

L'adolescence, moment de grands changements : que savent les enseignants de cette période?

Delphine Tremblay-Gagnon, candidate à la maîtrise en administration et fondements de l'éducation

Université de Montréal

delphine.tremblay-gagnon@umontreal.ca

Résumé: Lorsque les élèves entrent au secondaire, ils doivent assurer leur réussite scolaire, mais aussi composer avec de nombreux changements biologiques, sociaux et psychologiques (Mackenzie, McMaugh & O'Sullivan, 2012; Smith, 2006). Les adolescents raffinent leurs habiletés sociales, développent leur autonomie, forment leur identité et transforment leur vision de la famille, des amis et des amours; ils deviennent aussi sexuellement matures (Cloutier & Drapeau, 2008). Les enseignants, dans leurs façons d'interagir et d'enseigner, influencent l'expérience scolaire et la vie de leurs élèves. Ainsi, les enseignants doivent enseigner la matière, gérer leur classe, atteindre les objectifs du MELS, tout en composant avec leurs élèves en pleine maturation. En tenant compte de l'importance de cette période de vie et de l'importance des savoirs dans la pratique enseignante, nous nous demandons : que savent les enseignants de leur objet de travail, l'adolescent?

Mots-clés: savoir enseignant, connaissance des élèves, développement adolescent.

Abstract: When students begin high school, they must assure their academic success, but they also need to compose with many physical, social and psychological development (Mackenzie, McMaugh, & O'Sullivan, 2012; Smith, 2006). Teenagers refine their social skills, develop self-reliance, form their identities and transform their vision of family, friends and love; they also become sexually mature (Cloutier & Drapeau, 2008). Teachers influence school experiences and the life of their students in how they interact and teach. Thus, teachers must teach the subject, manage their class, achieving the MELS goals while dealing with their pupils maturing. Taking into account the importance of this life period and the importance of knowledge in the teaching practice, individuals wonder: what teachers know about their subject of work, teenagers?

Keywords: teache knowledge, knowledge of student, teenager development.

Introduction

Lorsque les jeunes élèves entrent au secondaire, ils doivent s'assurer une réussite scolaire, mais aussi composer avec de nombreux changements propres à cette période de développement qu'est l'adolescence (Mackenzie, McMaugh & O'Sullivan, 2012; Smith, 2006). Cette période est d'ailleurs vue comme une étape cruciale dans le développement personnel d'un individu (Domagale-Zysk, 2006). Beaucoup d'auteurs pensent que la structure et l'environnement scolaire au secondaire sont peu congruents avec les besoins des adolescents d'aujourd'hui (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006, cité dans Wang et Eccles, 2011). L'adolescent a besoin de se sentir compétent et autonome, alors qu'à l'école secondaire, les décisions prises par celui-ci sont plutôt limitées (Wang & Eccles, 2011). L'environnement scolaire au secondaire est plus individualisé : les enseignants voient plusieurs dizaines d'élèves par jour, et le nombre d'élèves est plus grand qu'à l'école primaire (Kagan & Tippins, 1991).

Dès l'entrée à l'école secondaire, les élèves commencent à raffiner leurs habiletés sociales, à développer leur autonomie, à se former une identité et transformer leur vision de la famille, des amis et des amours; ils deviennent aussi sexuellement matures (Cloutier & Drapeau, 2008; Olds & Papalia, 2005). C'est une période de grands développements, mais également une période « à risque ». Le développement de l'identité, l'estime de soi fragile, peut mener certains adolescents à développer des symptômes dépressifs ou de détresse psychologique, de pensées suicidaires, de troubles comportementaux et de troubles alimentaires (Domagale-Zysk, 2006; Olds & Papalia, 2005). De plus, le taux de décrochage scolaire est important; pour l'ensemble du Québec, c'est 15.3 % des jeunes qui sortent de l'école secondaire sans diplôme (ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2014). Pourquoi ne finissent-ils pas leur cheminement scolaire au secondaire? L'influence du développement biopsychosocial est grande, et ce, dans toutes les sphères de la vie de l'adolescent. Voici un survol rapide de quelques changements biologiques, sociaux et psychologiques pouvant être observés chez l'élève adolescent, qui peuvent, dans certains cas, influencer le comportement en classe et les interactions avec les pairs et les enseignants.

