

Psychologie Educationnelle de l'Adolescent et du Jeune Adulte

D. Leclercq

2008

CHAPITRE 8

D. Leclercq, M. Quoilin et S. Delcomminette **Pourquoi et comment agir et réagir en classe ? Relations Professeurs-adolescents**



Enjeu :

Le professeur n'est pas qu'un transmetteur de savoir(s). Il n'est pas non plus un psychothérapeute, un parent ou un copain. Il a une responsabilité sociale ; il a reçu un mandat de la société non seulement pour contribuer à ce que « tous les élèves qui lui sont confiés »¹ deviennent capables de s'approprier des savoirs, etc. mais aussi deviennent des personnes heureuses et des citoyens responsables et solidaires.

Et tout cela, pas seulement avec sa compétence professionnelle ou didactique, mais avec toute sa personnalité, qu'il importe aussi de respecter, voire de protéger.

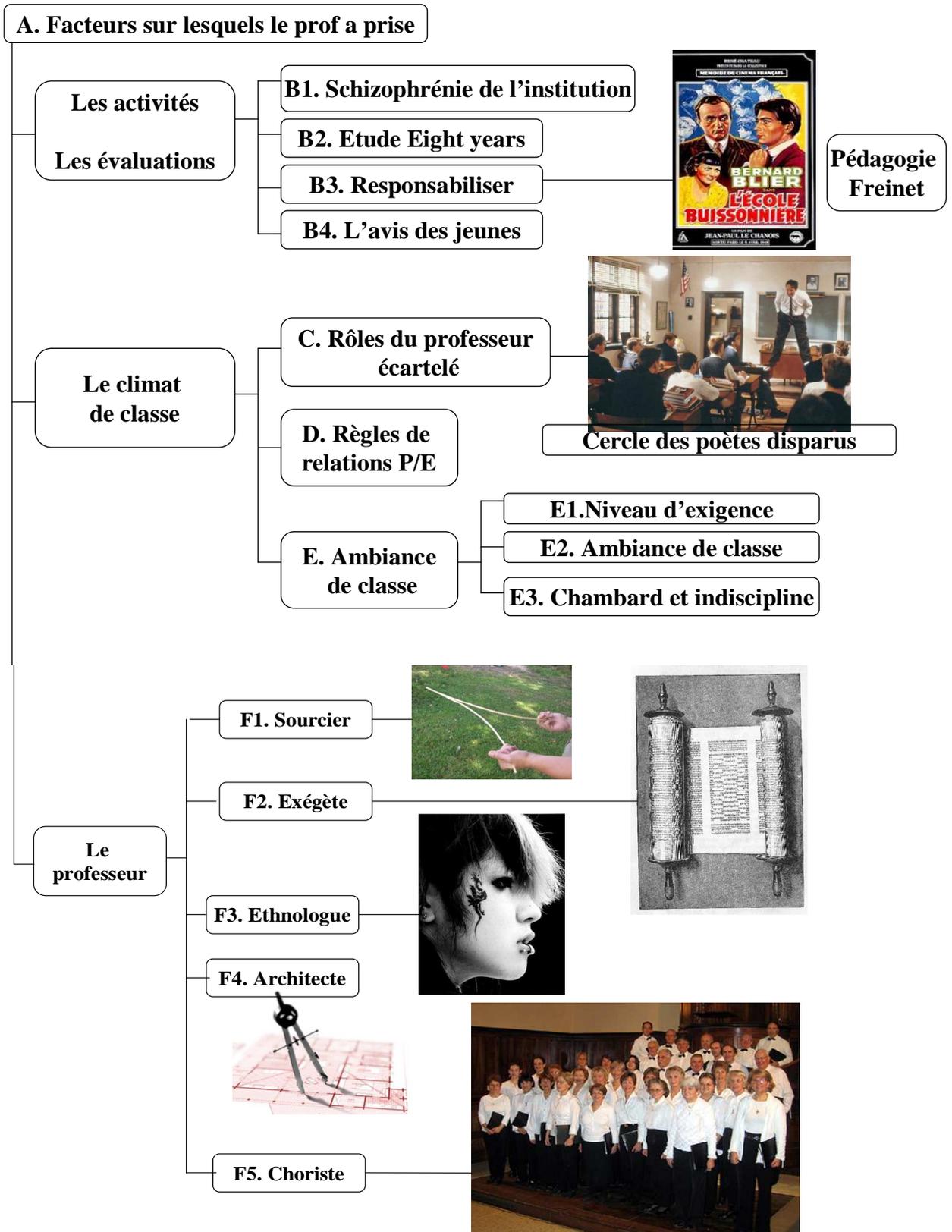
Le film « L'école buissonnière » de Jean Le Channois, qui retrace la vie de Célestin Freinet (dont le rôle est joué par Bernard Blier jeune, voir la photo ci-dessus) est un bel exemple de la façon originale dont chaque professeur est amené à se réaliser professionnellement, au service des élèves, mais en accord avec ses valeurs personnelles.



- A. Sur quels facteurs un enseignant a-t-il prise ? _____ 325
- B. Comment l'école traite-t-elle et peut-elle traiter les adolescents et qu'en pensent-ils ? 327
- C. En quoi le professeur est-il écartelé entre plusieurs objectifs et plusieurs rôles ? ____ 330
- D. Quelles sont les règles que le professeur doit se donner dans ses relations avec les élèves ? _____ 333
- E. Comment essayer d'obtenir une bonne ambiance de classe ? Et si c'est le chambard ou la révolte ? _____ 335
- F. L'enseignant joue-t-il tous les instruments de l'orchestre ? _____ 339
- Bibliographie _____ 344

¹ Allusion au Serment de Socrate en Communauté Française de Belgique : «Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié.».

Relations Professeurs-Elèves



A. Sur quels facteurs un enseignant a-t-il prise ?

Facteurs externes de la motivation selon Viau

Viau (2006²) synthétise l'état de la recherche sur l'engagement et la persévérance des étudiants (Brophy, 1998; Eccles et al., 1998; Paris et Turner, 1994; Viau, 1998). Il en déduit les 4 facteurs externes (sur lesquels l'enseignant a prise) les plus importants :

- Les activités qu'on leur propose
- Les pratiques évaluatives qu'on leur «impose»
- Le professeur par sa compétence et ses interrelations
- Le climat de la classe (relations entre eux)

Le chapitre qui suit est surtout consacré aux deux derniers facteurs (davantage en sections C et E).

