de comprendre une notion Discussions animées		Participation des élèves généralement introvertis
06	Ceux qui me rendent fière par leurs efforts.	Quand un élève «débloque» dans une matière. Les yeux brillent, les questions qui fusent de toutes parts.		Les sourires, les anecdotes, les expériences. Les moments cocasses où on rit : un élève qui dit quelque chose de drôle ou encore moi, qui fais des blagues. Les élèves qui font preuve d'habiletés sociales.
07				L'écoute, la récupération pour les élèves en difficulté, la disponibilité.
08				Période de jeux, période de projets, l'accueil du matin
11				Événements festifs dans la classe et l'école
12				Écoute attentive, beaucoup de disponibilités. Communication régulière avec les parents. Intérêts (questionnements, causeries régulières) pour leur vie personnelle (match sportif, activité parascolaire, frères, sœurs, parents, animaux de compagnie, etc.), honnêteté, sourire. Discussion personnelle avec chacun d'eux (lorsque c'est possible).

No id.	Réponses centrées sur l'enseignant	Réponses centrées sur les élèves	Réponses centrées sur l'enseignant et les élèves	Autres
18		Quand ils font des commentaires dans toute leur spontanéité et leur facilité à rire.		Quand nous rions ensemble et qu'on s'agace.
20	Je fais quotidiennement des jeux pour réviser les leçons.		La lecture de livres d'histoire est toujours un moment de plaisir partagés avec mes élèves. Nous avons du plaisir à partager nos réalisations à d'autres classes. Lorsqu'un élève «débloque» sur la compréhension d'un concept ou fait une avancée significative au niveau de son apprentissage c'est toujours un moment de grande fierté que nous partageons ensemble.	J'ai un livre de blagues que je lis plusieurs fois par semaine.
21	Prendre un moment pour faire un jeu éducatif avec les enfants et voir à quel point ils ont du plaisir en observant leur sourire et la saine compétition qui s'installe.	Quand nous partageons un fou-rire dû à une maladresse de ma part ou à un commentaire cocasse d'un élève. Quand je vois un énorme sourire s'installer dans le visage de mes élèves suite à une réussite ou à la compréhension d'une notion. Quand les élèves participent pleinement à mes milles et un projet et qu'ils s'investissent corps et âme.		En début de journée, lorsque mes élèves me disent haut et fort «bon matin madame ...!» et qu'ils y prennent plaisir.

Je leur donne fréquemment un enseignement individualisé selon leurs forces et difficultés, je fais énormément de renforcement positif social, nous réalisons des travaux plus dirigés et plus libres afin de développer l'expression personnelle, j'offre beaucoup de support afin de diminuer l'incompréhension et l'angoisse associée, nous réalisons des activités de groupe, d'équipe, en dyades et individuelles. Nous individualisons les moyens et les interventions selon les besoins, nous réalisons des collations communes et des activités de cuisine afin que chacun mange à sa faim et développe ses goûts alimentaires.

Tableau 8 : Estimation du plaisir de l'enseignant à être dans sa classe, des élèves à apprendre, de l'importance accordée à développer des activités plaisantes et des pratiques associées

No id.	Enseignant a du plaisir dans sa classe /élèves aiment apprendre	Importance que les activités soient plaisantes/Pratiques associées
03	beaucoup /beaucoup	Beaucoup/ Travaux d'équipes, ateliers / jeux, projets
04	Beaucoup / beaucoup	Beaucoup/ Apprendre par le jeu, la manipulation -Participation de tous
06	Totalement / beaucoup	Beaucoup Justement, c'est le plaisir. Le plaisir d'écrire sans avoir la pression d'être évalué, les jeux mathématiques pour apprendre en manipulant, la joie de lire ce qu'on veut sans avoir à remplir un questionnaire, la science en agissant, l'univers social sous forme d'anecdotes, etc. Ensuite, défaire le cercle vicieux du «Je suis bon en français, alors j'aime le français» pour ne pas qu'ils perdent leur plaisir d'apprendre. J'ai toujours adoré le français, mais je n'étais pas première de classe...
07	un peu / beaucoup	Beaucoup /La routine bien établie permet une stabilité, l'utilisation du TBI en classe est un plus. C'est attrayant pour les élèves. La journée n'est pas toujours planifiée à la minute près. Il y a place à l'improvisation. Lorsque les élèves sont plus fatigués, quoi de mieux qu'une petite chanson pour les faire bouger.
08	un peu / un peu	Beaucoup /Je fais beaucoup de liens avec le vécu des enfants. Planification de situations d'apprentissage ayant du sens pour eux.
11	beaucoup / beaucoup	Beaucoup/ SAE (situation d'apprentissage). Projets et activités ludiques
12	beaucoup / beaucoup	Totalement/ Diversifiées. Ateliers, projets individuels et en équipe, fiche de suivi des travaux terminés, bataille de livres, intégration des TIC, etc.
17	beaucoup / beaucoup	Beaucoup/ Des activités ludiques et variées. Des activités dynamiques et planifiées selon leurs intérêts.

No id.	Enseignant a du plaisir dans sa classe /élèves aiment apprendre	Importance que les activités soient plaisantes/Pratiques associées
20	beaucoup / un peu	Beaucoup / Je travaille en milieu très défavorisé, la motivation scolaire est un grand défi. En français j'utilise la littérature jeunesse, je tente de présenter une variété de livres afin d'aller chercher les intérêts de tous. En mathématiques, la manipulation, les jeux ont une grande place dans mon enseignement. Je varie le type de travail et d'organisation de la classe (travail individuel, en équipe, en ateliers, etc) Je tente de travailler une diversité de thématiques, les élèves de première année ont beaucoup à découvrir, particulièrement dans mon milieu ou les connaissances générales des enfants sont peu développées. Il est important que les élèves explorent afin de découvrir ce qu'ils aiment. Il est plus facile de travailler dans le sens des intérêts des élèves lorsque ces derniers connaissent et nous font connaître leurs intérêts.
21	totalement / beaucoup	Beaucoup/ Interactif, par le jeu et la saine compétition, par les pairs, en réactivant leurs connaissances antérieures et ainsi leur donner un sentiment de compétence dès le début. En variant les types d'activités, par projet intégrateur
23	un peu / totalement	Totalement/ J'organise l'enseignement en fonction des intérêts des enfants. Nous faisons beaucoup de renforcement positif face aux démonstrations d'intérêt et lorsqu'ils appliquent leur connaissances à de nouvelles situations (généralisation des apprentissages). Plusieurs périodes d'enseignement individuel sont à l'horaire hebdomadaire des enfants et l'enseignement se fait selon le niveau, les forces, les limites et les intérêts de chacun. Je passe énormément par le jeu et la création pour enseigner des nouvelles notions.

4.2.5 Besoin de liberté

Afin d'évaluer les pratiques relatives au besoin de liberté trois questions ont été posées. Deux questions portent sur la place laissée aux élèves dans la prise de décision dans la classe. Une question porte sur la possibilité offerte aux élèves d'apprendre en fonction de leurs intérêts (voir tableau 9). Concernant la possibilité de faire des choix et la prise de décision, les résultats montrent que huit participants sur douze considèrent que leurs élèves participent beaucoup ou totalement à la prise de décisions, mais l'illustration de leurs pratiques à cet égard révèle que la prise de décisions est davantage la responsabilité de l'enseignant en classe. Un d'entre eux explique que les élèves de maternelle sont trop jeunes et que tous les choix sont faits *a priori* à partir des plans d'intervention et d'adaptation. Un autre participant décrit laisser une certaine latitude aux élèves à l'égard des choix faits en classe. Toutefois, il indique «toujours» prendre la décision finale en tant que titulaire de sa classe. D'autre part, les résultats montrent aussi que certains participants font un partage de décisions avec les élèves dépendamment du choix impliqué. Un de ces participants explique que la possibilité de choisir dépend de l'autonomie des élèves. Par ailleurs, un participant laisse «totalement» la prise de décisions et la possibilité de choisir entre les mains des élèves : «Ma classe appartient à mes élèves». Enfin, la grande majorité des participants estime que l'apprentissage de leurs élèves rejoint beaucoup leurs intérêts.

Tableau 9: Compilation des pratiques associées au besoin de liberté, à la contribution des élèves à la prise de décision et à la possibilité d'apprendre selon les intérêts des élèves

No id.	Apprendre en fonction des intérêts (élèves)	Elèves aident à prendre les décisions / Pratiques associées
03	beaucoup	Beaucoup/ En début d'année, on discute ensemble sur les règlements de la classe. On décide ensemble les règles de vie de la classe.
04	beaucoup	Beaucoup / Règles de classe, privilèges, conséquences, les places en classe
06	Beaucoup	Totalement / La classe appartient à mes élèves. Donc, les règles, le système de motivation (les privilèges), la décoration, le choix de leur place, les responsabilités, etc. Parfois, je vais les consulter pour savoir s'ils veulent faire du français ou des maths...
07	Beaucoup	Un peu / C'est surtout pour le choix des activités récompensées.
08	Beaucoup	Un peu / Les règles de la classe, formation des équipes, choix de projets, choix d'ateliers
11	Beaucoup	Beaucoup/ Affichage des consignes et attentes sur des cartons
12	Un peu	Un peu/ Je suis toujours ouverte à leurs suggestions, je les écoute, mais les élèves savent que la prise de décision me revient en tout temps et que celle-ci se fait réellement en fonction de ce que je connais de leurs besoins. (Ex : travail d'équipe ou individuel, responsabilités, etc.)
17	Beaucoup	Beaucoup/ Le niveau d'autonomie, les intérêts, les besoins de nos élèves du préscolaire influence presque toujours notre fonctionnement en classe. La routine, le système d'émulation, les jeux, les thèmes, etc.
18	Beaucoup	Beaucoup /Système d'émulation élaboré avec eux. Décider en groupe de quelle manière il nous intéresse de faire des sciences en classe.
20	Un peu	Beaucoup /En début d'année, ensemble, nous discutons et choisissons les règles de classe et les privilèges associés. -Lorsque les élèves terminent un travail, ils ont plusieurs choix d'activités qui s'offrent à eux. Ils choisissent celle qui les intéresse le plus. Certains choix de moments pour des travaux d'équipe.
21	Un peu	Beaucoup / En début d'année, ensemble, nous discutons et choisissons les règles de classe et les privilèges associés. -Lorsque les élèves terminent un travail, ils ont plusieurs choix d'activités qui s'offrent à eux. Ils choisissent celle qui les intéresse le plus. Certains choix de moments pour des travaux d'équipe.