Les changements biologiques

L'un des changements les plus importants à l'adolescence est celui de la puberté. Celle-ci, déclenchée par des niveaux d'hormones changeants, provoque une « poussée de croissance », qui va, par la suite, mener le corps à la maturité sexuelle (Olds & Papalia, 2005). La puberté est vécue, ressentie, mais également interprétée différemment par chacun. À cet âge, il y a un fort désir de « ressembler à tout le monde », mais aussi un grand désir d'acquérir une forme d'individualité. Selon l'importance accordée à ces deux aspects, l'adolescent vivra sa « poussée de croissance » différemment (Olds & Papalia, 2005). De plus, lorsque ce développement se fait de manière précoce ou bien tardivement, cela peut mener à des difficultés d'adaptation et peut être très perturbant (Cloutier & Drapeau, 2008). Tout ce qui touche à la maturité sexuelle et au développement des organes génitaux et du système reproducteur, est très important dans la vie de l'adolescent, puisque ces changements affecteront énormément comment le jeune se perçoit, et donc, comment il développera son identité et sa personnalité.

Plusieurs éléments se réorganisent dans le cerveau. Par exemple, le cortex préfrontal, jouant un rôle immense dans les fonctions exécutives (émotions, pensées, actions), n'a pas complètement atteint sa pleine maturité. Le cerveau de l'adolescent utilise certaines structures connexes pour réagir aux situations qu'il affronte. Ainsi, certains comportements peuvent ne pas être appropriés à la situation, car, en fait, ce n'est pas la bonne structure qui est sollicitée (Mears, 2012). Les fonctions exécutives en développement mènent parfois le jeune à avoir des comportements inappropriés, car ses capacités d'inhibition ne sont pas matures. L'adolescent agit souvent « sans réfléchir », ce qui peut le pousser à entreprendre des activités dangereuses. Les accidents sont en effet la première cause de décès chez les 15 -24 ans (Statistique Canada, 2008). De plus, on observe une amélioration des connexions entre les différentes parties du cerveau, ce qui est directement associé à une augmentation des fonctions mentales de haut niveau (Amos & Casey, 2006 cités dans Cloutier & Drapeau, 2008). Lors de son passage à l'école secondaire, l'élève adolescent est en constante transformation. Il devient peu à peu mature et améliore ses manières de réfléchir, de penser, d'agir et de se comporter.

Développement de la sphère sociale

À l'adolescence, le réseau social s'agrandit énormément et exerce une grande influence sur le développement et l'adaptation de l'adolescent. Interagir avec autrui est une occasion pour le jeune de développer ses habiletés sociales, tels la négociation, le partage, la coopération, l'intimité, etc. (Cloutier & Drapeau, 2008). Le type de relation avec autrui change également. Domagala-Zysk (2006) a trouvé que la qualité des relations, avec les personnes significatives, est importante pour la réussite scolaire et que la plupart des élèves en échec scolaire semblent avoir de moins bonnes relations avec leurs parents, ou ont l'impression que leurs amis ne les considèrent pas comme leur égal. LaRusso, Romer et Selman (2007) ont remarqué que les adolescents qui rapportent avoir un fort sentiment d'appartenance sociale sont moins enclins à développer des troubles psychologiques.

L'adolescence est aussi une période où il y a un certain détachement de la cellule familiale. Malgré la perception populaire de « l'âge ingrat » et de « l'adolescent rebelle », à l'adolescence, il y a une recherche d'autonomie et celle-ci passe par « l'émancipation de l'autorité parentale » (Olds & Papalia 2005). Toutefois, l'adolescent doit sentir qu'il peut compter sur quelqu'un, sur une personne significative pour lui (Domagala-Zysk, 2006). Ce n'est pas un détachement complet de la famille, mais plutôt une transformation de l'attachement initial (Youniss & Smollar, 1985 cités dans Domagala-Zysk, 2006). Lorsque les parents offrent une certaine autonomie à leur enfant, ce dernier en ressent un important bien-être, en plus de se sentir compétent (MELS, 2010). La famille reste importante, certes, plusieurs nouvelles sources d'influences s'exercent sur le jeune. Le réseau social et la qualité des relations interpersonnelles sont primordiaux pour la réussite scolaire, le développement et le bien-être de l'adolescent.

Le développement psychologique et le comportement

À l'adolescence, plusieurs comportements observés peuvent parfois être expliqués par certains changements qui s'opèrent. Par exemple, l'agressivité et les comportements antisociaux, observés surtout chez les garçons, peuvent parfois être expliqués par le rôle qu'occupe la testostérone dans la puberté. Dans certains contextes, lorsque l'adolescent se sent provoqué, un niveau élevé de cette hormone le rendrait plus réactif (Archer, 2006; Ramirez, 2003 cités dans Cloutier & Drapeau, 2008). Le cerveau en développement et la libération de certaines hormones peuvent provoquer de vives réactions, qui conduisent souvent l'adolescent à être défensif lorsqu'un enseignant, ou un adulte représentant une forme d'autorité s'adresse à lui ou lui fait un reproche (Cloutier & Drapeau, 2008; Mears, 2012). Le cycle de sommeil se transforme également, et l'adolescent ressent l'endormissement plus tard le soir. Il s'endort tard la nuit, mais doit se réveiller tôt pour être à l'école et ainsi, l'élève adolescent peut manquer de concentration en classe (Cloutier & Drapeau, 2008).