B. Comment l'école traite-t-elle et peut-elle traiter les adolescents et qu'en pensent-ils ?

Adolescents et école

B1. Une schizophrénie de l'institution

« Le fossé entre la rhétorique de l'individu flexible, original et créatif comme but de notre éducation et leur culture réelle dans nos écoles révèle une grande hypocrisie. Dès le début, les étudiants font l'expérience d'un environnement d'école et de classe qui les conditionne à adopter des comportements dans la direction exactement opposée – chercher les réponses « correctes », se conformer et reproduire le connu. Ces comportements sont renforcés quotidiennement par les restrictions physiques du groupe et de la salle de classe, par le genre de questions que les professeurs posent, par la nature des devoirs à faire assis et par les formats des tests et des quizzes. » (Goodlad, 1984).

L'opposé de cette vision coercitive de l'éducation a été mis en œuvre à divers endroits dans le monde, depuis l'École moderne de Célestin Freinet (basée sur la pédagogie du projet) jusqu'au *Problem Based Learning* pratiqué depuis les années '80 dans de plus en plus de facultés de médecine (Leclercq & Vandervleuten, 1998, pp. 187-205).

B2. L'étude *Eight Years*

Sprinthall & Collins (1988, p.441) rapportent qu'aux Etats-Unis, dans les années 1930, une réforme de l'enseignement secondaire avait été lancée sous le nom de « L'étude *Eight Years* », dans le but de changer radicalement l'atmosphère d'apprentissage et par la place centrale donnée aux ACTIVITES des apprenants. Ce projet avait les caractéristiques suivantes :

Interdisciplinarité, variété des méthodes, travaux en petits groupes, apprentissage coopératif, simulations, déplacements sur le terrain, responsabilisation des étudiants, participation active.

Par exemple, au lieu de mémoriser des faits dans un cours de sciences sociales sur le gouvernement local, les étudiants avaient conçu un instrument de *survey* (questionnaire), avaient mené l'enquête à bien, et présenté leurs résultats. De même, dans un cours sur l'éducation du consommateur, les étudiants ont fait du « shopping comparatif »... Ce projet a impliqué 30 écoles secondaires et une comparaison a eu lieu avec des « écoles contrôle ».

On ne peut s'empêcher de faire le lien avec la pédagogie Freinet.



² http://web2.uqat.ca/pedagogcom/pdf/Viau_2006_Presentation.pdf

On a fait les observations suivantes : les étudiants du groupe expérimental :

- ont un meilleur score moyen dans tous les cours sauf langues étrangères,
- sont jugés comme ayant un plus haut degré de curiosité et de motivation intellectuelles,
- sont jugés comme plus précis, systématiques et objectifs dans leurs raisonnements,
- ont des idées plus claires concernant la signification de l'éducation,
- font mieux face à des situations nouvelles,
- obtiennent plus de récompenses non académiques (élection comme dirigeants d'organisations, médailles athlétiques, rôle de leader dans des présentations artistiques),
- sont plus sûrs de l'orientation de leurs études,
- sont plus concernés par « ce qui se passe dans le monde ».

B3. Que gagne-t-on à responsabiliser ?

Dans d'autres études (Gartner et al., 1971), des étudiants du secondaire supérieur étaient tuteurs d'étudiants du secondaire inférieur (en lecture). Les résultats ont montré un gain plus important chez les tuteurs que chez les tutorés (ce que Baudrit (2003) appelle « l'effet tuteur »).

D'autres études (Sprinthall, 1980) menèrent à des observations semblables. Celles de Conrad & Hedin (1982) portant sur 600 étudiants ayant, dans 9 établissements différents, participé à des classes d'apprentissage par l'action, ont montré des gains dans les aspects suivants :

- l'estime de soi,
- l'efficacité personnelle en termes de résolution de problèmes sociaux,
- la responsabilité personnelle et sociale,
- l'empathie et l'altruisme,
- l'exploration des carrières professionnelles,
- le développement moral et des valeurs,
- le développement de soi.

B4. L'avis des jeunes eux-mêmes

Il est aussi intéressant de noter quelles caractéristiques les jeunes (teenagers) de cette même étude citent eux-mêmes comme constituant une différence positive :

- J'ai eu des responsabilités adultes.
- J'ai pris des décisions importantes.
- J'ai fait des choses moi-même plutôt que d'observer.
- J'ai eu le sentiment de servir à quelque chose.
- J'ai pu explorer mes propres intérêts.
- J'ai discuté de mon expérience avec le professeur.
- J'ai reçu des directives claires.
- Les adultes qui m'entouraient se sont personnellement intéressés à moi.
- J'ai été apprécié quand j'ai fait du bon travail.

Dans les enquêtes de Coleman (1961), Sprinthall & Mosher (1969) et de Goodlad (1984) dans des écoles secondaires traditionnelles, par contre, les étudiants rangeaient l'apprentissage tout au bas de l'échelle de leurs préférences. (Sprinthall & Collins, 1988, p. 450).

Ces contrastes amenèrent à la publication du livre blanc « *A nation at risk* » (NCEE, 1983).

Les plus âgés tuteurs des plus jeunes

Otten Patricia (2006), AESS Germaniques.

Je voudrais parler de l'exemple qui se trouve dans le syllabus (responsabiliser les élèves). Je pense que cela se fait dans de nombreuses écoles. J'ai moi-même été tuteur d'un élève de première année quand j'étais en dernière année. Mais je ne veux pas parler de mon expérience mais de celle de ma classe de 3^{ème} (intérim).

Dans l'école dans laquelle j'enseigne, les élèves de 3^{ème} sont tuteurs des 1^{re} et les 6^e sont tuteurs des 4^e. Je pense que cette double expérience est très intéressante. On n'attend pas que les élèves aient 17 ou 18 ans pour les responsabiliser, ce qu'ils apprécient beaucoup. De plus, les 3^e sont soutenus dans leur passage vers le secondaire supérieur.

Un autre exemple du cours de didactique spéciale, que je n'ai pas encore pu appliquer en réalité : Quand un test à été fait et que certains élèves l'ont réussi et d'autres pas, il est intéressant de former des groupes dans lesquels les élèves qui n'ont pas de difficultés font la remédiation pour les autres. Ainsi, ils ne perdent pas de temps et sont responsabilisés.



Pistes d'intervention

On se réfèrera à la liste des avis des jeunes (B4) pour imaginer des situations d'apprentissage débouchant sur de telles valorisations.

C. En quoi le professeur est-il écartelé entre plusieurs objectifs et plusieurs rôles ?

Le professeur deux fois écartelé

Bien que les deux sections qui suivent sont présentées comme des choix exclusifs, il appartient à chaque professeur de créer son propre "cocktail" en fonction de ses goûts, de ses capacités, des circonstances, et, pour quoi pas, des besoins des élèves...

C1. Quel professeur les étudiants souhaitent ?

Viau (2006) s'appuyant sur Braxton et *al.*, (2000) signale que les étudiants souhaitent :

- Un professeur qui les stimule
- Un professeur qui est motivé à enseigner
- Un *mentor* et un *modèle* sur le plan professionnel et de l'apprentissage
- Des échanges fondés sur le respect et la reconnaissance

C2. Le professeur : acteur ou entremetteur ?