No id.	Apprendre en fonction des intérêts (élèves)	Élèves aident à prendre les décisions / Pratiques associées
23	Beaucoup	Un peu / Comme ils sont très jeunes et leur niveau de compréhension est parfois limité, peu de décisions relatives au fonctionnement de la classe sont prises avec les élèves, quoi que cela peut arriver à l'occasion. Cependant, tous les choix faits à ce sujet sont en fonction des besoins, des forces et des faiblesses des élèves. Les objectifs du PIA de chacun guident nos choix (enseignante et TES).

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre comprend deux parties. La première vise à interpréter les résultats concernant la connaissance des enseignants à l'égard des besoins de Glasser et des missions ministérielles. Bien que ces résultats proviennent de données sommaires, ils révèlent des informations intéressantes. L'interprétation des résultats est construite autour des théories exposées dans le cadre théorique de ce mémoire. La deuxième partie présente les forces et les limites de cette étude et une conclusion.

5.1 Rappel des objectifs

La présente étude porte sur la connaissance des besoins psychologiques identifiés par Glasser chez les enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Plus précisément, notre étude vise à décrire la connaissance des enseignants à l'égard des cinq besoins psychologiques de Glasser et explorer s'il existe une relation entre la connaissance de ces besoins et les missions proposées par le MELS : instruire, socialiser et qualifier. Par conséquent, les résultats sont discutés en fonction de chacun des besoins et au regard des trois missions ministérielles.

5.1.1 Besoin de survie

Comme l'ont montré les résultats, très peu d'enseignants nomment le besoin de survie. Toutefois, plusieurs d'entre eux ont décrit des manifestations pour répondre à ce besoin. Les manifestations rapportées ne permettent pas de décrire comment il est possible de combler un besoin de sécurité dans la pratique enseignante des participants. Comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique de cette étude, le besoin de survie est, selon Glasser (1986), satisfait dans un environnement de classe chaleureux dans lequel l'enseignant est un guide et un adulte signifiant et encadrant pour l'élève. Le besoin de survie doit impliquer l'enseignant dans une démarche de guide auprès de l'élève afin que ce dernier puisse être en mesure de répondre aux états physiologiques et psychologiques qu'il ressent (Glasser, 1992). En effet, de façon naturelle et quotidienne, les besoins émergent spontanément et orientent constamment l'action vers des buts précis qui se définissent aussi avec les exigences de l'environnement. À cet effet, environ le tiers des participants insistent sur l'importance de la compréhension du code de vie chez les élèves de même que sur un environnement sain et sécuritaire dans lequel l'élève peut évoluer. Ainsi, la satisfaction de ce besoin favorise le développement de l'élève en harmonie avec son environnement (Glasser, 1992). La sécurité, la qualité de l'environnement et l'encadrement sont les seules caractéristiques rapportées par les participants.

La sensibilité est une caractéristique associée à la capacité de répondre au besoin de survie de l'élève et a été nommée par un enseignant comme étant une pratique pour favoriser le sentiment de sécurité chez l'élève. D'ailleurs, selon la théorie de l'attachement, la qualité de l'attachement dépend du rôle de l'adulte et de la sensibilité maternelle sur le développement des compétences de l'enfant (Arend, Gove et Sroufe, 1979; Sroufe et Fleeson, 1986; van der Veer et van Ijzendoorn, 1988; Tarabulsky, et al., 2000; Moss, St-Laurent, Cyr et Humber, 2000). Ce constat illustre

l'importante question de la sécurité de l'élève à l'intérieur de l'école. À la lumière des résultats concernant la connaissance du personnel scolaire à l'égard des élèves qui fréquentent l'école, il serait important que chaque élève soit davantage connu par le personnel scolaire afin de contribuer à son sentiment de sécurité dans l'école. Toutefois, seulement le tiers des participants estiment que leurs élèves sont connus du personnel scolaire de leur école. En d'autres mots, cela signifie que les élèves ne sont peu ou pas connus par les adultes devant jouer un rôle pour répondre au besoin de sécurité auprès d'eux. Un participant indique que ses élèves sont «totalement» connus de l'ensemble du personnel scolaire. Cependant, il est important de noter que cet enseignant a sept élèves à sa charge et qu'il s'appuie sur le soutien des spécialistes et des membres du personnel pour bien adapter ses interventions puisqu'il ne détient pas la formation nécessaire pour répondre aux besoins d'apprentissage de ses élèves. Comme l'ont montré Grossmann, Grossmann, Winter et Zimmermann (2002), plusieurs adultes doivent s'investir de manière sensible auprès de chaque enfant afin de constituer un facteur de protection. D'ailleurs, le cadre théorique de cette étude a montré que l'engagement d'adultes auprès de l'enfant constitue un aspect déterminant de son adaptation sociale (Grossmann, et al., 2002). Le besoin de survie est donc une base (Bowlby, 1969) et nécessite l'investissement d'autrui dans la création de liens affectifs favorisant la réponse à un besoin de sécurité (Triver, 1971) et l'exploration de l'enfant (Pianta, 2000).

Un autre aspect à considérer pour répondre à un besoin de sécurité de l'élève concerne la relation enseignant-élève. En début de scolarisation, l'enseignant joue, comme la mère, un rôle de sécurité, de protection, d'attention et d'affection dans le développement des compétences cognitives, sociales et affectives de l'élève (Baker 1999; 2006). À cet effet, Rogers (1971) et Pianta (2000) décrivent la proximité affective comme un aspect crucial pour le développement de l'élève. Cependant, aucun enseignant n'a soulevé l'importance de la relation enseignant-élève afin de

satisfaire un besoin de sécurité chez l'élève. La relation entre l'enseignant et l'élève semble se traduire selon le climat de classe décrit par les participants. De manière générale, les participants décrivent l'importance d'un climat de classe calme et agréable dans lequel l'élève doit apprendre. Toutefois, la transmission de connaissances est l'objectif mis de l'avant par la majorité des participants. D'ailleurs, les résultats permettent de constater qu'un seul participant considère le climat de classe pour répondre à un besoin de sécurité. Ce dernier qui qualifie sa classe de «deuxième maison» montre l'importance d'un milieu chaleureux et sensible pour le développement cognitif, social et affectif de l'élève. La majorité des participants ont plutôt décrit un climat «d'apprentissage» pour accomplir la première mission mise de l'avant par le MELS : instruire. En tenant compte des écrits de Glasser, quand tout va bien pour un élève, la satisfaction du besoin de survie prend relativement peu de place puisque la plupart des enseignants sont beaucoup plus occupés à satisfaire d'autres besoins et souvent des besoins qui sont conflictuels à la poursuite d'une activité. En effet, les résultats obtenus permettent de constater que les pratiques enseignantes répertoriées mettent au centre de leurs préoccupations l'apprentissage chez l'élève plutôt que l'élève au cœur de ses apprentissages. Ce constat permet également de faire la lumière sur le faible pourcentage des participants, soit deux sur douze, qui poursuivent une mission de socialisation alors que les autres estiment accorder plus de 50% de leur temps de travail à l'instruction.

5.1.2 Besoin d'amour et d'appartenance

Le besoin d'amour et d'appartenance et le besoin de survie exposés ci-dessus dépendent tous les deux de la qualité de la relation enseignant-élève (Glasser, 1986). En effet, tout comme le besoin de survie, la sensibilité, la chaleur et la proximité affective sont des aspects importants qui permettront à l'élève d'entrer en relation avec autrui (Pianta, 2000). D'ailleurs, le cadre théorique de cette étude illustre

l'importance du lien entre la qualité des relations enseignant-élève et la réussite scolaire (Baker, 2006; Pianta, 1992, 1994, 1999, 2000, Bouffard, Brodeur et Vézeau, 2005). Pour sa part, Glasser explique que l'absence d'une réponse positive à un besoin d'amour et d'appartenance a pour finalité de détériorer l'état psychologique d'un individu. À cet effet, les données recueillies montrent que ce besoin n'est pas reconnu de tous les participants. En effet, trois quarts des participants reconnaissent l'amour et l'appartenance comme un besoin chez l'élève. Les trois participants n'ayant pas nommé des aspects reliés à ce besoin ont plutôt rapporté des caractéristiques que Glasser attribue au besoin de pouvoir. À cet effet, se sentir estimé, écouté ou compris des autres ne satisfait pas un besoin de relation mais un besoin de reconnaissance et de compétence que Glasser associe au besoin de pouvoir de l'élève. Ces réponses permettent de constater la difficulté d'identifier les manifestations associées au besoin d'amour et d'appartenance. Il est cependant intéressant de constater que l'ensemble des participants ont montré des stratégies pour favoriser la satisfaction du besoin d'amour et d'appartenance. En effet, les participants nomment des stratégies mais l'absence d'explication ne permet pas de comprendre les gestes concrets posés au quotidien par les enseignants pour les réaliser. Le rôle de l'enseignant de l'École Qualité, implantée par Glasser, met au premier plan des pratiques éducatives dites démocratiques pour faciliter la gestion de classe et réduire la discipline tout en favorisant la création du lien d'appartenance. La création du lien d'appartenance semble être la clé pour encourager l'enfant à être réellement au cœur du processus d'apprentissage par son implication sociale et affective. Ainsi, la satisfaction de tous les besoins psychologiques de l'élève permettrait l'utilisation de pratiques démocratiques et une réduction de la discipline en classe (Glasser, 1992; Jutras et Gohier, 2009). Dans l'ensemble les résultats ne permettent pas de constater les propos de Glasser à cet effet. Toutefois, trois participants rapportent des pratiques favorisant le développement des habiletés sociales chez leurs élèves. Un de ces participants est le titulaire d'une classe de sept élèves et les deux autres sont enseignants au niveau de la maternelle. Comme la

classe spéciale, le niveau de la maternelle suit un programme qui met davantage l'accent sur le développement des compétences sociales et sur la socialisation de l'enfant. Pour ces raisons, ils démontrent une tendance à mettre de l'avant la mission de socialisation dans leurs manifestations. D'ailleurs, ces participants sont les seuls à avoir indiqué poursuivre une mission de socialisation à plus de 50%. L'ensemble des résultats permet de constater que les participants montrent l'importance du besoin d'amour et d'appartenance par des pratiques centrées sur l'élève comme l'écoute, la création de liens et le développement des habiletés sociales. Un autre constat concerne les caractéristiques des participants qui poursuivent une mission de socialisation par le développement des compétences sociales chez leurs élèves avant d'instruire et de qualifier. À cet égard, la socialisation représente beaucoup plus que de la transmission de savoirs. Selon Kuczynsky et Navara (2006) elle est le résultat d'un échange, d'une construction de liens affectifs. Selon plusieurs chercheurs, la socialisation est possible à partir du moment où elle s'instaure dans un cadre chaleureux, sensible et sécuritaire dans lequel chaque partie peut s'épanouir (Kuczynsky et Hiderbrant, 1997; Maccoby et Martin, 1983).