Tous ces changements – biologiques, sociaux et psychologiques – influencent comment l'adolescent se perçoit. Lorsque cette perception est mauvaise, lorsque la transition entre être un enfant et devenir un adulte est mal vécue, plusieurs troubles peuvent apparaître tels des troubles identitaires et dépressifs, des idées suicidaires, des troubles de comportements, des troubles alimentaires, etc. (Cloutier & Drapeau, 2008; Domagala-Zysk, 2006; Olds & Papalia, 2005). C'est un moment de grande fragilité, puisque les assises de l'identité, du « qui suis-je? », sont en plein développement et selon la manière dont la période adolescente sera vécue, il en résultera une identité solide et équilibrée, ou bien une sensibilité plus grande, et même parfois, de troubles psychologiques (Olds & Papalia, 2005).

Les années circonscrites par le passage au secondaire sont un moment de grands changements que l'on doit soutenir et favoriser pour permettre à l'élève adolescent de bien se développer, et ce, à tous les niveaux. L'école est souvent une des sphères importantes de la vie de l'adolescent, elle stimule son développement intellectuel et personnel, et l'aide à améliorer ses habiletés sociales. Les acteurs qui font partie de la vie à l'école doivent connaître le développement adolescent et ses impacts sur la réussite scolaire, les comportements ou encore l'identité.

L'enseignant et son influence dans la vie des élèves

L'enseignant a une influence certaine sur le parcours scolaire de ses élèves, puisqu'il est souvent considéré comme une personne ou un modèle significatif (Domagala-Zysk, 2006). La qualité de la relation avec l'enseignant est très importante pour la réussite scolaire et la perception de l'expérience générale de l'école secondaire. Une perception négative de l'enseignant influencera le jeune, mais pas de la manière souhaitée (Domagala-Zysk, 2006). Lorsque l'enseignant est perçu comme étant sensible à l'égard des besoins de l'adolescent et comme une source de soutien, il crée plus facilement un climat de respect dans sa classe (LaRusso, Romer & Selman, 2007). Un environnement agité, où la notion de respect n'est pas bien instaurée, est un facteur contribuant au développement de comportements à risque chez l'adolescent (LaRusso, Romer & Selman, 2007).

En 2001, Letendre et Akiba ont mené une étude comparative, entre les États-Unis et le Japon, sur les croyances des enseignants entourant la puberté, l'adolescence et certains aspects scolaires. En se demandant quelles conceptions possèdent les enseignants du développement de l'adolescent et quelles attitudes ils adoptent face à ceux-ci, les auteurs vont étudier, d'abord : les croyances enseignantes sur le développement à l'adolescence (impact de la puberté, entre autres, sur le comportement et le phénomène de rébellion) et son impact sur la réussite scolaire et l'ajustement social. Puis, ils vont étudier comment les enseignants conçoivent leur capacité à influencer les comportements de leurs élèves. Selon les auteurs, la façon dont l'enseignant conçoit les éléments énoncés précédemment influence sa manière d'enseigner et de guider les élèves (Letendre & Akiba, 2001). Les enseignants côtoient leurs élèves plusieurs heures par semaine, ils font partie intégrante de leur développement et de façon positive ou négative, ils les influencent.

Les savoirs pour enseigner : objectif de recherche

Les savoirs et les connaissances que possèdent les enseignants sont en effet ce qui les influencent le plus dans leur pratique enseignante (Grossman, 1991). Depuis de nombreuses années, les chercheurs s'efforcent d'établir la base de connaissances pour enseigner, mais peu de consensus clairs émergent des travaux et peu a changé depuis les travaux de Shulman (Hashweh, 2005). Depuis les années 1980, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement met de l'avant l'idée que le travail des enseignants repose sur une base de savoir pour enseigner (*knowledge base*). La formation initiale en enseignement a comme première mission de faire assimiler cette base aux futurs enseignants. Les chercheurs en éducation (Grossman, 1991; Shulman, 1987) s'intéressent aux savoirs enseignants depuis ces années-là : que savent les enseignants et quelles connaissances utilisent-ils pour enseigner? Quels sont les savoirs les plus utilisés? D'où proviennent ces connaissances? Sont-elles toutes tirées de la formation universitaire? On se rend compte rapidement de l'importance des savoirs dans la pratique, comme dans toute pratique professionnelle. De plus, définir les savoirs (la base de savoir pour enseigner) permettrait de mieux former les futurs enseignants (Calderhead, 1991).