On a longtemps considéré l'enseignant comme le véhicule de la connaissance qu'il devait faire transiter de sa bouche vers les oreilles des élèves ou de sa craie (au tableau) vers les yeux des élèves. Dans ce contexte, on compare souvent l'enseignant à un **acteur**, brillant par son art de "faire passer" le message (écrit par qui ?), voire de le faire retenir (donc de l'imposer). L'ennui est que, dans cette approche "transmissive", l'étudiant est relégué dans un rôle de spectateur (donc passif), de consommateur... Or il importe que l'apprenant soit aussi le constructeur de ses connaissances (dans le sens du constructivisme) : il doit faire des hypothèses, les tester, les communiquer à d'autres pour voir dans quelle mesure il les comprend lui-même ; d'où l'importance de l'activité et des (re)découvertes personnelles.

Dans ce contexte, le professeur devient un "organisateur de conditions favorables à l'émergence d'interactions fécondes entre l'apprenant et le milieu". En ce sens, il est **entremetteur** : il favorise les échanges, sans se substituer à l'apprenant. On peut même dire que plus il en fait lui-même et plus il prive l'apprenant d'occasions d'être acteur !

Pire ! Plus le professeur est brillant dans l'exécution, plus l'étudiant risque de se persuader de sa propre incapacité, tant le modèle lui paraît inaccessible.

Et pourtant... il est évident que l'enseignant sert aussi de **MODELE**, de direction à suivre, et on n'imité que ce que l'on admire.

L'équilibre est donc délicat et requiert que l'apprenant garde confiance en lui-même malgré ses imperfections, peut-être par la mise en évidence de ses progrès (voir les stratégies inspirées du conditionnement opérant, voir chap. 4, section A). Un enseignant laxiste (peu exigeant) finit par décevoir les étudiants qui se rendent compte qu'eux-mêmes ne progressent pas, donc se dévalorisent.

C3. Le professeur : centré sur le contenu ou sur l'élève ?



Trop de professeurs sont centrés uniquement sur le contenu pour qu'il soit besoin d'illustrer cet extrême. Une illustration de l'autre extrême est fournie dans le film de l'Australien Peter Weir, « Le Cercle des poètes disparus ». Puisque ce film a été vu par de nombreux lecteurs, nous nous servirons de certaines séquences pour illustrer notre propos. Disons d'emblée que si le comportement du professeur Keating (joué par Robin Williams) nous paraît un excellent point de départ de discussion

parce que concrétisant les problématiques, il est hors de question de le proposer comme un modèle inconditionnel. Si certaines choses sont à imiter, ce sont plus les fondements de ses actions que ces dernières. Quels sont, précisément, ces fondements ?

Les trois que nous avons retenus sont typiques de l'approche "centrée sur l'élève". Ce sera l'objet des 3 sections C4, C5 et C6 qui suivent.

C4. Un regard sur la vie

Une des séquences les plus frappantes du film est l'arrachage de la page d'introduction du célèbre recueil de poésies de J. Evans Prichard. Le texte contenu par cette page est qualifié d'excrément.

En fait, Prichard propose de classer les poèmes selon deux axes, l'un de la pertinence du thème traité, l'autre de l'excellence du mode de traitement. Il situe d'ailleurs Byron d'une part et Shakespeare d'autre part sur un tel graphique.

A une telle vision, Keating oppose : "On n'écrit pas de la poésie parce que c'est beau, mais parce qu'on fait partie du genre humain". Une telle phrase ne peut laisser aucun humain indifférent, et surtout, le met en position d'AUTEUR et non plus, comme Prichard y induit, en position d'ANALYSTE de l'œuvre d'AUTRUI.

Le slogan de Keating est moins, à nos yeux, "carpe diem" que "cette splendeur existe et tu peux y apporter ta rime" signifiant par là la façon positive dont chacun devrait regarder l'existence ("cette splendeur" ne concerne pas la seule poésie) et la façon active, intervenante (**ta** rime).

Keating pousse donc les adolescents qu'il doit former à être des acteurs (au sens large). Que l'un d'entre eux, Neil, désire devenir acteur (au sens étroit) est une parabole de ce conteur qu'est Peter Weir.

Ce qui séduit ces adolescents, ce n'est pas que Keating leur fasse arracher des pages de livres ou marcher sur les bancs, c'est qu'il les aide à **donner un sens à leur vie et à en être les acteurs**. Le film montre (caricaturalement) qu'il est le seul à le faire dans cette WELTON ACADEMY dont la devise séculaire (Tradition, Honneur, Discipline, Excellence) est toute en convergence, en alignement (sur le passé, sur le conventionnel).

C5. Un parler vrai

Si ce film plaît tellement aux jeunes des années 90, c'est qu'ils se rendent bien compte que ces devises (de la WELTON ACADEMY) ne peuvent guère les aider, car ils sont conscients qu'il leur importerait plus de se créer un chemin que d'en suivre un existant.

Les vers du poète Antonio Machado valent bien la devise du collège de WELTON :

*Caminante, no hay camino,
Se hace camino al andar
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca
Se ha de volver a pisar.*

Quand on marche, il n'existe pas de chemin
Le chemin se fait en marchant
Et en regardant derrière soi
On découvre le sentier
Qu'on n'aura jamais à réemputer.

Combien d'adultes tentent de faire croire aux adolescents que leurs certitudes d'aujourd'hui, leur position sociale, leur situation (d'époux, de parent, d'enseignant, etc.) est un chemin qu'ils ont suivi, pas à pas, systématiquement, comme s'il n'y avait eu chez eux aucun dilemme, aucune angoisse,

aucune indécision, alors qu'elles résultent de leurs souhaits, mais aussi des circonstances, et qu'elles sont loin d'être parfaites.

On peut reprocher à Peter Weir que son Keating est un personnage caricatural, vivant à des milliers de kilomètres de sa propre famille, ne connaissant pas la peur, le doute,..., sauf, cependant, l'échec (le suicide d'un étudiant) et le rejet social (par ses collègues).

La difficulté tient en outre en ce que personne (ni les élèves ni l'enseignant) ne sait exactement qui il est, comme le note Antoine de Saint-Exupéry : « *Vivre, c'est naître lentement. Il serait trop aisé d'emprunter des âmes toutes faites.* »

C6. Promouvoir l'initiative des élèves et annoncer les limites

Inviter les élèves à monter sur les tables vise à frapper leur **mémoire épisodique**, à inscrire la métaphore (de monter sur les barricades, symbole de la protestation) non seulement dans leurs oreilles, mais dans leurs yeux et dans leurs oreilles internes (où se situe le sens de l'équilibre).

C'eût été plus démonstratif encore si le fait de monter sur la table avait permis de découvrir réellement de nouvelles données.