5.1.3 Besoin de pouvoir

Selon la Théorie de choix, le besoin de pouvoir correspond au besoin d'être reconnu par les personnes de notre entourage. La satisfaction de ce besoin se témoigne par le sentiment d'être écouté et l'influence possible de nos actions sur autrui. Ainsi, le pouvoir n'est pas négatif, il est plutôt l'impression de compétence, d'avoir de la valeur, d'être écouté, d'avoir de l'impact, d'avoir le contrôle de soi (Glasser, 1984). Comme l'ont montré les résultats, le quart des participants ont tendance à reconnaître l'élève comme maître de sa personne. À cet effet, le contrôle de soi, le respect et l'écoute sont les trois aspects décrits par ces derniers qui correspondent à la définition de Glasser concernant le besoin de pouvoir chez l'élève. Par ailleurs, l'autonomie

nommée par un des participants définit le besoin de liberté tel que Glasser le postule dans sa Théorie de choix. Il est intéressant de constater que la majorité des participants considèrent que le choix est pour l'élève un certain pouvoir que l'enseignant lui donne. Toutefois, pour Glasser, le choix ne constitue pas une réponse au besoin de pouvoir mais il est plutôt lié à la satisfaction du besoin de liberté. D'ailleurs, la notion du choix est un point central de la théorie de Glasser qui permet de satisfaire l'ensemble des besoins et qui requiert parfois l'aide de l'adulte pour atteindre le niveau de bien-être.

Afin de mieux comprendre le sens du pouvoir dans la pratique enseignante pour Glasser, il est intéressant de rappeler les deux types d'enseignants présentés précédemment dans la problématique de ce mémoire. Le premier type correspond aux enseignants pour qui le pouvoir a une connotation négative. Ils utilisent des pratiques davantage autoritaires et coercitives. Cela peut être un indicateur de la méconnaissance du besoin de pouvoir de l'élève défini par Glasser. À cet égard, certains tenants de l'École nouvelle croient que ce contrôle extérieur cible un esprit de pensée lié à l'École traditionnelle dans laquelle il ne semble pas y avoir de partage de pouvoir entre l'enseignant et l'élève. Dans un ouvrage récent, Boutin (2012 :42) compare ces deux écoles et rapportent des informations permettant de comprendre les points d'ancrage de chacune selon le point de vue de novateurs du domaine de l'éducation. Plus spécifiquement, l'École traditionnelle, qui priorise l'action de l'enseignant, donne à ce dernier l'autorité en excluant le point de vue de l'élève. À l'inverse, l'École nouvelle propose aux enseignants de recourir à une autorité basée sur les besoins de l'élève. Le deuxième type d'enseignants regroupe la plupart de nos participants dont les interventions sont centrées sur l'élève. Ces participants rapportent donner à l'élève la possibilité d'agir sur son apprentissage. Selon ces participants, le besoin de pouvoir chez l'élève semble être satisfait lorsqu'il est en mesure de faire des choix personnels. D'autres participants centrent la satisfaction de

leur propre besoin de pouvoir. Il est important de rappeler que la théorie entourant les besoins psychologiques de Glasser se rapporte à l'ensemble des personnes. Ainsi, l'enseignant tout comme l'élève cherche à combler un besoin de pouvoir. Ces participants décrivent l'importance de la reconnaissance de leur travail dans les réussites de leurs élèves ou leurs relations interpersonnelles à l'école. À cet égard, il est intéressant de reprendre les types de buts définis par Dix (1992) afin de comprendre les motivations des enseignants quant aux buts qu'ils poursuivent pour répondre aux besoins des élèves ou simplement pour répondre à leurs besoins comme adulte. En rappelant les trois types de buts exposés précédemment dans le cadre théorique : les buts d'empathie, les buts de socialisation et les buts personnels, il est davantage possible de comprendre les pratiques décrites par les participants. Selon Dix (1992), la capacité de moduler les buts est à la base du lien affectif. D'ailleurs, c'est le lien affectif qui permet d'être empathique et de répondre de manière sensible aux besoins de l'enfant (Dix, 1992). Ces postulats de Dix (1992) permettent de constater que la satisfaction de tous les besoins proposés par Glasser est nécessaire afin d'être disposé cognitivement, affectivement et socialement à l'apprentissage. En effet, les participants qui semblent poursuivre des buts de socialisation et d'empathie soutiennent donner du pouvoir à l'élève par leur écoute et des pratiques enseignantes qui mettent l'accent sur la considération de l'élève et la création de liens interpersonnels. Conséquemment, ces derniers poursuivent à plus de 50% une mission de socialisation auprès de leurs élèves. Les buts de type personnel seraient poursuivis par le quart des participants. Ceux-ci manifestent des pratiques éducatives davantage autoritaires et laissent peu de place à l'élève. Il est possible que ces enseignants visent leur bien-être et la satisfaction de leur besoin de pouvoir. Une nuance doit toutefois être apportée afin de ne pas généraliser la pratique enseignante. En effet, malgré le manque de partage de pouvoir, chaque participant manifeste l'importance de combler chez l'élève un besoin d'appartenance et la création d'un lien affectif. La reconnaissance du besoin de pouvoir chez l'élève semble être également un indice de la qualité du sentiment d'amour et d'appartenance de l'élève.

À cet égard, deux participants ont nommé l'importance d'être sensible et empathique envers chaque élève. L'illustration de leurs pratiques enseignantes montre qu'ils priorisent aussi l'écoute active et l'encouragement au quotidien afin que leurs élèves se sentent compétents. Les résultats ont d'ailleurs montré que ces participants poursuivent une mission de qualification à 50%.

5.1.4 Besoin de plaisir

Glasser postule que le besoin de plaisir est la récompense génétique de l'apprentissage. De plus, comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique, l'être humain qu'il soit enfant ou adulte (i.e. enseignant), cherche à combler un besoin de plaisir et c'est dans un état de plaisir que l'élève devient motivé à effectuer un travail de qualité (Glasser, 1986; 1992; 2000; 2002; 2011; Viau, 2004). De tous les besoins, c'est le plus facile à combler de la part des enseignants car de manière générale, les élèves connaissent ce qui leur fait plaisir. À cet égard, les résultats ont montré que les participants prennent soin de réaliser des activités selon les intérêts des élèves. Par ailleurs, un participant a nommé le plaisir comme étant un besoin psychologique chez l'élève. Toutefois, ses propos ne permettent pas de comprendre comment les élèves arrivent à satisfaire ce besoin de plaisir car il indique avoir lui-même peu de plaisir en classe avec ses élèves. Il ajoute aussi que ces derniers témoignent peu de plaisir à apprendre. Il est possible qu'un enseignant qui témoigne peu de plaisir n'arrive pas à concevoir qu'un élève ait du plaisir à l'école. À cet effet, les résultats de l'étude menée par Burns et ses collaborateurs (2006) montrent que les élèves qui ont du plaisir à apprendre sont plus performants et montrent de meilleures habiletés sociales lorsqu'ils fréquentent une École Qualité que des écoles régulières. Les besoins psychologiques sont le fondement de l'apprentissage et à partir du moment où tous les besoins sont comblés, le plaisir d'apprendre devient une caractéristique marquante chez les élèves. Pour développer le plaisir d'apprendre, certains participants insistent

sur l'importance de faire des situations d'apprentissage en lien avec le vécu des élèves. Toutefois, il est vraisemblable de croire que le vécu de chaque élève soit différent et que certains d'entre eux n'aient pas nécessairement de plaisir à l'exposer.

Comme l'ont montré les résultats, le besoin de plaisir est aussi présent pour les participants. En effet, les trois quarts des participants centrent leur plaisir autour des réussites de leurs élèves, des histoires qu'ils racontent, de leur satisfaction devant l'accomplissement d'une notion ou la création de liens avec des collègues de travail. Un participant rapporte avoir du plaisir à recevoir des dessins et des câlins de ses élèves. Il est possible d'envisager que ce participant cherche à combler son besoin d'amour et d'appartenance par des petits plaisirs que ses élèves lui apportent au quotidien. D'autres manifestations décrites par les enseignants montrent qu'ils poursuivent des buts d'empathie et cherchent à faire plaisir (Dix, 1992) à l'élève par le choix des activités vécues en classe. Le plaisir semble être un aspect présent chez les participants mais en majorité les réponses ne permettent pas de constater des plaisirs quotidiens produits par l'apprentissage. Ils sont plutôt des plaisirs ponctuels lors de fêtes organisées, des projets ou des périodes de jeux. Les participants manifestant le plus de plaisir avec leurs élèves sont ceux qui enseignent au niveau de la maternelle. À cinq ans, l'enfant apprend beaucoup par le jeu. Comme nous l'avons indiqué pour le besoin d'amour et d'appartenance, ces enseignants poursuivent une mission de socialisation à plus de 50% et mettent l'accent sur le développement des habiletés sociales. Par conséquent, ces enseignants privilégient un besoin de plaisir axé sur la socialisation de l'élève par le biais de compétences sociales adéquates tandis que les autres participants poursuivent une mission d'instruction visant le plaisir d'apprendre pour ensuite poursuivre une mission de qualification afin d'augmenter leurs compétences en ayant du plaisir à appliquer les connaissances acquises.

5.1.5 Besoin de liberté

Selon les postulats de la Théorie de choix, la liberté consiste à faire ses propres choix. C'est l'impression de pouvoir agir et penser sans être restreint par l'influence des autres (Glasser, 1992). Le besoin de liberté est central à la Théorie de choix de Glasser. En effet, la liberté est un besoin qui permet à l'élève de se sentir réellement au cœur du processus d'apprentissage par la responsabilisation et la possibilité de réaliser des choix libres et éclairés à l'aide de l'enseignant (Glasser, 1984). Aucun des participants n'a nommé le besoin de liberté de l'élève. Par ailleurs, plusieurs ont décrit laisser l'élève autonome de ses choix selon certaines contraintes. À cet effet, le besoin de liberté comporte des similitudes avec le besoin d'autonomie proposé par Deci et Ryan (1985). C'est la satisfaction du besoin de liberté qui favorise la motivation intrinsèque et permet d'atteindre le bien-être psychologique et le développement de l'autodétermination de l'élève (Deci et Ryan, 2002 ; Ryan et Frederick, 1997; Vallerand, 2001). La satisfaction du besoin de liberté apporte un haut niveau d'autodétermination et entraîne une motivation intrinsèque élevée, une grande capacité d'autorégulation des émotions et du comportement et le développement du plaisir d'apprendre (Vallerand, 2001). Par conséquent, la méconnaissance des enseignants à l'égard de ce besoin n'est pas négligeable puisque la satisfaction de celui-ci est déterminante pour le développement psychologique de l'élève. Selon les données recueillies, le quart des participants oublie de donner une liberté de choix à leurs élèves par le recours à des pratiques de type autoritaire. Selon Glasser (1992), le recours à l'autorité peut entraver la liberté. L'utilisation de l'autorité, dans une École Qualité, ne se fait pas dans un contexte extrémiste mais dans une conception que l'enseignant est l'adulte responsable de l'ensemble des élèves de sa classe. Il détient plus que le rôle de guide, il est aussi un éducateur et un modèle afin que les élèves puissent développer de l'autonomie et de l'autodiscipline. Les participants qui manifestent des pratiques autoritaires estiment être l'autorité en

