



Le projet les Grandes oreilles:
de l'écoute active... orientante???

Atelier présenté par

**André Therrien et
Guy Damphousse**

**dans le cadre du
7^e Colloque sur l'Approche orientante
de l'Association québécoise d'information
scolaire et professionnelle**

Québec, le 13 mars 2008

De l'écoute active... orientante???

Au cours des dernières années, un nombre grandissant d'enseignants et d'intervenants en milieu scolaire se sont rendus compte qu'il est de plus en plus difficile de limiter leur rôle professionnel au seul acte pédagogique. Toutefois, les possibilités de formation en relation d'aide en milieu scolaire sont plutôt limitées ; d'une part, les cours universitaires classiques paraissent trop longs et souvent coupés de la réalité et, d'autre part, les modèles d'intervention sociale classiques sont beaucoup trop lourds pour être adaptés efficacement en milieu scolaire par des enseignants ou par des intervenants autres que les psychologues ou les travailleurs sociaux.

C'est précisément pour combler cette lacune qu'un modèle d'écoute à l'intention des enseignants a été développé : **l'Écoute active minimale**. Par sa nature même, cette formation originale et innovatrice offre un modèle d'écoute spécifiquement adapté à la mise en place d'une relation d'aide signifiante, développé pour le contexte scolaire et axé sur des thèmes comme les difficultés d'adaptation, l'échec scolaire, l'intimidation, la violence, la toxicomanie, le suicide, l'abus sexuel, le deuil ou toute autre problématique pouvant toucher des élèves.

Le premier projet de formation en ce sens a vu le jour en 1987 à la Polyvalente Deux-Montagnes et le groupe formé alors est toujours en activité à ce jour. Ce sont les enseignants eux-mêmes qui ont baptisé ce programme de formation « **Les Grandes oreilles** », soulignant ainsi l'objectif fondamental de leur action. Les premiers participants à cette formation ont été des membres du personnel de la Polyvalente Deux-Montagnes (PDM), enseignants et membres du personnel non-enseignant, qui se regroupaient et se regroupent encore pour recevoir cette formation en écoute active afin de mieux aider les jeunes à qui ils enseignent ou auprès desquels ils interviennent.

L'écoute offerte par ceux qui ont reçu la formation en Écoute active minimale permet ainsi au jeune ou au groupe-classe de trouver lui-même ses propres solutions et/ou nous permet de l'aider à trouver les ressources pertinentes dans l'école ou la communauté.

Cette formation en Écoute active minimale offre aux participants la possibilité de trois niveaux de formation distincts. Chaque niveau de formation s'étend sur trois journées (18 heures au total) et plusieurs approches y sont utilisées, notamment l'approche humaniste, l'approche de la thérapie de la réalité, l'approche systémique et la Gestion expérientielle. Chacune des journées de formation comprend des exposés magistraux fondamentaux et, surtout, des jeux de rôle ainsi que des exercices dynamiques et concrets.

CONTENUS DES TROIS NIVEAUX DE FORMATION		
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<ul style="list-style-type: none"> o Sensibilisation au modèle d'Écoute active minimale o Définition des limites intervention / écoute / enseignement o Exploration des problématiques et situations à risque o Sensibilisation à un modèle d'intervention en rapport avec le suicide 	<ul style="list-style-type: none"> o Approfondissement du modèle d'Écoute active minimale o Sensibilisation à l'approche de la Gestion expérientielle o Exploration plus poussée des problématiques o Apport du vécu des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> o Sensibilisation à l'approche systémique o Travail en profondeur sur les jugements de valeurs et les préjugés o Augmentation de la capacité d'écoute o Apport du vécu des enseignants o Exploration approfondie des problématiques

Dès le premier niveau de formation, il est établi clairement avec les participants qu'il n'ont surtout pas à devenir des thérapeutes ou des intervenants spécialisés, mais doivent plutôt prendre conscience qu'ils ont un contact individuel ou collectif, direct et privilégié avec les jeunes et que, du fait, ils reçoivent souvent leurs confidences. Les participants découvrent et constatent aussi à quel point ils subissent en classe les contrecoups des expériences personnelles de leurs élèves sans savoir comment les aider individuellement ou en groupe à cheminer dans leur recherche de solutions.