Quand, à la fin du film, quelques-uns des élèves montent sur la table, ce n'est pas en signe de révolte contre l'établissement, mais pour signifier (d'une façon cinématographique, visuelle) au professeur Keating : "Nous avons appris quelque chose de vous, quelque chose qui désormais est en nous, notamment de poser cet acte malgré l'interdiction conventionnelle".

L'enjeu était ici le droit des étudiants à l'initiative. Tous les autres adultes du film interdisent les initiatives, les répriment dès qu'elles veulent s'exprimer. On ne peut enseigner en refusant d'écouter l'étudiant PARTENAIRE d'entendre son point de vue, d'accepter d'en tenir compte.

Evidemment, on ne peut accepter n'importe quelle initiative. Dès lors, il est difficile d'éviter les injonctions paradoxales comme dirait Watzlawick, c'est-à-dire deux injonctions qui s'opposent, comme, par exemple : "Prenez des initiatives, mais restez mes élèves soumis".

Dès lors, dès le départ, le professeur signalera qu'il existe des limites et s'efforcera de les préciser le plus possible.



Pistes d'intervention

Un enseignant influence les apprenants tout autant si pas plus par ce qu'il est que par ce qu'il fait. Les adolescents, en quête de modèle, souhaitent se trouver devant des adultes qui se comportent en adultes, qui leur donnent la priorité. Les adolescents ne sont pas dupes. Ils détectent les enseignants manipulateurs qui veulent s'en cacher, les enseignants qui font juste leur devoir, sans enthousiasme, sans prise de risque. Ils pardonnent les erreurs techniques s'ils ont la conviction que l'enseignant est une personne engagée, qui les respecte et qui se respecte.

D. Quelles sont les règles que le professeur doit se donner dans ses relations avec les élèves ?

La déontologie du professeur³

D1. Tenir son rôle et y rester

Etre ouvert aux initiatives des adolescents signifie-t-il les approuver toutes ? Sûrement pas. Chacun doit tenir son rôle. Et Keating tient le sien lorsqu'il désapprouve certaines conduites. Les jeunes ne peuvent se définir eux-mêmes que s'ils ont en face d'eux des adultes qui s'assument eux-mêmes, qui n'essayent pas d'acquiescer leur sympathie de façon démagogique, qui maintiennent leurs exigences, qui sont des repères stables et non des girouettes.

Selon le principe "qui aime bien châtie bien", le professeur ne manquera pas de donner à l'élève son avis sur la conduite. Il veillera à :

- s'en tenir aux faits sans extrapoler sur la personne. ex. : "le travail est insatisfaisant" et non "tu es un incapable"
- signaler ce qui lui déplaît : non pas "C'est mal ce que tu fais" mais "Je n'apprécie pas ce que tu fais", ni se retrancher derrière le règlement de l'école en laissant entendre à l'élève qu'on désapprouve ce règlement.

Si chacun doit tenir son rôle par contre, il ne doit pas en sortir.

Et Keating n'en sort pas lorsqu'il pousse le jeune Neil à discuter franchement **avec son père**. Keating ne se substitue pas à l'instance familiale. Les professeurs "proches des élèves" ne manquent pas d'être tentés de sortir de leur rôle, car il arrive que les adolescents leur soumettent des problèmes personnels graves. Autant il serait contraire à la mission d'éducateur d'y être sourd, autant il serait inadéquat de se considérer comme engagé à les résoudre seul. La communauté éducative a bien des ressources et l'enseignant doit y faire appel : sa direction, ses collègues, les membres du P.M.S. et les parents, évidemment. Le tout avec l'assentiment de l'adolescent, qui ne doit pas avoir le sentiment que sa confiance a été trahie.

D2. Ne pas abuser de son pouvoir de persuasion et de manipulation

Faire arracher les pages d'un livre est très spectaculaire, pour les élèves et pour les spectateurs du film. Cet acte nous paraît cependant regrettable à trois points de vue.

- D'abord, il constitue une destruction de la pensée d'autrui et s'assimile trop aux bûchers de livres allumés par les nazis ou au lance-flammes de Fahrenheit 851 pour que sa portée symbolique (néfaste) soit tolérable.
- Ensuite, il constitue un acte irréversible, ne permettant plus la discussion ultérieure ou les changements d'opinion du propriétaire du livre. En cela aussi cet excès est néfaste.
- Enfin, que Keating enjoigne les étudiants à poser cet acte l'assimile aux autres "dictateurs". Imposer la liberté n'est pas plus admissible que l'interdire. Keating n'a que trop tendance à "manipuler" les étudiants c'est-à-dire les amener à exprimer "librement" ce qu'il avait décidé qu'ils exprimeraient. Les adolescents sont sensibles à cela aussi et le découvrent très vite... pour le rejeter.

D3. Se fixer une panoplie équilibrée d'objectifs

Aucun programme ne semble peser dans le "cahier des charges" de l'enseignant Keating qui, pourtant, doit comme tous ses collègues, aussi apporter des compétences spécifiques aux étudiants. Il serait trop simple de laisser ce soin aux autres et de se réserver les "tâches nobles". Chaque enseignant doit tout assumer à la fois, en trouvant un équilibre qui satisfasse les étudiants, l'institution... et lui-même. Un

³ D. Leclercq et M. Poumay sont responsables du cours de Déontologie des enseignants à l'Université de Liège.

tel équilibre est peut-être plus difficile à atteindre quand on est professeur de physique ou de sciences économiques que de poésie... Quoique...

Comme l'illustre le superbe film « *L'Ecole Buissonnière* », réalisé par Jean LeChanois, compagnon de l'Ecole Moderne, la méthodologie Freinet prend soin d'équilibrer les objectifs à atteindre par conformité sociale (le bagage commun imposé par l'institution) représentés par des cassettes, des livres et vidéos d'auto-formation, des cahiers d'exercice, des cours programmés (où l'étudiant fait ce qu'y est prévu) et les projets personnels pouvant être divergents, représentés par l'exploration libre de la (vaste) bibliothèque, le recours au centre de ressources pour y assouvir SA quête.

Obligation de neutralité

Rosa Frédérique (2006), AESS Sciences économiques.

Dans le cadre du cours de sciences économiques, nous abordons un grand nombre de sujets d'actualité ou des grandes questions économiques. Il serait facile d'influencer leur jugement en ne présentant qu'un aspect du problème, celui qui correspond à notre opinion. Or notre rôle est de leur permettre de prendre position de manière critique. Nous devons donc leur fournir une vision pluraliste (des « pour » et des « contre ») pour qu'ils puissent se forger leur opinion, différente de la nôtre. C'est notre obligation de neutralité.