place à qui revient en totalité le droit de choisir et de sanctionner. Selon un de nos participants, les élèves sont trop jeunes pour faire des choix. Rappelons ici que peu importe l'âge ou la condition, l'être humain a besoin de faire des choix pour s'accomplir (Glasser, 1984, 1992; Maslow, 1972). Un autre participant indique que laisser le choix aux élèves dépend de l'autonomie qu'ils ont développée. Par ailleurs, l'autonomie s'acquiert par la liberté de choix (Glasser, 1992; Jézégou, 2002). C'est le sentiment de liberté qui est à la base du développement du besoin d'autodétermination de l'élève et qui l'amène à développer le plaisir d'apprendre et à persister dans ses apprentissages (Jézégou, 2002). La moitié des participants estiment laisser les élèves libres de faire des choix à l'égard de la formation des équipes, des règles de classe et de projets réalisés en classe. Cependant, le besoin de liberté implique également le respect de la liberté d'expression des élèves de même que l'acceptation de leur droit à l'erreur pour s'accomplir tel qu'ils sont et dans le respect des différences (Glasser, 1992). À cet effet, c'est l'enseignant, dans son rôle de guide et d'éducateur, qui fournit à l'élève les ressources nécessaires pour qu'il puisse être libre d'action sur son apprentissage. Un des participants a défini le pouvoir plutôt que la liberté comme étant l'expression personnelle de l'élève en classe. Malgré que ce ne soit pas le besoin de liberté qui était ciblé, ce participant montre l'importance de la liberté de chacun à être soi-même. À cet effet, ce participant estime poursuivre la mission de socialisation à 50% dans sa pratique. Il est possible que des pratiques davantage démocratiques favorisent une mission de socialisation et aient des répercussions positives pour la satisfaction des besoins psychologiques de l'élève.

5.2 Besoins psychologiques et missions ministérielles

À la lumière des résultats obtenus pour chacun des besoins psychologiques, il semble qu'un lien entre les manifestations des participants à certains besoins concorde avec la mission qu'ils estiment poursuivre au premier plan. La mission d'instruction est

celle qui est prédominante au sein des participants. D'ailleurs le programme de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire met de l'avant cette mission. Les enseignants ont pour mandat d'achever le programme durant l'année scolaire. Ce programme contient un ensemble de compétences attendues et de connaissances (appelées les savoirs essentiels) au terme de chaque année scolaire. Le nombre de savoirs essentiels et de compétences attendues à chaque année pourrait peut-être expliquer la tendance élevée des enseignants à considérer que la mission d'instruction est au cœur du programme actuel. Il est intéressant de constater que les participants indiquant poursuivre la mission de socialisation à 50% sont ceux qui insistent sur l'importance de satisfaire les besoins liés à l'amour et l'appartenance et la liberté. Un dernier constat permet également de faire un lien entre la satisfaction du besoin de pouvoir et la mission de qualification. En effet, les deux participants qui estiment qualifier à plus de 50% accordent une importance particulière au besoin de compétence de l'élève. Ce sentiment de compétence est pour Glasser l'autonomie de l'élève à agir sur son apprentissage. En somme, la poursuite d'une mission d'instruction au détriment de la mission de socialisation et de la mission de qualification devient vraisemblablement une contrainte à la liberté de l'élève et rend compte du rôle de l'enseignant comme transmetteur de connaissances. Rappelons que, selon le paradigme humaniste, l'enseignant n'a pas pour rôle de contrôler l'élève mais bien de respecter son essence et de favoriser son épanouissement par la bienveillance, l'encouragement et la stimulation dans un environnement sain et diversifié. Dans cette perspective, il est important de reconnaître que l'élève possède des capacités innées. Toutefois, il a besoin de l'adulte pour parvenir à la réalisation de soi (Glasser, 1992). Les résultats de cette étude ne permettent pas d'établir un lien clair entre la connaissance des besoins psychologiques et les missions ministérielles. Toutefois, quelques données laissent croire que des manifestations de la pratique enseignante sont à l'image des missions qu'ils soutiennent poursuivre selon leur degré d'importance.

5.3 Forces et limites

Deux grandes limites ressortent. En effet, le nombre de participants est une limite importante pour cette étude. À cet effet, la méthode «boule de neige» utilisée pour le questionnaire préliminaire n'a pas permis de recruter un nombre d'enseignants considérable. De plus, une prochaine étude devrait recourir à l'utilisation d'entrevues et la tenue d'un journal de bord pour recueillir des données plus contextualisées. Ce type d'instruments permettrait sans doute d'approfondir quelques résultats obtenus et de cerner toute la complexité de la satisfaction de chacun des besoins dans la pratique des enseignants. Par ailleurs, il serait intéressant d'accorder une priorité à la pratique quotidienne des enseignants associée à la satisfaction des besoins psychologiques. Des entrevues individuelles ou des entretiens de groupe seraient à privilégier. L'entretien de groupe permettrait une compréhension simultanée et plus qualitative (Boutin, 2007) de la connaissance des besoins psychologiques chez les enseignants. Par conséquent, les limites de cette étude résident dans le nombre de participants et le manque de triangulation de données par l'utilisation de plusieurs instruments de mesures. Il serait intéressant de poursuivre cette étude afin de pouvoir rendre les résultats plus représentatifs du phénomène. Toutefois, le questionnaire préliminaire a permis d'apporter des modifications à l'élaboration du questionnaire final. Ainsi, cette passation du questionnaire en deux étapes a également permis de réviser les réponses obtenues pour ensuite reformuler et apporter les modifications nécessaires à la cohérence et à la rigueur des propos en lien avec le sujet à l'étude.

Cette étude est, à notre connaissance, la seule à avoir investigué la connaissance des besoins psychologiques chez les enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire. De plus, l'utilisation de théories axées sur les pratiques parentales nous a permis de prendre un appui empirique à l'égard du développement de l'enfant et de ses besoins. Les besoins psychologiques de la théorie du choix

proposés par Glasser ont fait l'objet d'une seule étude empirique qui a mesuré la perception des élèves au regard de leurs besoins psychologiques. Ainsi, la présente étude permet de constater qu'il est nécessaire de continuer d'investiguer ce champ de recherche afin de comprendre pourquoi les élèves issus des Écoles Qualité montrent de meilleures compétences cognitives, sociales et affectives. Notre étude novatrice a permis de constater le manque de connaissance liée aux besoins psychologiques et de mieux cerner les pratiques chez les enseignants pour répondre et satisfaire les cinq besoins psychologiques identifiés par Glasser.

CONCLUSION

Avant de conclure, il importe de noter qu'il n'est pas question de porter un jugement sur l'institution scolaire, ni de juger du bien-fondé des règles ou des méthodes utilisées par les enseignants. Cette étude consiste plutôt à évaluer auprès des enseignants leurs connaissances des besoins psychologiques de Glasser et l'association possible avec chacune des missions ministérielles. Le questionnement ayant conduit à cette recherche tire son origine d'un désir d'investiguer sur des problématiques vécues sur le terrain en tant que parent et enseignante. Par exemple, il arrive que pour toutes sortes de raisons l'élève ne soit pas disposé à apprendre et dans ces moments, l'ouverture de l'enseignant joue un rôle déterminant pour le dénouement de cette situation. La notion des cinq besoins psychologiques introduit par Glasser semble être une avenue intéressante pour comprendre tout le processus motivationnel et le cheminement intérieur de l'élève face à des réalités scolaires qui sont parfois inévitables.

Les résultats de cette étude permettent de conclure que les enseignants accordent une place importante au bien-être de l'élève dans leur pratique professionnelle. Toutefois, bien qu'ils rapportent l'importance de l'affectivité dans les relations interpersonnelles, leurs connaissances ne se traduisent pas nécessairement par des réponses aux besoins psychologiques de chaque élève. Il semble que les enseignants ont surtout la préoccupation de répondre à des besoins d'ordre pédagogique pour optimiser chez l'élève l'assimilation des savoirs essentiels et l'acquisition des compétences attendues par le programme de formation.

Les besoins occupent une large place dans le domaine de l'éducation comme en témoigne le nombre élevé d'articles, d'ouvrages et de théories qui y sont consacrés. À cet effet, les écrits de Glasser ont permis d'établir des bases pour pousser plus loin nos réflexions concernant les pratiques enseignantes et l'importance de répondre adéquatement aux besoins de chacun des élèves afin qu'ils puissent s'épanouir pleinement en contexte scolaire.

APPENDICE A

LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE, MEQ (2001)

LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA
PROFESSION ENSEIGNANTE
MEQ (2001)

Fondements

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Acte d'enseigner

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Contexte social et scolaire

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Identité professionnelle

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

APPENDICE B

LETTRE DE RECRUTEMENT



LETTRE DE RECRUTEMENT

Date :

À l'enseignant en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Objet: Participation à une étude portant sur: «La connaissance des besoins psychologiques de l'élève chez les enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire».

Je suis une étudiante inscrite à un programme de maîtrise à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et j'aimerais, par la présente, solliciter votre participation à mon projet de recherche. Il s'agit d'un projet visant à faire la description de la connaissance des enseignants au regard des besoins psychologiques de l'élève et d'évaluer les perceptions des enseignants sur les trois missions ministérielles en fonction de la connaissance de ces besoins.

Pour compléter ce projet de recherche, je vous demande de répondre à un questionnaire en deux parties. La recherche n'impliquera ni la direction, ni les élèves ni les parents qui fréquentent l'école. Si vous acceptez de collaborer à cette étude, aucune information personnelle autre que celles qui sont relatives à l'exercice de votre profession. L'utilisation du réseau internet implique la participation d'une tierce personne permettant ainsi de s'assurer de votre anonymat. Par conséquent, il est prescrit d'envoyer votre formulaire de consentement (ci-joint) signé à l'adresse suivante : gosselin.catherine@uqam.ca. Ainsi, Catherine Gosselin, Directrice de recherche pour cette étude, sera en mesure de vous faire parvenir le questionnaire à compléter. L'adresse courriel de retour sera également celle de Madame Gosselin. Votre anonymat ainsi que la confidentialité des informations recueillies seront entièrement respectés. De plus, toutes les informations seront traitées à l'aide d'un code d'identification qui sera attribué par Madame Gosselin suite à la réception de votre questionnaire. Une fois le projet terminé toutes les données seront détruites. Chaque participant est éligible au tirage d'un certificat cadeau d'une valeur de 100\$ chez Renaud-Bray.