Les écrits internationaux montrent que cette base de savoir est développée au cours de plusieurs processus telles la formation initiale à l'université, l'expérience de terrain lors de l'insertion professionnelle, la formation continue, etc. Cette documentation montre aussi que les connaissances pour enseigner sont nombreuses (Shulman, 1986, 1987). Bien des typologies ont été proposées, mais celle de Shulman a été régulièrement reprise dans les écrits depuis 20 ans (Grossman, 1991; Hashweh, 2005; Hume & Berry, 2010) et elle est toujours d'actualité. À la suite de Shulman, les auteurs ont surtout étudié les catégories de connaissances spécifiques. Énormément de travaux ont été faits sur la connaissance du contenu de la matière et de sa transposition en classe appelé par Shulman, la pédagogie de la matière (*pedagogical content knowledge*).

Bien des éléments de connaissance semblent teinter les pratiques enseignantes. Dans le cas qui nous intéresse, l'enseignant doit établir une relation de confiance et doit gérer sa classe de manière à la favoriser. Il doit être à l'affût de l'impact, sur ses pratiques, de ses propres conceptions et connaissances des adolescents, de leur développement, de leurs capacités. Il doit aussi être sensible au fait qu'il exerce une certaine influence dans la vie de ses élèves et sur leur expérience scolaire. De plus, nous ne pouvons oublier

que la qualité de la relation entre les élèves et les enseignants est un facteur important de réussite scolaire et de bien-être personnel chez l'élève (Domagala-Zysk, 2006).

Conclusion et question de recherche

En tenant compte de l'importance de la période développementale des élèves du secondaire et de l'importance des enseignants dans leur vie, il est intéressant de se demander ce que savent les enseignants de ces changements biologiques, sociaux et psychologiques. Peu d'études semblent avoir étudié la question, pourtant, celle-ci est pertinente, puisque les enseignants sont partie prenante de la vie de leurs élèves, en plus d'exercer une certaine influence dans cette dernière. Les enseignants doivent enseigner leur matière, gérer leur classe, atteindre les objectifs du MELS, tout en composant avec leurs élèves en pleine maturation. Leur tâche de travail est considérable et leur pratique enseignante doit faire face à cette réalité particulière pour encourager les élèves à persévérer, malgré ces changements qui peuvent parfois être troublants. Devant cette réalité, quelles connaissances possèdent les enseignants à l'égard de cette période de la vie? Que savent-ils de leur objet de travail : l'adolescent? C'est ce que les résultats de notre recherche permettront de mettre de l'avant.

Références

- Calderhead, J. (1991). The Nature and Growth of Knowledge in Student Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), 531-535.
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Montréal : Chenelière.
- Domagala-Zysk, E. (2006). The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure. *School Psychology International*, 27(2), 232-247.
- Grossman, P. L. (1991). The Selection and Organization of Content for Secondary English: Sources for Teachers' Knowledge. *English Education*, 23(1), 39-53.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher Pedagogical Constructions: a Reconfiguration of Pedagogical Content Knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273-292.
- Kagan, D., & Tippins, D. (1991). How Student Teachers Describe their Pupils. *Teaching & Teacher Education*, 7(5-6), 455-466.
- LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2008). Teachers as Builders of Respectful School Climates: Implications for Adolescent Drug Use Norms and Depressive Symptoms in High School. *Young Adolescence*, 37, 386-398.
- Letendre, G. K., & Akiba, M. (2001). Teacher Beliefs about Adolescent Development: Cultural and Organizational Impacts on Japanese and U.S. Middle School Teachers' Beliefs. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, 31(2), 187-203.
- Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K.-A. (2012). Perceptions of Primary to Secondary School Transitions: Challenge or Threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-314.
- Mears, D. (2012). Adolescent Brain Development and Implications for Classroom Management. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(6), 32-34.
- MELS. (2010). *Objectif persévérance et réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2014). Taux de décrochage annuel. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-decrochage-annuel/>
- Olds, S. W., & Papalia, D. E. (2005). *Psychologie du développement humain* (6^e éd). Saint-Laurent : Groupe Beauchemin.
- Smith, J. S. (2006). Examining the Long-Term Impact of Achievement Loss during the Transition to High School. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 22-221.
- Statistique, C. (2008). Classement et nombre de décès pour les 10 principales causes selon le groupe d'âge. En ligne : <http://www.statcan.gc.ca/pub/84-215-x/2011001/table-tableau/tbl003-fra.htm>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2011). Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.