Pistes d'intervention

Le professeur renoncera à un rêve d'omnipotence. Il n'arrivera pas à satisfaire tous les besoins et tous les désirs de tous les étudiants, à les influencer tous dans tous les domaines. Heureusement, il n'est pas seul. D'autres éducateurs, à commencer par ses collègues, contribuent aussi à l'épanouissement des apprenants qui leur sont confiés. En outre, il doit s'imposer de respecter le mandat que la société lui donne par sa profession, à savoir être l'acteur *proximo* de la politique éducative de son pays.

E. Comment essayer d'obtenir une bonne ambiance de classe ? Et si c'est le chambard ou la révolte ?

Exigences et ambiance de la classe

E1. Où placer le niveau d'exigence ?

Le professeur débutant peut avoir l'impression que la permissivité et la flatterie des étudiants peut lui amener les faveurs de ces derniers. Sur ce point, l'expérience d'Aronson & Linder (1965) est éclairante. Des professeurs (en fait des chercheurs) ont fourni, pendant deux périodes de 25 jours consécutives, des feedbacks aux étudiants sur leurs travaux.

- Les chercheurs A ont donné uniquement des COMPLIMENTS,
- les chercheurs B uniquement des CRITIQUES.
- Les chercheurs C ont donné d'abord des compliments (25 jours) PUIS des critiques.
- Les chercheurs D ont donné d'abord des critiques (25 jours) PUIS des compliments.

On demanda ensuite aux élèves leur appréciation (% de satisfaction) des divers évaluateurs. Voici les résultats :

Evaluateurs

C (Compliments puis critiques)	10 %
B (Critiques uniquement)	22 %
A (Compliments uniquement)	64 %
D (Critiques puis compliments)	76 %



Pistes d'intervention

Placer haut la barre (en anglais : *high expectations*) est un signe de respect pour les étudiants. C'est faire ce que Philippe Merieu appelle le « pari d'éducabilité », c'est faire confiance dans la capacité des étudiants de se dépasser. Et de cela, les étudiants s'en rendent compte.

E2. L'ambiance

Pour Viau (2006), le climat de la classe est un facteur externe influençant puissamment la motivation des étudiants. Il recommande donc « une classe où les élèves

- peuvent se « risquer » sans être dénigrés,
- sont vus comme un groupe d'apprenants (Tinto, 2000),
- sont centrés sur le travail d'équipe et l'entraide (Springer et al., 1999),
- « se sentent à leur place » (les minorités) ».

a) Les appeler par leur nom

L'ambiance de la classe commence dès le premier jour. Par exemple, dans le souci de l'enseignant de connaître ses élèves par leur nom, leur prénom... et ce le plus vite possible. Divers moyens peuvent être mis en œuvre. Un(e) enseignant(e) consulte les registres de l'école et recopie chaque nom sur un petit papier. Lors des premières leçons, il (elle) dispose ces papiers sur son pupitre selon la disposition des bancs. Un(e) autre constitue des cartons (visibles de loin) de manière à ce que chaque élève affiche son nom depuis son banc, comme dans les conférences internationales.

Les étudiants sont très sensibles (qui ne le serait ?) aux marques de personnalisation et la plus élémentaire est de pouvoir les appeler par leur nom et, selon les cas, par leur prénom.

Il est regrettable que les écoles ne tiennent pas à la disposition des titulaires en début d'année (et en permanence pour les nouveaux) de photos des élèves. Certains professeurs doivent faire ces photos eux-mêmes.

b) Que va-t-on faire ensemble ?

Les étudiants eux aussi ont le droit d'en savoir, d'en apprendre sur le professeur, et par exemple, d'entendre dès le départ de sa bouche :

- Ses objectifs. A quoi - pour lui - sert son cours. A quoi il verra que ses objectifs sont atteints ou non.
- La matière qu'il compte voir et comment.
- Ses méthodes d'évaluation. Les étudiants apprécient de connaître très tôt ces modalités, pour pouvoir planifier leur travail.
- Les modalités pratiques de travail (type de cahier, délais pour remettre les travaux).

On ne manquera pas d'ouvrir une discussion sur le sujet. On s'apprête en effet à passer un "contrat" avec les étudiants qui sont invités à le commenter, à l'amender... et qu'il faudra que les deux parties respectent. Les étudiants apprécient que leur avis de partenaires du projet éducatif soit pris à ce stade du processus.

Une fois le contrat accepté de part et d'autre, on pourra s'y référer comme une règle "neutre", ne dépendant pas (plus) de l'arbitraire de l'enseignant.

Si le professeur annonce des exigences à leur endroit, il ne manquera pas d'insister sur les exigences qu'il s'impose à lui-même.

Enfin, il (elle) ne manquera pas de signaler comment on peut le (la) contacter en dehors des heures de classe. Un mot écrit déposé à un endroit *ad hoc* de l'établissement est une procédure efficace, de même qu'un tableau signalant à l'étudiant que le professeur a répondu, et où cette réponse peut être trouvée par l'étudiant.

c) Qui je suis

Pourquoi le professeur n'évoquerait-il pas rapidement (car on pourra y revenir peut-être plus tard) les aspects de ses intérêts susceptibles d'être partagés par certain(e)s étudiant(e)s ? Pourquoi ne pas annoncer que, sur ces points, il est disponible pour échanger ?

d) Prenez de la peine... mais aussi du plaisir

L'enseignant veillera à équilibrer ses leçons de façon que les périodes d'activité intellectuelle intense soient contrebalancées par des moments plus détendus, voire amusants. Ceux-ci peuvent soit constituer une pause, soit être prévus pour occuper la fin de la leçon. Ce sera pour tous, étudiants comme enseignant, la juste récompense d'un effort soutenu. En outre, ces moments illustreront la nécessaire alternance dans les activités intellectuelles et permettront au professeur de mieux connaître les élèves en tant que personnes... et vice versa. Le cours, quel que soit son contenu, pourra être lié avec le reste de la vie, par les interventions des étudiants eux-mêmes, si possible.

e) Étonnez-les

Un jeune professeur de sciences économiques est désigné dans une école professionnelle d'apprentis bouchers qui font bien comprendre que les cours théoriques ne les intéressent pas. Quoi de plus normal pour un économiste d'évoquer le problème - qui les intéresse - de leurs bénéfices et des flux d'argent. Notre jeune professeur aura pris (auprès des ses collègues spécialisés en boucherie) une série d'informations et saura donner directement des exemples réels avec de vrais prix de bêtes sur pied, abattus, etc. Que lui aussi maîtrise leur jargon ne manquera pas de frapper étudiants et de susciter leur respect.

E3. Chambard et indiscipline

a) Réprimer ?

Il est fréquent que le premier réflexe de l'enseignant novice soit de chercher à "réprimer" le chahut ou l'indiscipline. Ce n'est pas nécessairement la bonne réaction. **Cela dépend** en effet **du type de chahut** et surtout **de ses causes**.