Pour toutes autres informations, n'hésitez pas à me joindre,

Mélanie Grenier
Candidate à la maîtrise en Éducation
spécialisées
Université du Québec à Montréal
Téléphone : 514-253-0595
Grenier.melanie.10@courrier.uqam.ca

Catherine Gosselin, Ph. D.
Département d'éducation et formation
Université du Québec à Montréal
Téléphone : 514.987.3000 poste 2069
Télécopieur : 514.987.3430

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Date :

Dans le cadre de l'étude de Mélanie Grenier, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, j'accepte de répondre à un questionnaire de renseignements au regard de la formation professionnel en enseignement ainsi qu'à la pratique enseignante.

Je comprends et j'accepte que mes propos fassent partie du contenu du mémoire de Mélanie Grenier sans être traités de manière nominative. De plus, j'ai été assuré que mes droits à la confidentialité seront respectés. Ni mon nom ni aucune information pouvant servir à m'identifier ne seront mentionnés dans le projet de recherche ou dans toute autre publication.

J'ai été informé des objectifs de recherche concernant le projet. Je comprends que la démarche vise à faire bénéficier la pratique et ouvrir un nouveau champ de recherche pour le domaine de l'éducation. Je suis également conscient que je ne pourrai pas retirer des bénéfices directs de ma collaboration à cette étude.

La poursuite de cette étude concernant la connaissance liée aux besoins psychologiques est réalisable uniquement grâce à ma collaboration libre et volontaire. Je peux me désister à tout moment et ce, sans aucun préjudice.

(☒) J'accepte de participer à cette étude

(☐) Je refuse de participer à cette étude

Signature

Date

Téléphone ou adresse courriel : _____

Signature du témoin

Date

Copie de l'étudiant-chercheur

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Montréal le 7 septembre 2012,

Dans le cadre de l'étude de Mélanie Grenier, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, j'accepte de répondre à un questionnaire de renseignements au regard de la formation professionnel en enseignement ainsi qu'à la pratique enseignante.

Je comprends et j'accepte que mes propos fassent partie du contenu du mémoire de Mélanie Grenier sans être traités de manière nominative. De plus, j'ai été assuré que mes droits à la confidentialité seront respectés. Ni mon nom ni aucune information pouvant servir à m'identifier ne seront mentionnés dans le projet de recherche ou dans toute autre publication.

J'ai été informé des objectifs de recherche concernant le projet. Je comprends que la démarche vise à faire bénéficier la pratique et ouvrir un nouveau champ de recherche pour le domaine de l'éducation. Je suis également conscient que je ne pourrai pas retirer des bénéfices directs de ma collaboration à cette étude.

La poursuite de cette étude concernant la connaissance liée aux besoins psychologiques est réalisable uniquement grâce à ma collaboration libre et volontaire. Je peux me désister à tout moment et ce, sans aucun préjudice.

() J'accepte de participer à cette étude

() Je refuse de participer à cette étude

Signature

Date

Téléphone ou adresse courriel : _____

Signature du témoin

Date

Copie du participant

APPENDICE D

VERSION PRÉLIMINAIRE DU QUESTIONNAIRE

VERSION PRÉLIMINAIRE DU QUESTIONNAIRE

Instructions

- Ce questionnaire comporte trois parties.
- Lire attentivement chaque question et y répondre aussi précisément que vous le pouvez.
- Utilisez un crayon pour que vous puissiez effacer toutes les réponses que vous souhaitez modifier.
- Lorsque vous avez terminé, placez votre questionnaire dans l'enveloppe.
Vos réponses sont strictement confidentielles.

Partie 1 Informations générales

- 1- Quelle est votre formation initiale?

- 2- En quelle année avez-vous terminé votre formation initiale? _____
- 3- En quelle année enseignez-vous? _____
- 4- Depuis que vous êtes enseignant, mentionnez toutes les années auxquelles vous avez enseigné. _____

- 5- Avez-vous suivi d'autres formations? (ex: formation continue, programme d'intervention) Si oui, mentionnez brièvement le contenu de chacune des formations suivies.

Partie 2 Les besoins psychologiques de l'élève

Plusieurs chercheurs ont montré l'importance de la satisfaction des besoins de l'élève pour l'apprentissage. À cet effet,

- 6- Selon vous, quels sont les besoins psychologiques de l'élève?

- 7- Pour chacun des besoins que vous avez énumérés ci-dessus, rapportez comment dans votre pratique vous arrivez à répondre à ces besoins?

Partie 3 Les missions éducatives

- 8- Le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport propose trois missions: instruire, socialiser et qualifier. Rapportez dans quelle mesure chacun des besoins identifiés dans la partie 2 rejoignent les missions ministérielles. Indiquez votre réponse à l'aide d'un pourcentage et expliquez brièvement. Voici un exemple :

Quand je réponds à **X** besoin, je crois être à **10%** pour la mission d'instruction, **30%** pour celle de la socialisation et **60 %** pour celle de la qualification parce que...

Merci de votre collaboration!

APPENDICE E

VERSION FINALE DU QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

QUESTIONNAIRES POUR LES ENSEIGNANTS

Instructions

- Ce questionnaire comporte deux parties
- Lire attentivement chaque question et y répondre aussi précisément que vous le pouvez.
- Lorsque vous avez terminé, retournez le questionnaire par courriel à l'adresse suivante : gosselin.catherine@uqam.ca
- Vos réponses sont strictement confidentielles et personne ne peut utiliser ces informations pour vous identifier.

Partie 1 Informations générales

1- Indiquez quelle est votre formation initiale et l'année d'obtention de votre diplôme :

Réponse :

2- Avez-vous suivi d'autres formations?

(ex: formation continue, programme d'intervention). **Si oui**, mentionnez brièvement le contenu de chacune des formations suivies.

Réponse :

3- À quel niveau enseignez-vous ? _____

4- Indiquez le nombre d'élèves dans votre classe actuelle : _____

- 5- Depuis que vous êtes enseignant, mentionnez tous les niveaux auxquels vous avez enseigné :

Réponse :

Partie 2

- 6- Indiquez dans quelle mesure vous connaissez les besoins fondamentaux des élèves?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

- 7- Selon vous, quels sont les besoins fondamentaux des élèves?

Réponse :

- 4- Indiquez dans quelle mesure vous connaissez les besoins psychologiques des élèves?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

- 5- Selon vous, quels sont les besoins psychologiques des élèves?

Réponse :

- 6- En tenant compte des trois missions du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), soit Instruire, socialiser et qualifier, indiquez quelle proportion de votre pratique enseignante est allouée à ces trois composantes (pour un total de 100 pour cent)

Instruire _____ %
 Socialiser _____ %
 Qualifier _____ %

- 7- Dans quelle mesure considérez-vous que votre formation en enseignement vous permet de répondre aux besoins de chaque élève que vous êtes appelés à côtoyer?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

- 8- Décrivez brièvement les attentions que vous manifestez pour répondre aux besoins de chaque élève ?

Réponse :

- 9- Indiquez à quel point vous avez du plaisir lorsque vous êtes en classe avec vos élèves?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

Donnez un exemple de plaisir vécu dans votre quotidien avec vos élèves.

Réponse :

- 10- À quel point les élèves de votre aident à prendre les décisions relatives au fonctionnement de la classe?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

Donnez des exemples de partage de décisions avec vos élèves.

Réponse :

11- À quel point les élèves connaissent vos attentes envers eux?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

Donnez des exemples de moyens que vous utilisez pour que les élèves comprennent vos attentes.

Réponse :

12- Dans quelle mesure vous est-il possible d'observer des liens d'amitié entre les élèves?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

13- De quelle façon encouragez-vous la création de liens d'amitié dans votre classe?

Réponse :

14- Selon vous, à quel point les élèves de votre classe aiment-ils apprendre ?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

15- Quelles sont vos pratiques et/ou vos stratégies d'enseignement permettant de développer le plaisir d'apprendre chez vos élèves ?

Réponse :

16- Selon vous, que signifie la notion de «pouvoir» du point de vue de l'élève?

Réponse :

17- Selon vous, à quel point les adultes qui travaillent à l'école connaissent vos élèves?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

18- Dans votre classe, à quel point les élèves peuvent apprendre en fonction de leurs intérêts?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

19- Selon vous, à quel point est-il important que les élèves apprennent à l'aide d'activités dans lesquelles ils ont du plaisir ?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

20- Décrivez votre climat de classe.

Réponse :

21- Selon vous, à quel point pensez-vous être en mesure d'être à l'écoute de tous vos élèves?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

22- Selon vous, quelles sont les qualités qui permettent d'être à l'écoute des élèves?

Nommez ces qualités et donnez des exemples de manifestations qui s'y rattachent.

Réponse :

23- Selon vous, à quel point est-il possible de connaître personnellement vos élèves au cours de l'année scolaire?

pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ totalement ☐

Donnez des exemples de manifestations qui vous permettent de bien connaître un élève.

Réponse :

Merci de votre collaboration!