On ne peut donc que constater que la formation en écoute active offerte aux Grandes oreilles offre plus qu'un perfectionnement ayant pour but l'amélioration de la pratique individuelle d'un enseignant ou d'un

intervenant. En effet, non seulement cette formation outille-t-elle les participants qui la reçoivent à mieux accompagner, sur une base volontaire, les élèves en difficulté auprès desquels ils interviennent, mais elle leur permet aussi d'interagir différemment en classe dans une relation concrète et signifiante, allant ainsi plus loin que ce qu'on attend généralement d'un enseignant ou d'un intervenant en milieu scolaire.

L'impact de cette formation sur le milieu scolaire est d'autant plus grand qu'elle rapporte des dividendes non pas dans la seule salle de classe de l'enseignant qui y participe, mais dans toute l'école. Cette formation contribue donc à améliorer concrètement l'atmosphère de l'école en augmentant le niveau d'écoute général de la part des membres du personnel qui y participent, et ce tant envers les jeunes que les adultes.

On peut également affirmer que l'Écoute active minimale rejoint les objectifs du Renouveau pédagogique et les principes de l'approche orientante. En effet, nos observations démontrent l'amélioration de la relation maître-élèves, du climat des classes et de l'école, ce qui implique une influence directe sur le vécu des élèves en rendant plus signifiante leur présence à l'école et influant sur le taux de réussite de ceux-ci.

Mais comment des courants de pensée a priori aussi différents que l'écoute active et l'approche orientante peuvent-ils se rejoindre, évoluer côte à côte en harmonie et se bonifier l'un et l'autre dans la même classe? Comment l'écoute peut-elle être orientante? Comment peut-on orienter en écoutant?

Cette synergie est beaucoup moins paradoxale qu'il n'y paraît. Le rôle de l'enseignant en approche orientante est, tout d'abord, de favoriser la construction de l'identité de l'élève par des activités de connaissance de soi et d'exploration liées ou non à la matière. Ensuite, il s'agit pour l'enseignant de rendre ladite matière et les activités qui y sont reliées signifiantes aux yeux de ce même élève. Le but ultime de la manoeuvre est de rendre tout aussi signifiant le parcours scolaire dans son ensemble, qui devient alors un moyen privilégié d'accéder au marché du travail et de prendre ainsi sa place comme citoyen à part entière dans notre société.

Dans un premier temps, la formation offerte en Écoute active minimale exige un certain travail d'introspection chez le participant par le biais des jeux des rôles. En effet, l'exploration des problématiques et des situations à risque qui peuvent être rencontrées en classe pendant la formation oblige le participant à réfléchir à sa pratique et à explorer ses limites.

L'intervenant doit ensuite analyser son interaction non seulement avec l'élève en difficulté en quête de soutien, mais aussi avec d'autres types d'élèves ou encore avec un groupe-classe, et ce, lors de différentes situations, conflictuelles ou non. Les réflexions faites alors par l'enseignant ou le professionnel sur ses réactions et la confrontation avec ses valeurs lui permettent de développer une plus grande compréhension de ses forces et de ses limites tant pédagogiques qu'en gestion de classe.

L'atmosphère de la classe s'en trouve ainsi améliorée, faisant place à des échanges maître-élèves beaucoup plus sereins, plus signifiants, créant un milieu plus propice au développement global de l'élève et à sa réussite. Un tel contexte d'ouverture d'esprit et de respect permet alors de réaliser des activités qui facilitent l'atteinte des objectifs de l'approche orientante. Un enseignant doit être sensibilisé à l'importance de la dimension de l'affectivité dans le processus de formation de l'individu pour rendre signifiant l'apprentissage exigé par sa matière.

Par exemple, être capable de recevoir, sans frustration, l'expression de l'apparente inutilité perçue par l'élève du cours ou de la matière, voilà qui représente tout un défi pour un enseignant. Pourtant, il s'agit souvent là d'une excellente occasion d'amorcer un dialogue et de faire, avec lui et ses condisciples, des liens avec les différents domaines d'études, le marché du travail ou la place qu'ils occuperont bientôt dans la société. Le simple fait d'accepter une telle intervention de la part d'un élève pour ce qu'elle est, soit la simple expression, le plus souvent candide et sans malice, d'une émotion et en tenir compte dans la réponse pédagogique que nous allons lui faire peut conduire à des interactions originales qui font souvent toute la différence.