Rien de pire que la punition collective aveugle car si, au départ, la majorité des élèves n'avait pas de raison d'en vouloir au professeur, maintenant elle en aura une : la punition injuste qu'il (elle) a infligée.

Certains chahuts sont dirigés contre l'institution qui, d'une façon ou d'une autre, insatisfait les étudiants. Il importe de comprendre en quoi. D'autres sont dirigés contre un cours (ex. : de mathématique ou de musique ou de ...). Il importe de comprendre pourquoi. D'autres encore sont dirigés contre le professeur. Ils sont minoritaires. Mais le professeur a droit à des explications, soit séance tenante, soit après avoir laissé aux élèves le temps de s'organiser entre eux (pour désigner un porte-parole, pour prendre une décision), bref, de prendre leurs responsabilités en groupe.

Un temps (cinq minutes) de concertation accordé par le professeur au groupe comporte plusieurs avantages. D'abord, il sert au professeur lui-même qui pourra envisager la suite des opérations. Ensuite, il sert à ce que chacun, dans la classe, fasse entendre sa voix auprès des autres en l'absence du professeur, ou se taise, mais alors perde l'alibi de l'innocence.

Le professeur aura pris soin d'annoncer à quel comportement il reconnaîtra ceux qui ont décidé de poursuivre la classe dans le calme et/ou d'entamer un dialogue courtois.

b) Rire avec eux ?

Il arrive qu'un fou-rire ne puisse être réprimé... comme un éternuement. Pas de paranoïa ! Dans la plupart des cas, s'il (elle) le laisse éclater et s'il (elle) demande (sans insister) à être dans la confiance, le professeur passera lui (elle) aussi un bon moment, qui contribuera à égayer le reste de la leçon.

Pourquoi faudrait-il transformer un moment de joie en drame ? Bien sûr, tous comprendront qu'on n'est pas là seulement pour rire, et que tout à une fin... provisoire.

c) Ignorer ?

Certains enseignants novices réagissent à un chahut comme s'il n'existait pas, ou donnent leur cours en parlant tellement bas qu'il est impossible de l'entendre dans le chahut, ou encore le donnent par écrit au tableau.

Aucune de ces réactions n'est admissible. D'abord, elles n'ont aucun effet sur les étudiants, dont le chahut n'est en rien entravé. Ensuite, et surtout, il s'agit d'une démission grave de l'enseignant qui doit faire respecter sa fonction et surtout sa personne.

Même s'il faut consacrer toute l'heure du cours pour élucider les causes du malaise, ce n'est pas du temps perdu. Il est de toute façon exclu de donner cours dans une ambiance inappropriée. En outre, il est fort probable que si le professeur s'engage dans une interview collectif, les élèves se prêteront plus à la démarche, selon le principe avancé humoristiquement par Albertini (1992, p. 50) selon lequel "Il est toujours plus facile de faire parler un individu que de le faire taire".

La cause du malaise peut être "L'école ne nous intéresse pas". Le professeur est alors conduit à analyser "ce qui intéresse", comme nous allons le voir ci-après.

Cette démarche, le professeur ne doit pas être le seul à l'assumer. Il doit en référer à la direction qui, elle aussi, prendra ses responsabilités.

d) Prise de risque ou communication paradoxale

Si le professeur a, parmi ses objectifs, l'autonomie dans la décision des adolescents, il doit s'attendre à ce qu'un jour ces décisions s'opposent à ses désirs à lui, voire à ses propres décisions.

Il faut donc que le professeur puisse supporter que l'autre (en l'occurrence l'adolescent) ait pris une autre décision que la sienne, adopte d'autres valeurs, soit que ce qu'il aurait souhaité.

"Soyez vous-mêmes" est ce que Watzlawick appelle une "injonction paradoxale", c'est-à-dire une "injonction à laquelle on doit obéir mais, pour cela, désobéir", ce que Bates avait appelé DOUBLE CONTRAINTE (*dubble bind*).

Il en va de même quand le professeur demande à ses étudiants de critiquer ses méthodes ou ses contenus mais qu'il fait aussi comprendre que les critiques le vexeraient. Le silence des étudiants (placés ainsi en situation de "blocage") est abusivement interprété comme une approbation des méthodes et contenus.

L'ambiance se dégrade de jour en jour

Bertholet Cécile (2006), AESS psycho.

Lors d'un stage en psycho avec des éducateurs A2, je suis allée dans une classe où il n'y avait jamais eu aucun problème de discipline avec mon maître de stage.

Inexpérimentée, j'en ai conclu que c'était évident en raison de la maturité des élèves.

J'ai donné 12 heures de cours, et au fur et à mesure, j'ai vu l'ambiance de travail en classe se dégrader. En fait, je n'étais pas assez cadrante, claire et j'étais chaque fois surprise quand les élèves n'étaient pas comme avec mon maître de stage. Alors, décontenancée, je faisais comme si de rien n'était, j'ignorais le bruit. C'était la pire des choses à faire parce que les élèves continuaient eux aussi à m'ignorer. J'avais d'autant plus de mal à intervenir que 1) je ne connaissais pas le nom de mes élèves, 2) je n'avais pas pris la peine de me renseigner sur les sanctions proposées par l'école en cas de manque de respect. En plus, je n'étais pas très à l'aise avec la matière que j'enseignais, ce qui n'aide pas.

Bref, j'ai beaucoup appris pendant ce stage sur ce qu'il ne faut pas faire.



Pistes d'intervention

Une classe où l'ambiance est chaleureuse, où les étudiants peuvent prendre des initiatives, n'est pas forcément une classe où tout est permis. « Respect » est un mot clé : respect des autres (de leur personne, de leur temps, de leurs goûts, etc.), mais aussi de soi-même (de sa personne, de son temps, de ses goûts, etc.). Le professeur reste la garant de ces respects. Dans les cas extrêmes, il doit les imposer.

F. L'enseignant joue-t-il tous les instruments de l'orchestre ?

Le(s) métier(s) d'enseignant

F1. Un travail de sourcier

Le professeur se pose d'abord la question des besoins et des désirs des apprenants, puis, ensuite, voit comment la matière peut contribuer à les satisfaire. C'est l'inverse de la démarche habituelle qui consiste à apporter la motivation de l'extérieur, à dorer la pilule (La pilule est première ! Elle "passera", de gré ou de force).

On trouvera ces deux attitudes contrastées dans l'exemple suivant.

Le jeune professeur X est encore en formation il donne une leçon sous l'œil de son vieux maître, assis au fond de cette classe de deuxième année primaire. Le titre de la leçon (peu enthousiasmant mais nécessaire !) est "Enseigner l'écriture des lettres V et W majuscules".