**N'oubliez pas de retourner ce questionnaire à l'adresse suivante :
gosselin.catherine@hotmail.com**

APPENDICE F

TABLEAUX POUR L'ANALYSE DE DONNÉES

Tableau F-1

Classer	Besoins psychologiques des participants	Manifestations	Exemples
Survie	Item 9 08-sécurité 17-environnement sécuritaire 20-milieu de vie agréable et détendu -être sécurisé et encadré	Item 13 07-disponibilité 12-disponibilité 17-environnement sécuritaire 21-Être encadrant et sensible 23-Nous individualisons les moyens et les interventions selon les besoins, nous réalisons des collations communes et des activités de cuisine afin que chacun mange à sa faim et développe ses goûts alimentaires Item 25 06-Variations des activités. Attentes et exigences dans les travaux, le plaisir n'est pas toujours possible. 11-Routine et fonctionnement de classe sécurisant. La classe est comme une famille. 07-Agréable, amusant, dynamique, harmonieux 03-Calmes pour l'apprentissage 08-Harmonieux 04-Calmes et favorise l'autonomie Routine, respect, tolérance envers les autres 12-Calmes, agréables, positif et amusant où chacun à sa place et se préoccupe du bien-être de l'autre 18-Relaxant, on peut rire ou faire des blagues quand c'est le temps. Milieu d'efforts considérables, rigoureux avec une complicité entre l'enseignant et les élèves 17-Le climat de la classe est très influencé par le groupe. Donc, il change d'année en année. Climat agréable et sécuritaire. L'enseignant tente de créer un sentiment d'appartenance en affichant les projets des élèves et en déplaçant les meubles (les coins) selon leurs besoins. 23- Nous rions beaucoup, les enfants semblent avoir autant de plaisir que nous. Évidemment, la tolérance envers les autres et l'anxiété face à la nouveauté peut parfois provoquer des crises chez ces enfants ayant un TED, mais celles-ci sont peu nombreuses cette année et nous les gérons généralement avec calme. Je trouve le climat très agréable. Une bonne relation est établie entre les enfants et les adultes ainsi qu'entre moi et la TES de la classe, rend le climat très agréable.	Item 16 06-Formulation, renforcement des bons comportements pour les travaux et le comportement, renvoi et exclu les mauvais comportements 11-Rappel par affichage dans la classe 07-Système d'émulation par récompenses et conséquences 03-Affichage des consignes 08-Explications claires, répétitions 04-Je leur ai dit tout simplement, constance dans mes interventions 12-Consignes claires, éléments visuels, cohérence et fermeté 18-Travail mal fait ou trop vite= on recommence. Rester à une récréation ou après l'école 17-Attentes claires et précises précisées avant l'exécution du travail. Pour les comportements, les règles de vie sont bien connues dès le début de l'année par tous. Des pictogrammes bien simples servent de rappel. L'élève est toujours averti d'une conséquence avant que celle-ci ne soit appliquée. Constance, cohérence! 20-Modélisation 21- Dès les premières journées d'école, les enfants connaissent les règles de classe que nous avons choisies. Nous pratiquons la manière d'effectuer les routines, les déplacements, etc. Avant chaque déplacement, je reformule mes attentes quant à leur comportement. Lors de sorties ou d'activités, je mentionne les comportements attendus. Chaque fois, les élèves connaissent les conséquences si les règlements de sont pas respectés. De plus, avant chaque examen, je rappelle les concepts évalués et les critères d'évaluation. 23- Nous donnons des modèles et des exemples, nous illustrons les étapes des travaux et expliquons comment ils doivent être réalisés. Nous créons énormément d'outils visuels afin d'illustrer les comportements demandés ou interdits.

Classer	Besoins psychologiques des participants	Manifestations	Exemples
Amour et appartenance	03-socialiser 04-se sentir aimé 18-se sentir apprécié -se sentir estimé -sourires 20-se sentir inclus	06-conseil de coopération 11-Écouter -communiquer -créer des liens 07-Écouter 03-Écouter 08-Accueillir -écoute active 12-Être présent au niveau affectif 04-Écoute attentive -sourire 20-Être à l'écoute établir une bonne relation 21-Discuter avec eux de leur vie personnelle	Item 18 06-Se placer avec un ami, activités qui permettent de découvrir les talents 11-L'enseignante crée les groupes, place un fort avec un faible 07-Équipe faite par pige, aide des autres classes 03-Création des équipes par l'enseignante 08-Choix du coéquipier, projets personnels, projets de groupe, jeux libres, activités de coopération 04-Invite les élèves à aller vers les nouveaux, «le» règle les conflits, j'installe un climat de respect 18-Travaux d'équipes, encouragement entre élèves, activité de groupes à l'extérieur, entraide en classe (tutorat) Par le respect de la différence 17-Dans le choix de leurs jeux, le choix de leur place, leurs discussions, les causeries...En maternelle une grande partie de notre programme vise à travailler et à favoriser les habilités sociales. 20- Par les périodes de jeux, le travail d'équipe, les ateliers de groupe, le conseil de coopération. 21- Lors des travaux d'équipe, j'utilise l'horloge de coopération. Cela permet d'unir des élèves qui n'auraient pas nécessairement travaillé ensemble. Ainsi, des nouvelles bonnes équipes sont créées et des liens d'amitié en découlent parfois. -En classe, pour déterminer les places assises, les enfants répondent à un questionnaire sur leurs relations avec les autres élèves de la classe. -Par des jeux éducatifs avec de la saine compétition. 23- Comme les relations interpersonnelles sont difficiles pour nos élèves, nous faisons énormément de renforcement positif lorsqu'ils jouent ensemble. Nous leur enseignons les stratégies pour aborder les autres afin de jouer et les règles sociales entourant le jeu. Nous leur enseignons aussi différents jeux qu'ils peuvent faire avec leurs pairs. Dans notre coin jeu, nous avons un tableau qui indique qui joue avec qui et nous encourageons les enfants à demander à jouer avec l'autre lorsqu'ils veulent avoir le même jeu. Item 28 06-Causerie le lundi matin, projet d'écriture relié à la famille et ses activités, dîner-récompense pour les méritant durant lesquels ils racontent leurs histoires. Rétroaction des surveillances et service de garde. Plans d'intervention. 11-Prendre le temps pour discuter en groupe et seul à seul. Faire un conseil de coopération pour s'exprimer. L'élève peut écrire à l'enseignant. Créer un journal de bord pour que l'élève et l'enseignant écrivent. 07-Rencontres de parents Confidences d'un élève. 03-Discussion avec les élèves. Messages et échanges entre prof et élève. 08-Si c'est l'enfant d'une famille déjà connue (frère ou sœur dans la classe) nous avons déjà des connaissances du milieu familial. 18-En faisant du «looping» c'est possible 17-Cela dépend des élèves et de notre relation avec leur famille. 20-Le journal de bord tenu par l'élève, discussion avec le parent et le conseil de coopération qui incite au dialogue 21-Passer du temps de qualité avec lui en dehors des heures de classe et du contexte scolaire. -Prendre le temps d'écouter ce qu'il a dire. -Lui permettre de vivre des activités en lien avec ses intérêts. -L'observer dans ses agissements afin de comprendre son tempérament. -Se renseigner sur son passé d'enfant et d'élève. -L'appuyer dans ses réalisations. 23-Élaborer des PIA adaptés et les respecter dans nos choix. Rencontrer les parents afin de discuter des enfants et voir si notre analyse des besoins, forces et difficultés est juste selon eux. Être conscient des affinités que les enfants ont entre eux

Glaser	Besoins psychologiques des participants	Manifestations	Exemples
Pouvoir	08-contrôle -prise de décisions 18-autonomie d'un enfant handicapé 20-être encouragé -être respecté	11-favoriser l'estime de soi 08-Partager les décisions de classe 18-Aider à l'autonomie (pour enfant handicapé) *C7 Item 21 06- Le potentiel, le pouvoir sur ses réussites. L'école n'est pas une place pour exercer un pouvoir par l'élève. 11-Avoir la capacité de faire quelque chose 07-L'accomplissement de l'élève 03-Les réalisations de l'élève 08-Avoir la possibilité de faire des choix, de faire partie du groupe, vivre des réussites 04-L'adulte est le modèle et une personne en autorité 12-Prise de décision, responsabilités 18-Le prof est le boss, il décide de tout et pose des conséquences si nécessaire 17-Le pouvoir va à celui qui est le chef et qui prend les décisions 20- Le pouvoir c'est d'avoir la possibilité de participer aux décisions de classe, être écouté. C'est également avoir le choix, parfois le choix d'activités, le choix de procéder comme bon lui semble pour mener à bien une tâche. 21- Pour moi, c'est le fait que l'élève ait du contrôle sur sa réussite ou sur sa tâche, le fait qu'il puisse faire des choix, qu'il sache que sa réussite dépend de ses efforts et qu'il ait tout en main pour se réajuster et devenir meilleur 23- Je crois que, pour les élèves, le pouvoir est beaucoup lié à la possibilité de faire des choix personnels. (5) Item 27 06-Être attentif, observer et décoder les signes pour prévenir les problèmes, être ouvert et ne pas avoir de préjugés 11-Être attentif : présent physiquement et mentalement 07-Patience : ne pas couper la parole, aider à trouver des solutions, arrêter une activité quand ça ne fonctionne plus et la reprendre à un autre moment.	

		03-Être attentif 08-Observer 04-Empathie, patience et bonne humeur 12-Disponibilité (dans les périodes libres), patience et écoute 18-Honnête, intègre et respectueux et je m'attends à ce que les élèves le soient tout autant 17-Le ratio élevé dans nos classes de maternelle n'aide pas à être présent pour tous les jours. 20-Être ouvert, souple, respectueux, compréhensif, organisé, c'est-à-dire avoir une organisation de classe qui permet et encourage les élèves de se faire entendre tout en sachant ce que l'on veut développer chez ces derniers 21-Patient : Certains élèves peuvent s'ouvrir, mais le font lentement, donc il faut s'avoir attendre afin d'entendre ce qu'ils ont vraiment à nous dire. Il ne faut essayer de brusquer l'élève, puisqu'il va se fermer. Sensible : Il faut avoir une certaine sensibilité pour saisir quand un élève a besoin de parler et pour lui permettre de le faire au moment où il en a besoin. Empathie : Le fait de pouvoir se mettre à la place de l'autre va permettre à l'enseignant de saisir dans quelle situation l'enfant va avoir besoin de parler. Avoir le sens de l'observation : regarder les élèves et leurs réactions afin de déceler le niveau de compréhension ou d'incompréhension ainsi que leurs intérêts. Être analytique : suite aux observations et aux connaissances préalables sur les enfants, tenter de trouver la cause de certains comportements et de trouver des pistes d'enseignement appropriées. Être patient : prendre le temps d'écouter les enfants et d'avoir des discussions avec eux. Leur donner le temps de faire les choses à leur rythme. 23-Être « flexible » Modifier les activités en cours de route en fonction de la réceptivité/réaction des enfants. Modifier le plan de cours selon le climat ou l'état des enfants.
--	--	--