Désamorcer une contestation en acceptant et en tenant compte de l'émotion sous-jacente vécue par l'élève permet de passer à autre chose, ici l'apprentissage, rapidement et sans confrontation inutile. De plus, l'ouverture manifestée par l'enseignant est souvent garante de relations

subséquentes plus productives avec cet élève et probablement aussi avec son groupe-classe, puisque ce genre de confrontation a souvent lieu devant tout le monde.

Cette corrélation entre l'importance de la relation signifiante et la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage n'est évidemment pas le seul apanage de l'approche orientante. Cette étroite corrélation est omniprésente dans les conclusions de nombreux chercheurs québécois ces dernières années. Que l'on parle de la valeur de la modélisation dans la motivation scolaire avec Viau, de la place de l'affectivité dans la compréhension de l'intelligence émotionnelle avec Chbat, dans l'apprentissage et dans celle de l'accueil dans l'intervention psychopédagogique avec Bédard, Lacroix, Gagnon et Pelletier, dans le transfert des apprentissages avec Presseau, du modelage et de la signifiante dans l'approche orientante avec Pelletier et Bégin ou dans l'enseignement explicite direct avec Gauthier, de la qualité de la relation maître-élèves dans la motivation et l'évaluation avec Chouinard ou Bouffard, il devient alors impossible de nier l'importance de l'écoute dans l'acte pédagogique.

Malgré la convergence théorique de ces recherches à souligner l'importance de l'affectivité et des émotions dans l'apprentissage et la gestion des comportements, il faut bien admettre qu'aussitôt posé, ce constat, pourtant jugé par tous si important, est vite oublié. Cette importance de l'affectivité et des émotions est vite mise de côté pour laisser la place à la mécanique de la cognition et de la métacognition ou de la gestion de classe. Cette mécanique est plus simple à conceptualiser, à expliquer et à modifier, que celle, plus difficile à définir, des émotions qui est souvent perçue comme beaucoup plus risquée à manipuler.

Pour nous, vingt années d'expérimentation à la Commission scolaire de Seigneurie des Mille-Îles, soutenues par les observations des participants et des directions, nous permettent de confirmer ce lien et d'en préciser certaines dimensions et les effets directs de la formation offerte en Écoute active minimale dans les établissements où celle-ci a été implantée:

Principaux apports directs du projet Grandes oreilles:

- l'**augmentation de la capacité d'écoute** du réseau naturel de l'école
- des **enseignants mieux outillés** face aux problématiques jeunesse (violence, sexualité, drogue, suicide, décrochage, etc.)
- l'amélioration de la gestion des comportements inadéquats
- l'**amélioration de l'atmosphère** de la classe et de l'école
- l'amélioration de la **qualité des échanges maître-élève(s)**
- l'amélioration de la **compréhension des rôles** de chacun pour:
 - la réglementation
 - la prévention
 - l'écoute
 - l'enseignement
 - l'intervention
- le **dépistage précoce** des problèmes
- l'**amélioration de la référence et du suivi**
- la **formation d'une équipe de support et d'entraide** parmi les enseignants et les membres du personnel non-enseignant
- le **maintien et même l'augmentation des taux de réussite**, malgré une détérioration des conditions socio-économiques dans la région.

Le projet d'Écoute active minimale les Grandes oreilles a été mis en application sous différentes formes dans six commissions scolaires du Québec. À la commission scolaire de la Seigneurie des Milles-Îles cette formation a été suivie par plus de 250 enseignants et professionnels. En ce moment, plus du **tiers du personnel** de la Polyvalente Deux-Montagnes a été formé à l'Écoute active minimale, créant ainsi un groupe stable, formant un réseau et représenté dans tous les départements de l'école, chez le personnel non-enseignant et même à la direction de l'école, rejoignant ainsi **toute la clientèle de l'école.**

Nous avons pu observer que les membres du groupe deviennent des personnes-ressources dans leur département-matière respectif et sont consultés régulièrement par leurs collègues lorsque ceux-ci sont confrontés à des situations difficiles ou inhabituelles vécues en classe ou avec des élèves venus se confier à eux. De plus, les membres du personnel enseignant et non-enseignant qui ont reçu la formation en Écoute active minimale à la Polyvalente Deux-Montagnes ont « exporté » les Grandes oreilles dans plusieurs autres écoles secondaires de la région qui ont maintenant leurs propres groupes.