Alors, notre jeune enseignant, désireux de CREER la motivation, se lance dans une histoire inventée de toutes pièces où interviennent une certaine Viviane et un certain Willy. Les jeunes enfants ont beau n'avoir que huit ans, ils se prêtent à l'exercice, mais avec résignation. Ils font ce que C. Freinet appelle (dans son ouvrage "Les Dits de Mathieu") "**du travail de soldat**" : on fait durer la tâche, de peur que, une fois terminée, le professeur (ou le caporal) en invente une autre, tout aussi peu intéressante.

Le vieux maître se lève alors, monte sur l'estrade, prend une craie et demande, innocemment : "Y a-t-il dans la classe un petit garçon qui s'appelle Victor ?" - "Oui, Moi" répond avec fierté un des bambins. - "Viens, je vais t'apprendre à écrire ton nom ..."

L'innocence du vieux maître est toute feinte. Il a bien entendu consulté le registre de la classe auparavant. **La spontanéité, ça ne s'improvise pas !** Notre vieux maître, avant de tenter de CREER la motivation, a d'abord cherché à la TROUVER là où elle existe. Une fois trouvée cette source, une fois qu'on la laisse jaillir, fini le travail de soldat.

Le premier travail du professeur est un travail de **sourcier** (qui trouve où sont les motivations EXISTANTES des apprenants) plutôt que d'**adducteur d'eau** (qui apporte une motivation externe là où il n'y en a pas) cherchant à CREER la motivation.



Célestin Freinet

Quel(s) intérêt(s) à venir travailler en Belgique ?

Kringels Sandra (2006), AESS Germaniques.

Lors de mon stage en allemand (6^{ème} année), j'ai abordé le thème du travail à l'étranger. Vu qu'il y avait énormément d'étrangers dans la classe je leur ai demandé pourquoi ils étaient venus en Belgique et quel(s) avantage(s) ils y voyaient. Donc en leur demandant de répondre, cela avait aussi suscité l'intérêt des autres élèves belges car ils n'étaient pas au courant des raisons.



F2. Un travail d'exégète

Le formateur doit interpréter chaque point du programme et sa pertinence pour un public donné.

Par exemple, dans une classe de jeunes (de 16 à 19 ans) d'une section professionnelle, un (jeune) stagiaire doit donner une leçon ayant pour titre "La puissance juridique existe-t-elle chez les malades et les handicapés mentaux ?".

Thème qui intéresse probablement les juristes, mais qui laisse ces jeunes indifférents car ils ne sont eux-mêmes ni malades ni handicapés mentaux et le hasard fait qu'aucun d'entre eux n'a une personne de ce genre dans sa famille.

Or, l'enseignant a, même avec un tel thème, une **grande marge de liberté quant aux objectifs et aux contenus**. Voyons comment notre jeune enseignant s'y prend.

"Y a-t-il parmi vous des élèves qui, bien qu'ayant moins de 21 ans, sont légalement **émancipés** ?". Oui. Miracle. Il y en a un, et il y en a un autre qui connaît très bien une personne qui, elle aussi, a été émancipée, pour deux raisons différentes. La justification, la procédure, les conséquences d'une telle mesure font l'objet d'un débat passionnant.

"Connaissez-vous quelqu'un qui ait été légalement privé de ses droits politiques ou de ses droits parentaux (qui a perdu la puissance paternelle par exemple) ?" Oui. Le miracle se reproduit. Nouveau débat. On commence à inférer "l'esprit de la loi" (comme dirait Montesquieu). On est prêt à attaquer un cas concret (les malades et les handicapés mentaux) par la méthode déductive, fort que l'on est de la compétence acquise par la méthode inductive. Et les élèves font merveille. Ils raisonnent en véritables juristes là où ils auraient pu attendre avec politesse et patience (dans les bons cas) "que ce jeune homme sympathique les instruisse (*sic*)".

En fait, il n'y a pas eu de miracle. Non seulement notre jeune enseignant a fait sa petite enquête auparavant, mais surtout, il a décidé de ne faire du sujet original de la leçon qu'un petit aspect d'un thème plus vaste. Bref, il a pris le risque, la responsabilité, de remettre les choses à leur juste place. Il a **jugé** l'esprit du programme, et lui a donné l'interprétation la plus pertinente pour le public et les circonstances données.

Le deuxième travail du professeur est donc un travail d'exégète, c'est-à-dire

"qui se livre à l'**interprétation ... d'un texte** (ici le programme officiel dont le sens, la portée sont obscurs ou sujets à discussion" (d'après le Dictionnaire Robert).

Qui a déjà vécu cette situation en stage ?

Gérard Anne (2006), *AESS psychologie*

En 5^{ème} année secondaire, section professionnelle (auxiliaire familiale et sanitaire), je devais voir « la maltraitance chez les enfants ». Afin d'« accrocher » les élèves, je leur ai demandé s'ils avaient déjà vécu une telle situation lors de leurs stages ou s'ils s'étaient parfois interrogés sur l'apparition d'une telle situation dans leur futur métier. Une des élèves avait vécu cette situation en stage. Elle a expliqué ce qu'elle avait vu, comment elle avait réagi, etc. A partir de son expérience, nous avons retrouvé ensemble les manifestations de la maltraitance, les différents types de maltraitance, les définitions, etc.



F3. Un travail d'ethnologue

Le formateur doit essayer de comprendre la façon dont le formé voit le monde. Quand des personnes de cultures différentes entrent en contact, et qu'elles ignorent les présupposés l'une de l'autre, les sources d'incompréhension sont fréquentes (ce qui explique, en partie, les craintes, et donc la xénophobie).

Ainsi, cette enseignante européenne qui demande, tout au long de son exposé : "Avez-vous compris ?" et qui reçoit des auditeurs d'une autre culture des "Oui oui" unanimes, puis qui s'aperçoit qu'en fait, ils n'ont pas compris. Elle leur explique que sans feed-back de leur part, il lui est impossible de "réguler" son cours, c'est-à-dire de l'adapter aux besoins de l'auditoire. Eux lui signalent qu'une réponse "Non" de leur part serait infamant pour elle, car elle signifierait une accusation du genre "Vous expliquez mal".

Autre exemple : S. Georges-Leclercq⁴ fait remarquer que parlant des trois religions Christianisme, Judaïsme et Islam, l'expression « les 3 religions du livre » occulte le fait qu'entre la Bible, la Torah et le Coran, il existe une différence fondamentale. Dans les deux premiers cas, c'est l'homme qui parle de Dieu (avec les imprécisions, erreurs possibles dues à l'homme). Dans le troisième cas, c'est Dieu qui parle. La position du lecteur face au texte est forcément différente.

Transposées dans le domaine cognitif, et entre personnes de la même culture, ces défauts de communication n'en existent pas moins, tout spécialement dans la situation de formation.

Quand science et religion s'opposent

Libert Coralie (2006), AESS Sciences chimiques.