Plaisir	06-pas de conflit 08-plaisir 18-veiller à ce qu'ils soient heureux 17-causeries -jeux	06-activités variées 11-climat de classe motivant 08-Intérêts des élèves pour les activités	Item 14 06- Sourires, anecdotes, compréhension d'un élève, l'intérêt des élèves, habiletés sociales, fierté de l'effort donné 11-ateliers de création, fêtes et jeux 07- Les réalisations, histoires, élève qui donne un dessin ou un câlin 03-Théâtre, jeux, ateliers 18-commentaires spontanés, rires, s'agacer 17-Le plaisir de voir nos élèves s'épanouir Le plaisir de voir nos élèves grandir (les voir quelques années plus tard (en 1er année, etc.) prendre des responsabilités, faire des projets) Le plaisir d'être avec des collègues qui deviennent parfois des amis Le plaisir d'être impliqué dans des projets qui donnent un sens à la pédagogie 21- Les voir être fiers d'eux, voir leur progrès, voir leur développement social, faire des blagues avec eux, jouer avec eux, être témoin de leur reconnaissance, jouer avec eux. Item 20 06-Ecrire pour le plaisir (sans évaluation), le jeu, choix de lecture, les sciences, univers sociale incluant des anecdotes, ne pas mettre l'emphasis sur les réussites versus les intérêts. 11-Travaux d'équipes, jeux 07-Routine bien établie (1), utilisation du TBI, laisser une place à l'improvisation pour l'horaire, chanson pour bouger. 03-Projets, jeux 08-Faire des liens avec le vécu des enfants, planification des situations d'apprentissage selon leur vécu pour créer du sens (2) 04-Apprendre par le jeu, la manipulation. Participation de tous 12-Diversifier les activités, ateliers seul et en équipe avec fiche de suivi, utilisation des TIC 18-Laisser les élèves se questionner, chercher. 17-Des activités ludiques et variées. Des activités dynamiques et planifiées selon leurs intérêts. 20-Il est plus facile de travailler dans le sens des intérêts des élèves lorsque ces derniers connaissent et nous font connaître leurs intérêts.
Liberté	23- Nous réalisons des travaux plus dirigés et plus libres afin de développer l'expression personnelle		Item 15 06-«La classe appartient à mes élèves». Règlements, système de motivation, décoration de la classe, choix de la place dans la classe, choix des responsabilités, horaires (à l'occasion) 11-Discussion sur les règlements de classe 07-choix des activités récompenses 08- Règles de classe, formation des équipes, choix de projets et d'ateliers 04- Règles de classe, formation des équipes, choix de projets et d'ateliers 12- Ouverte aux suggestions, la prise de décision me revient en tout temps et les élèves le savent bien 18- Système d'émulation fait avec les élèves, Décider en groupe la manière de fonctionner pour les sciences 17-cela dépend de leur autonomie 20- Je fais le conseil de coopération, les élèves amènent leurs idées pour les projets et activités de classe. 15- Comme ils sont très jeunes et leur niveau de compréhension est parfois limité, peu de décisions relatives au fonctionnement de la classe sont prises avec les élèves, quoi que cela peut arriver à l'occasion. Cependant, tous les choix faits à ce sujet sont en fonction des besoins, des forces et des faiblesses des élèves. Les objectifs du P/A de chacun guident nos choix (Enseignant et l'ES).

Autres Besoins pédagogiques		06- Gestion de classe-récupération-enseignement différenciée-tutorat 07-récupération 11-climat de classe positif 08- Projets-privileges-situations d'apprentissage 04-Etre présent pour l'apprentissage 12-communication avec les parents 18-discrétion devant les difficultés par l'enseignant 17-Discussion avec les parents et les enseignants 21- 23- Je leur donne fréquemment un enseignement individualisé selon leurs forces et difficultés, je fais énormément de renforcement positif social	12-anecdotes, humour, partage de lectures 04-Discussions animées, faire participer les élèves introvertis, les yeux d'un élève qui brille quand je lui ai fait comprendre une notion 17-Le plaisir de voir nos élèves s'épanouir Le plaisir de voir nos élèves grandir (les voir quelques années plus tard (en 1er année, etc.) prendre des responsabilités, faire des projets) Le plaisir d'être avec des collègues qui deviennent parfois des amis Le plaisir d'être impliqué dans des projets qui donnent un sens à la pédagogie 20-Plaisir axé sur la motivation scolaire : littérature jeunesse, variation des types de travail et d'organisation de la classe (travail individuel, en équipe, en ateliers, etc) Il est important que les élèves explorent afin de découvrir ce qu'ils aiment 23- J'organise l'enseignement en fonction des intérêts des enfants. Nous faisons beaucoup de renforcement positif face aux démonstrations d'intérêt et lorsqu'ils appliquent leur connaissances à de nouvelles situations (généralisation des apprentissages). Plusieurs périodes d'enseignement individuel sont à l'horaire hebdomadaire des enfants et l'enseignement se fait selon le niveau, les forces, les limites et les intérêts de chacun. Je passe énormément par le jeu et la création pour enseigner des nouvelles notions.
--	--	---	---

Tableau F-2

Items/ Code	Échelles 1= pas du tout 2= un peu 3= beaucoup 4= totalement I=Instruire S=Socialiser Q=Qualifier														
	6	8	10	11	12	14	15	16	17	19	22	23	24	26	28
03	3	3	3	I :50% S :25% Q :25%	2	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3
04	2	2	2	I :30% S :50% Q :20%	2	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3
06	3	2	2	I :60% S :25% Q :15%	2	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
07	1	2	1	I :50% S :25% Q :25%	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2
08	3	2	1	I :25% S :25% Q :50%	2	2	2	3	3	2	1	3	3	3	2
11	3	2	3	I :50% S :25% Q :25%	2	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3
12	3	2	2	I :70% S :20% Q :10%	3	4	2	3	3	3	3	2	4	4	3
18	3	2	2	I :50% S :35% Q :15%	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2
17	3	3	2	I :50% S :40% Q :10%	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2
20	2	3	2	I :50% S :25% Q :25%	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2
21-	3	2	2	I :40% S :40% Q :20%	2	4	3	4	3	3	2	2	3	3	3
23-	3	3	2	I :35% S :50% Q :15%	2	4	2	3	4	3	4	3	3	4	3

BIBLIOGRAPHIE

Articles de périodique

- Ainsworth, M. D. S. 1989. «Attachments beyond infancy». *American Psychologist*, 44, p. 709-716.
- Arend, R., F. Gove., et L.A. Sroufe. 1979. «Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten; A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers». *Child Development*, no 50, p. 950-959.
- Baker J.A. 1999. «Teacher-student interaction in urban "at-risk" classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school». *Journal of Elementary Education*, 100, p. 57-70.
- Baker, J. A. 2006. «Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school». *Journal of School Psychology*. vol. 44, no 3, p. 211-229.
- Bernier, A., S., Larose, et M., Boivin. 2000. «L'attachement et les modèles cognitifs opérants: Conceptualisation, mesure et structure». In G. M. Tarabulsy, S. Larose, D.R. Pederson & G. Moran (Eds), *Attachement et Développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain*. Presses de l'Université du Québec. p. 111-134.
- Baumrind, D. 1978. Parental disciplinary patterns and social competence in children», *Youth & Society*, vol. 9, no 3, p. 239-276.
- Baumrind, D. 1991. «Parenting styles and adolescent development». *The Encyclopedia of Adolescence*. New York : Garland, p. 746-758.
- Billon, P. 1965. *Les implications pédagogiques des théories de Carl R. Rogers l'enseignement centré sur l'étudiant*. Ed. Québec Ministère de l'éducation. 132 p.
- Blaya, C. 2010. «Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs?». *CNAF : Informations sociales*, no 161, p. 46-54.
- Bouffard, T. et C., Vezeau. 1998. «The development of the self-system and self-regulation among primary-school children». Dans M. Ferrari & R.J. Sternberg (Eds) *Self-awareness: its Nature and Development*. New York: Guilford.

- Boutin, G. 1991. «Influence de la psychologie humaniste sur l'éducation : le contexte nord-américain». dans Féger, R., *Pédagogie et thérapie*. Convergences des chemins, Sillery, Les Presses de l'université du Québec. p. 75-87.
- Boutin, G. 2000. «Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes». *Québec français*, no 119, automne, p.37-40.
- Burns, M. K., D., Vance, I., Szadokierski, et C., Stockwell. 2006. «Student needs survey: A psychometrically sound measure of the five basic needs». *International Journal of Reality Therapy*, 25(2), p. 4-8.
- Butler, J.K. 1991. «Toward Understanding and Measuring Conditions of Trust: Evolution of a Conditions of Trust Inventory». *Journal of Management*. vol. 17, no 3, p. 643-663
- Caouette, C. 1978. « De l'autonomie à l'autogestion : un projet de socialisation de l'enfant (Réflexions sur l'école recherche Jonathan)». *Sociologie et sociétés*, vol. 10, no 1, p. 167-184.
- Caouette, O. et Angers, V. 2011. «Valeurs Éducatives des Enseignants», *Revue Canadienne de l'éducation*, no 34, 4 (2011) p. 3-19.
- Cicchetti, D., E.M. Cummings, M.T. Greenberg, et R.S. Marvin. 1990. «An organizational perspective on attachment beyond infancy». Chicago: University of Chicago Press. p. 3-50.
- Connell, J. P., et J. G., Wellborn. 1991. «Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes». In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development*. p.43-77.
- Deci, E. L., R. J. Vallerand, L. G. Pelletier, et R.M. Ryan. 1991. «Motivation and education : the selfdetermination perspective». *Educational Psychologist*, 26, p. 325-346.
- Deci E. L., et R.M., Ryan. 2000. « The “what” and “why” of goal pursuits : human needs and the Self-Determination of behaviour ». *Psychology Inquiry*, vol. 11, p. 227-268.
- Dix, T. 1992. «Parenting on behalf of the child: Empathic goals in the regulation of responsive parenting». In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. p. 319-346.

- De ketele, J.-M. et F.-M. Gerard. 2007. «La qualité et le pilotage du système éducatif : La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain.» Québec : *Presses de l'Université du Québec*, Collection Éducation-Recherche, Chap.1, p. 19-38.
- Doyon, M. 1991. «L'apprentissage coopératif en classe : mode d'apprentissage». *Science et Comportement*, vol. 21, p. 126-136.
- Dubois-Comtois, K. 2008. «Le rôle des conversations mère-enfant dans le développement des représentations d'attachement à la période scolaire». *Enfance*, Volume 60, p. 71-82.
- Dubois-Comtois, K. et E. Moss. 2001. «Relation entre l'attachement et les interactions mère-enfant en milieu naturel et expérimental à l'âge scolaire». *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 36, no 4, Octobre 2004, p. 267-279.
- Gatongi, F. 2007. «Person-centered approach in schools: Is it the answer to disruptive behavior in our classrooms?». *Counseling Psychology Quarterly*, 20 (2), p. 205-211.
- Gendron, B. 2008. «Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant : La figure de leadership en pédagogie». Université Paul-Valérie, *Lirdef-Didactique et Socialisation*, UM 2, Montpellier, France, p. 1-10.
- Glasser, W. et R. Wubbolding. 1997. «Beyond blame: A lead management approach». *Reaching Today's Youth*, vol. 1, p. 40-42.
- Grossmann K.E., K. Grossmann, M. Winter, P. Zimmermann. 2002. «Attachment relationships and appraisal of partnership: From early experience of sensitive support to later relationship representation». In: Pulkkinen L, Caspi A, eds. *Paths to successful development: Personality in the life course*. New York, NY: Cambridge University Press. p. 73-105.
- Hamre, B. K. et R. Pianta. 2001. «Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?». *Child Development*, vol. 76, no 5, p. 949-967.
- Hines, A. R., et S. E., Paulson, 2006. «Parents' and teachers' perceptions of adolescent storm and stress: Relations with parenting and teaching styles». *Adolescence*, vol. 41, p. 597-614.
- Jézégou, A. 2002. «Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant». *Education permanente*. no 152, p.43 -54.