Avec les années, les enseignants formés à l'Écoute active minimale sont devenus les principaux promoteurs de cette approche auprès des différents milieux scolaires ou sociaux dans lesquels ils ont évolué. Ceci confirme, selon nous, le consensus qui s'est développé autour de l'importance et de l'impact de ces formations dans l'acte pédagogique en lui-même et à l'intérieur de la structure même des établissements. Une autre confirmation nous vient de l'intérêt suscité auprès de diverses instances de la commission scolaire et de la communauté pour le projet des Grandes oreilles:

Depuis plus de 10 ans, les Grandes oreilles sont clairement reconnus dans la communauté comme groupe-ressource et sont identifiées comme tel dans le *Protocole d'intervention en cas de crise majeure* mis au point conjointement avec le centre local de services communautaires (CLSC) Jean-Olivier Chénier et il est à noter que le groupe a déjà été mis à contribution par le passé.

Depuis 2004, le projet a été présenté dans différents colloques, dont notamment celui de la commission scolaire Val-du-Cerf qui rassemblait sept commissions scolaires de la rive sud de Montréal et ceux de l'Association québécoise en Gestion expérientielle (AQGE).

En 2006, le projet a été honoré par la communauté en recevant le prix **Prix Robert-Caisse 2005** qui récompense les groupes ou individus se distinguant par la promotion de la tolérance et de la dignité des êtres humains.

En 2007, l'Association française de Gestion expérientielle (AFGE) a sollicité notre participation en tant que conférenciers à ses journées d'orientation nationale et à différentes activités qui ont eu lieu à Lyon, Nantes et Grenoble. Nous avons donc eu la chance de présenter notre projet à différents organismes des milieux des services sociaux, sportifs et éducatifs en France.

En cette année scolaire 2007-2008, la Commission scolaire de la Seigneurie des Mille-Îles a jugé qu'il était maintenant opportun de faire bénéficier l'ensemble de son personnel enseignant et non-enseignant de la formation en Écoute active minimale des Grandes oreilles. Celle-ci sera donc désormais offerte à tous par le biais de son service de développement des compétences du personnel. Une évolution conséquente qui augmente la contribution que peut faire **l'Écoute active minimale** au mieux-être de toute la communauté en améliorant la qualité de l'environnement humain offert à la jeunesse desservie par la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles.

Et qui sait ce que nous réserve l'avenir...

Animateurs:

Guy Damphousse, enseignant, animateur et coordonnateur du groupe Les Grandes Oreilles à la polyvalente Deux-Montagnes et à la Commission scolaire de la Seigneurie des Mille-Îles depuis 1987.

Polyvalente Deux-Montagnes
500 Chemin des Anciens
Deux- Montagnes, Québec, J7R 6A7
Tél. : (450) 472-3070 # 5251
Courriel: *guy.damphousse@cssmi.qc.ca*

André Therrien, psychosociologue, directeur de l'Association Québécoise en Gestion Expérientielle (AQGE), concepteur du modèle d'Écoute active minimale et animateur.

Association Québécoise en Gestion Expérientielle
6667 Chemin Lac LaSalle
Val Morin, Québec, J0T 2R0
Tél. : (819) 322-1052
Courriel: *aqge@hotmail.com*
Site Internet: <http://forumge.hautetfort.com>

Pour le plaisir...

Nos « mauvais élèves » (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe: quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulées sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrivent, leur corps en devenir et leur famille dans leur sac à dos. Le cours ne peut vraiment commencer qu'une fois le fardeau posé à terre et l'oignon épluché. Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif.