Les élèves musulmans sont souvent opposés à voir certains points de la matière en biologie ou en chimie :

- *La formation de l'univers.*
- *La naissance, création et évolution de l'homme.*

Ces points sont en opposition avec leur culture, qui dit que c'est leur Dieu qui a fait cela, ... or le cours de sciences explique de manière scientifique ces phénomènes qu'ils ne veulent donc pas entendre.



Dans le domaine des apprentissages scolaires, les enjeux et difficultés sont de même nature. Ainsi, rappelons (chap. 5, section H4, p. 229) que l'on pourrait imaginer (heureusement aucun professeur de mathématique digne de ce nom ne procède de la sorte) d'enseigner l'algèbre en 10 secondes.

Il importe que le formateur, comme un ethnographe qui vit au sein même du village étudié, comprenne l'univers mental et les réactions des apprenants.

F4. Un travail d'architecte

Ce n'est pas le formateur qui **vivra** dans la maison, (qui apprendra dans l'environnement d'apprentissage) mais c'est à lui qu'il incombe de la dessiner, c'est-à-dire de concevoir l'espace de possibilités d'expériences (d'interactions avec le milieu physique et avec le milieu humain).

Doit-il être aussi **l'entrepreneur** (qui construit la maison ?). Oui, mais en partie seulement, et surtout pas tout seul, car chacun a ses responsabilités dans cette entreprise. Le Pouvoir Organisateur, le chef d'établissement, les collègues, ... et les étudiants.

Vivre dans une maison (un système de formation) perpétuellement en construction, et que l'on construit soi-même, quoi de plus exaltant pour un apprenant ? Quoi de plus révélateur de l'avenir ? Nous formons, **sur le chantier**, des êtres **en chantier** qui ne se contentent pas d'habiter le présent, mais qui sont habités d'un futur.

⁴ Communication personnelle.

Le cosinus est sur le toit

Dumont Renaud (2006), AESS informatique.

Dans la préparation de mes cours, j'aime insérer des « situations-problèmes ». Ainsi, par exemple, lors d'un rappel de trigonométrie au sujet du triangle rectangle (4^{ème}), j'ai attaché les formules démontrées à la vie courante, à savoir leurs utilisations dans le domaine de la construction, pour mesurer des toitures, la hauteur des bâtiments, des arbres etc.



F5. Un travail de choriste

Si l'on se réfère à notre "mèche-ressource interne" (voir notre introduction, section B1b), les élèves vont à l'école pour

- apprendre
- apprendre à apprendre
- apprendre comment ils apprennent eux
- apprendre à aimer apprendre.

Or, une des rares choses qui ne sera jamais analysée (ou dans de rares cas), c'est justement l'apprentissage. Quand procède-t-on à l'observation de quelqu'un-qui-apprend ?

On se prend à rêver d'un élève qui, rentrant à la maison, dit à ses parents "Aujourd'hui, j'ai vu quelqu'un qui était **bloqué**, et qui s'est **débrouillé** pour obtenir l'information nécessaire. Il a consulté des livres, a donné deux coups de téléphone, a interrogé une base de données sur disquette, puis a demandé une confirmation à une autre personne, mais **finalement** s'en est sortie ...".

Et quand les parents demandent : "Qui était cette personne ?", l'élève leur répond : "Le professeur".

Combien de professeurs osent dire à leurs étudiants "Aujourd'hui, nous allons apprendre une nouvelle matière, par exemple un nouveau langage de programmation d'ordinateur" ? De toutes façons, les étudiants leur répondraient : "Oh oui, **enseignez-le nous !**", ce qui l'obligerait à préciser : "Vous m'avez mal compris. J'ai dit **NOUS** allons apprendre : je ne le connais pas plus que vous ...".

Evidemment, pour jouer ce jeu, **l'enseignant doit être lui-même un bon apprenant !**

Si l'enseignant doit apparaître comme un **maestro**, ce n'est pas de l'enseignement, mais de l'apprentissage, tant nous apprenons par imitation, sans, souvent, qu'il soit besoin de parler :

*Heureux qui chante pour l'enfant,
Et qui, sans jamais rien lui dire,
Le guide au chemin triomphant.
Heureux qui chante pour l'enfant.*

Jacques Brel

Apprendre et construire ensemble

Etudiant(e) (2006), AESS Biologie.

Le travail de choriste est une facette du métier de professeur qui est mise en avant dans la pédagogie des projets.

Je suis en train de monter un projet pour le cours de l'agrégation : « séminaire sur l'interdisciplinarité ». Je pense que si j'ai l'occasion de le réaliser dans mes classes, je dirai à mes élèves : voila le sujet du projet, C'est un sujet complexe et vaste, on va apprendre et construire le projet ensemble.



Pistes d'intervention

Les situations d'apprentissage où tous se taisent pour que l'on entende la voix d'un seul (le soliste) sont inévitables. Mais quel bénéfice pour tous quand le professeur mêle sa voix à celle des autres choristes dans l'exécution de l'oeuvre commune !

Le professeur ne devrait-il pas tendre à être

- un sourcier plutôt qu'un adducteur d'eau ?
- un exégète plutôt qu'un exécuter ?
- un ethnologue plutôt qu'un normalisateur ?
- un architecte plutôt qu'un acteur ?
- un choriste plutôt qu'un soliste

Bibliographie

- Albertini, J.M. (1992). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris : Seuil, Presses du CNRS.
- Aronson, E. & Linder, D. (1965). Gain and loss of esteem as determinants of interpersonal attractiveness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 156-171.
- Baudrit A. (2003). Le tutorat entre élèves. La question de la référence à Vygotski. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 36(3), 25-48.
- Baudrit, A. (2003). Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? *Carrefours de l'éducation*, 15, 119-134.
- Conrad, D., & Hedin, D. (1982). The impact of experimental education on adolescent development." *Child and Youth Services*, 4, 57-76.
- Freinet, C. (1967). *Les dits de Mathieu*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
évaluation d'un programme centré sur le comportement d'aide. *Enfanc*, n° 3-4. 73-85.
- Gartner, A., Kohler, M. & Riessman, F. (1971). *Children teach children*. New York, Harper & Row.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. New York : Mc Graw Hill.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk*. Washington, D.C. : U.S. Department of Education.
- Olievenstein, C. (1977). *Il n'y a pas de drogués heureux*. Paris : Laffont.
- Roche, S.A. (1977). *Les adolescents*. Bruxelles : Editions Roche.
- Sprinthall, N.A. & Mosher, R.L. (1969) *Studies of adolescents in the secondary schools*. Cambridge Mass.: Harvard graduate School of Education.
- Sprinthall, N.A., & Sprinthall, L.T. (1980). Educating for teacher growth: A cognitive developmental perspective. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (1988). *Adolescent Psychology. A developmental view*. New York : Random House, 2nd edition.