- Jutras, F. et C. Gohier (Dir.). 2009. «Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants». Québec : Presses de l'Université du Québec. p. 7-29
- Kuczynski, L. 2003. «Beyond bidirectionality: bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations». *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*. Thousand Oaks CA: Sage, p. 1-24.
- Kuczynsky, L., et N., Hildebrandt. 1997. «Models of Conformity and Resistance in Socialization Theory». In J .E. Grusec and L. Kuczynski (eds.) *Parenting and the Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*, p. 227-256.
- Kuczynski, L., et G. Navara. 2006. «Sources of change in theories of socialization, internalization and acculturation». *Handbook of Moral Development* Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 299-327.
- Kuczynski, L., et M. Parkin. 2007. «Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions, and relational dialectics». *Handbook of Socialization*. NY:NY Guilford. p. 259-283.
- Maccoby, E. E., et J.A. Martin. 1983. «Socialization in the context of the family : parent-child interaction». In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 4 : Socialization, personality and social development. New York, U.S.A. : Wiley.
- Main, M., et J. Cassidy, J. 1988. «Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period». *Developmental Psychology*, vol. 24, p. 415-526.
- Moss, E., C., Cyr, et K., Dubois-Comtois. 2004. «Attachment at early school age and developmental risk: Examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive, and behaviorally disorganized children». *Developmental Psychology*, 40(4), p. 519-532.
- Moss, E., et D., St-Laurent. 2001. «Attachment at school age and academic performance». *Developmental Psychology*, 37(6), p. 863-874.
- Moss, E., D., St-Laurent, C., Cyr, et N., Humber. 2000. «L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant». Dans G.M. Tarabulsky, S. Larose, D.R. Pederson & G. Moran (Eds.), *Attachement et développement : Le rôle des premières relations dans le développement humain*. Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Moss, E., N. Smolla, I. Guerra, T. Mazzarello, D. Chayer, et C. Berthiaume. 2006. «Attachement et problèmes de comportements intériorisés et extériorisés auto-rapportés à la période scolaire». *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 38, no 2, p. 142-157.
- Pain, J. 2009. «Apprendre à vivre en société multiple». D'hier à aujourd'hui de quoi les enfants ont-ils besoin. *Enfances & Psy.* no 43, p. 66-76.
- Parent, G., et A. Paquin. 1994. « Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, no 4, p. 697-718.
- Park, S., S.D. Holloway, A. Arendtsz, J. Bempechat et J. Li. (2012) «What makes students engaged in learning? A time-use study of within- and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools». vol. 41, no 3, p. 390-401.
- Pianta, R. C. 1997. «Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling». *Early Education and Development*. vol. 8, p. 11-26.
- Pianta, R. C. 2006. «Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers : Implications for Research and Practice». *Handbook of Classroom Management, Practice and Contemporary issues*, p. 685-709.
- Pianta, R. C., B., Hamre, et M., Stuhlman. 2003. Relationships between teachers and children. In W. Reynolds and G. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology: Educational psychology*. vol. 7, p. 199-234.
- Pianta, R. C., S. L., Nimetz, et E., Bennett. 1997. «Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten». *Early Childhood Research Quarterly*. vol. 12(3), p. 263-280.
- Pianta, R. C., et M., Stuhlman. 2004. «Teacher-child relationships and children's success in the first years of school». *School Psychology Review*, vol. 33(3), p. 444-458.
- Reeve, J. 2002. « Self-determination theory applied to educational setting ». In E. L. Deci & R. M. Ryan (éd.), *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press, p. 183-203.
- Reeve, J., E.L., Deci, et R.M., Ryan. 2004. «Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation». In S. Van Etten & M. Pressley (Eds.) *Big Theories Revisited*. Greenwich, CT: *Information Age Press*. P. 31-60.

- Rogers, C. 1957. «The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change». *Journal of Consulting Psychology*, 21 (2), p. 95-103.
- Rogers, C. 1986. Reflections of feelings. *Person-Centred Review*, vol. 1, p.375-377.
- Ryan, R. M., et C., Frederick.1997. «On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being». *Journal of Personality*, vol. 65, no 2, p. 529-565.
- Sroufe, L. A., et J. Fleeson. 1986. «Attachment and the construction of relationships». In W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development*, p. 51-71.
- Sroufe, L. A. 2003. «Attachment and the complexity of development». *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, vol. 2. vol. 4, p. 19-26.
- Trudel, L., C., Simard et N., Vonarx. 2007. «La recherche qualitative est-elle nécessairement Exploratoire?». *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure*. Sous la direction de François Guillemette et Colette Baribeau Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS 16 mai 2006, Université McGill, Montréal, p. 38-46.
- Vallerand, R. J. 2001. «A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise». In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. P. 263-320.
- Van der Veer, R., et M.H. van Ijzendoorn. 1988. «Early childhood attachment and later problem solving: A vygotskian perspective». In J. Valsiner (Ed.), *Child development within culturally structured environments*: vol. 1, Parental cognition and adult-child interaction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 215-246.
- Vlachopoulos S., P., Ermioni, S. Katartzi et M.G. Kontou. 2011. «The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale». *Journal of Teaching in Physical Education*. vol.30, p. 263-280
- Wubbolding, R., 2007. «Glasser Quality School». *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. vol. 11, Décembre, p.253-261.

Ouvrages de références

- Ainsworth M.D., M.C. Blehar, E. Waters, et D. Wall. 1978. *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.
- Boutin, G. 2007. *L'entretien de groupe en recherché et formation*. Éditions Nouvelles, 149 p.
- Boutin, G. 2012. *La guerre des écoles Entre transmission et construction des connaissances*. Éditions Nouvelles, 121 p.
- Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss*: vol 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1980. *Attachment and loss*: vol 3. Loss, sadness and depression. New York: Basic Books.
- Bronckart, J.-P., B., Schneuwly, L.S., Vygotsky. 1985. *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux & Niestlé, 237 p.
- Christner, R.W., M. Rosemary, B.M. Rosemary. 2008. *Cognitive Behavioral Interventions in Educational Settings*. Ed. Taylor and Francis group. 439 p.
- Cousinet, R. 1950. *La vie sociale des enfants, essai de sociologie enfantine*. Paris, Éditions du Scarabée.
- Deci, E. L. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., et R.M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., et R.M. Ryan. [éd.]. 2002. *Handbook of Self-determination research*. Rochester : The University of Rochester Press.
- Fortin, M.-F. 2010. *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*, 2^e éd. Chenelière éducation inc. 632 p.
- Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (dirs). 2002. *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 225 p.
- Gilly, M. 1980. *Maître-élève. Rôle institutionnel et représentations*. Paris : PUF.

- Glasser, W. 1986. *Control theory in the classroom*. New York : Harper et Row. 144 p.
- Glasser, W. 1990. *Every Student can Succeed*. New York: HarperCollins. 202 p.
- Glasser, W. 1992. *The Quality School: Managing students without coercion*. New York: HarperCollins. 176 p.
- Glasser, W. 1999. *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. New York: HarperCollins. 368 p.
- Glasser, W. 2011. *Schools Without Failure*. New York: Harper & Row. 256 p.
- Greene, B. 2002. *Rubric for measuring quality school progress*. The William Glasser Institute Newsletter. Winter.
- Grusec, J.E., et P.D., Hastings. (Eds.). 2007. *Handbook of Socialization*. New York: Guilford.
- Lanaris, C., L.m Massé, N., Desbiens. 2005. *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention*. Ed. Gaëtan Morin. 400 p.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin : Montréal, 1554 p.
- Lessard-Hébert, M., Goyette et G. Boutin. 1996. *La recherche qualitative, fondements et pratiques*. 2^e éd. Montréal : Éditions Nouvelles. 125 p.
- Lieury, A. et F., Fenouillet. 1996. *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Maslow, A. 1972. *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1997. *Prendre le virage du succès*. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2001a. *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2001b. *La formation à l'enseignement professionnel : Les orientations : Les compétences professionnelles*. Québec, Gouvernement du Québec.

- Nadeau, M.-A. 1988. *L'évaluation de programme: Théorie et pratique*. Les presses de l'université Laval, 433 p.
- Perry, D.G. et K., Bussey. 1984. *Social development*. Englewood Cliffs, N.J. 402 p.
- Piaget, J. 1950. *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 342 p.
- Pianta, R. C. 1999. *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington : American Psychological Association.
- Pianta, R. C. 2000. *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*, Washington DC, American Psychological Association, 207 p.
- Rogers. C. 1971. *Liberté pour apprendre*, traduit par D. Le Bon, Dunod, Paris, 355 p.
- Schmidt, S. 2010. *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire : Regards multiples*. Presses Université du Québec. 157p.
- Skinner, B.F. 1969. *Contingencies of Reinforcement*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Skinner, B.F. 1971. *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Alfred A. Knopf.
- Tardif, M., et C. Lessard. 1999. *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Tarabulsky, G.M., S. Larose, D. R. Pederson, et G. Moran. 2000. (Eds.), *Attachement et developpement: Petite et jeune enfance*. Quebec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Thomson, Garrett. 1987. *Needs*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Vianin, P. 2006. *La motivation scolaire* (2 éd.). Suisse : De Boeck.
- Werner, E. E., et R. S., Smith. 1992 . *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood* . Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wubbolding, R. 2000. *Reality therapy for the 21st century*. Philadelphia: Brunner-Routledge.
- Wubbolding, R. 2006. *Reality therapy training manual*. Cincinnati, OH: Center for Reality Therapy.

Mémoires

- Laliberté, Sébastien. 2012. «Le concept de besoin la normativité des besoin fondamentaux chez Garrett Thomson». Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval, 103f
- Philippouci, Iona. 2012. «Le regard de jeunes décrocheurs sur leur environnement familial: une vision éclairante de leur réalité». Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval, 84f

Rapports de recherche

- Aspy, D. N. et F. Roebuck. 1990. *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas*, Résultats de recherches sur l'éducation humaniste, Montréal, Actualisation. 461 p.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. 2005. *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Rapport de recherche FQRSC, 103 p.
- Farrell, F. 2006. *An overview of seven Glasser Quality Schools in The USA*, NSW Department of Education and Training, Leadership Fellowship 2005–2006 Award, April 2006, 39 p.
- Moss, E. 2005 *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire*. Rapport final de recherche. Projet financé dans le cadre du programme des Actions concertées du Fonds Québécois de Recherche sur la Culture et la Société en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 24 p.
- Viau, V. 2004. *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Université de Sherbrooke, 3e congrès des chercheurs en Éducation, 17 p

Site internet

Cooperative learning methods: A meta-analysis. Johnson, D. W., Johnson, R. T., et Stanne, M. B. 2000. <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>, consulté le 15 février 2012.

Association Française des Psychologues et de l'Éducation Nationale, <http://www.afepen.fr>, consulté le 20 mars 2012.