Naturellement, le bienfait sera provisoire, l'oignon se recomposera à la sortie et sans doute faudra-t-il recommencer demain. Mais c'est cela, enseigner: c'est recommencer jusqu'à notre nécessaire disparition de professeur. Si nous échouons à installer nos élèves dans l'indicatif présent, si notre savoir et le goût de son usage ne prennent pas sur ces garçons et ces filles, au sens botanique du verbe, leur existence tanguera sur les fondrières d'un manque indéfini. Bien sûr, nous n'aurons pas été les seuls à creuser ces galeries ou à ne pas avoir su les combler, mais ces hommes et ces femmes auront tout de même passé une ou plusieurs années de leur jeunesse, là, assis en face de nous. Et ce n'est pas rien, une année de scolarité de fichu: c'est l'éternité dans un bocal.

Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, partie II, chapitre 10, pp 70-71, Gallimard, 2007

Aussi loin que je me souvienne, quand les jeune professeurs sont découragés par une classe, ils se plaignent de n'avoir pas été formés pour ça. Le « ça » d'aujourd'hui, parfaitement réel, recouvre des domaines aussi variés que la mauvaise éducation des enfants par la famille défaillante, les dégâts culturels liés au chômage et à l'exclusion, la perte des valeurs qui s'ensuit, la violence dans certains établissements, les disparités linguistiques, le retour du religieux, mais aussi la télévision, les jeux électroniques, bref tout ce qui nourrit plus ou moins le diagnostic social que nous servent chaque matin nos premiers bulletins d'information.

Du « nous ne sommes pas formés pour ça » au « nous ne sommes pas là pour », il n'y a qu'un pas qu'on peut exprimer ainsi: « Nous autres professeurs ne sommes pas là pour résoudre à l'intérieur de l'école les problèmes de société qui font obstacle à la transmission du savoir; ce n'est pas notre métier. Qu'on nous adjoigne un nombre suffisant de surveillants, d'éducateurs, d'assistantes sociales, de psychologues, bref de spécialistes en tous genres et nous pourrions enseigner sérieusement les matières que nous avons passé tant d'années à étudier. » Revendications on ne peut plus justifiées, auxquelles les ministères successifs opposent les limites du budget.

Nous voici donc entrés dans une nouvelle phase de la formation des enseignants, qui sera de plus en plus axée sur la maîtrise de la communication avec les élèves. Cette aide est indispensable, mais si les jeunes professeurs en attendent un discours normatif qui leur permette de résoudre tous les problèmes qui se posent dans une classe, ils iront vers de nouvelles déceptions; le « ça » pour lequel ils n'ont pas été formés y résistera. Pour tout dire, je crains que « ça » ne se laisse jamais tout à fait cerner, que « ça » ne soit d'une autre nature que la somme des éléments qui le constituent objectivement.

Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, partie VI, chapitre 5, pp 272-73, Gallimard, 2007

Bibliographie

Viau, Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, Éditions du renouveau pédagogiques inc. 1994

Therrien, André, *La gestion expérientielle, aux frontières du risque*, Association québécoise de gestion expérientielle (AQGE), 2002

Hurtubise, Marie-Claude, *L'école orientante, la formation de l'identité à l'école*, Colloque sur l'approche orientante 2002, document du participant

Gauhier, Clermont et autres, *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*. Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval, 2004

Pelletier, Denis: *L'approche orientante: La clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Septembre éditeur, 2004

Chouinard, Roch et autres, Bouffard, Thérèse et autres, *Motivation, soutien et évaluation: les clés de la réussite des élèves*, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire, MELS-FQRSC, 2005

Chbat, Joseph, *Tester les intelligences émotionnelles*, Colloque sur l'approche orientante 2007, document du participant

Bédard, Jean Luc, Lacroix, Luc, Gagnon Gilles, Pellerin Fernand, *Les styles d'apprentissage*, Les Éditions Psychocognition BGLP, 2007

Bédard, Jean Luc, Lacroix, Luc, Gagnon Gilles, Pellerin Fernand, *L'intervention psychopédagogique*, les Éditions Psychocognition BGLP, 2007

Pennac, Daniel, *Chagrin d'école*, Éditions Gallimard, 2007

Presseau, Annie, *Le transfert des apprentissages*, formation donnée aux mentors et mentorées de la Commission scolaire de la Seigneurie des Mille-Îles, UQTR, 2008