



Comme des sables mouvants : réflexion sur l'apport de la sollicitude dans la relation pédagogique

Dany Dias, Université de l'Ontario français

Résumé :

Avant même que la pandémie nous assujettisse à de nouvelles réalités et à de différents environnements d'enseignement et d'apprentissage, l'angoisse, la fatigue, le sentiment immobilisant et l'impression du désespoir étaient ressentis. Comme des sables mouvants, ces états de mal-être accablent les apprenant-e-s dans leur élan académique. Ce phénomène n'est certes pas uniquement une conséquence de l'arc pandémique. Depuis mon rôle comme enseignante et maintenant comme professeure, je l'ai vu sortir des boiseries et s'amplifier à un rythme alarmant. Or, mon rôle comme académique se forme et se transforme en réponse à ces observations. Noddings (2003) affirme que les relations du *care* sont des fins en soi, pas simplement des moyens d'atteindre nos résultats d'apprentissage; l'apport de la sollicitude dans la relation pédagogique entre apprenant-e et professeur-e est importante. Nos intentions pédagogiques à l'égard du curriculum demeurent-elles trop rigides? Notre pratique enseignante inclut-elle la possibilité d'entendre les voix stressées, les propos angoissés, les cœurs tourmentés? Sommes-nous à l'écoute de la condition humaine chez les apprenant-e-s? Bien que tout peut sembler bien aller, l'angoisse est réelle et il nous incombe d'y répondre. Cet article se penche sur les constats d'une réflexion pédagogique, selon la lentille d'une pédagogue à l'ère pandémique.

Mots clés : bien-être des apprenant-e-s; santé mentale des apprenant-e-s; pédagogie du *care*; pédagogie relationnelle; pandémie; posture réflexive; rôle de l'enseignant-e

Like Quicksand: Reflections on the Contribution of Care to the Educational Relationship

Abstract:

Even before the pandemic subjected us to new realities and different teaching and learning environments, anxiety, fatigue, feelings of powerlessness and hopelessness were felt. Like quicksand, these states of ill-being overwhelm learners in their academic momentum. This phenomenon is certainly not only a consequence of the pandemic. In my role as a teacher and now as a professor, I have seen it come out of the woodwork and amplify at an alarming rate. However, my role as an academic is shaped and reshaped in response to these observations. Noddings (2003) argues that caring relationships are ends in themselves, not simply means to achieve learning outcomes; the contribution of an ethic of care in the educational relationship between learner and teacher is important. Do our educational intentions about the curriculum remain too rigid? Does our teaching practice include the possibility of hearing stressed voices, anguished words, tormented hearts? Are we listening to the human condition in our learners? Although everything may seem fine, the anxiety is real, and it is our responsibility to address it. This article is the result of a pedagogical reflection, from the lens of an educator in the pandemic era.

Keywords: student well-being; student mental health; pedagogy of care; relational pedagogy; pandemic; reflexive posture; educator role

Nulle autre créature vivante ne connaîtrait l'angoisse, comme un être humain. [...] Dans une société qui ne laisse à un individu aucune plage de doute, où tout est déterminé et le sens indiqué, l'humain moins confronté à l'inconnu, moins laissé à éprouver sa liberté, sera probablement aussi moins aux prises avec l'angoisse.

(Cifali, 2005, p. 79)

Comme en fait allusion Mireille Cifali dans la citation précédente, nous nous trouvons dans un climat versatile, où l'on a parfois l'impression de tourbillonner dans nos efforts d'être à la hauteur des attentes provenant d'un peu partout. Dans le domaine de l'éducation, et particulièrement à la lumière de l'arc pandémique, cette impression s'est amplifiée pour certaines personnes, y compris les apprenant-e-s. Il est possible que le tourbillon soit interprété plutôt comme des sables mouvants – un sentiment d'angoisse immobilisant, laissant l'impression de ne pas pouvoir nous échapper de l'état de mal-être qui nous accable. On dit des sables mouvants qu'ils sont en fait du sable ordinaire qui a été tellement saturé d'eau que la friction entre les particules de sable est réduite et que même s'ils ne nous aspiraient pas, nos mouvements risqueraient de nous faire enfoncer davantage (Bonsor, s.d.). Cette métaphore m'est venue à l'esprit alors que je réfléchissais à la pandémie et à son impact sur le bien-être, particulièrement dans le contexte éducatif, où j'ai pu témoigner de la puissance d'un mot encourageant, d'une oreille attentive ou d'un geste bienveillant à l'égard des étudiant-e-s. Pour moi, enseignante ayant œuvré dans les écoles franco-ontariennes et maintenant, professeure adjointe dans un programme de formation initiale à l'enseignement, il s'agit d'un moment opportun. Un temps idéal pour se pencher sur le comment et le pourquoi de notre pratique pédagogique en y accordant un regard critique. Un hiatus nous invitant à prendre du recul et à considérer ce qui a échappé à notre attention jusqu'à présent, à savoir l'apport de la sollicitude dans la relation pédagogique que nous cultivons avec les apprenant-e-s.

D'emblée, cet article met l'accent sur une réflexion pédagogique de mes observations personnelles plutôt que sur une analyse de l'état affectif et mental des apprenant-e-s. Il porte sur l'articulation d'un acte profondément réflexif (Dyson et Genishi, 2005), voire une prise en compte de la personne académique que je suis et que je deviens à la suite des expériences vécues pendant les années de la pandémie.¹ Ici, j'examine chez moi la congruence de ma philosophie et de ma pratique enseignante – l'alignement entre l'être et le faire (voir Freire, 1998). De plus en plus évidente dans le domaine de l'éducation depuis la pandémie mondiale est la « nécessité d'une vision holistique du développement humain intégrant diverses facettes interdépendantes » (Operti, 2021, p. 17). Ce texte se veut également une invitation aux collègues à entreprendre ce cheminement réflexif afin de se projeter davantage vers une vision plus sensible et durable de nos rôles et responsabilités en tant qu'éducateur-trice-s.

¹ Les données présentées dans cet article font référence à une recherche doctorale ayant reçu l'approbation d'un comité d'éthique. Les participant-e-s de cette recherche ont fourni leur consentement à être cité-e-s. L'auteure n'a aucun conflit d'intérêt à déclarer.

L'évolution d'une pédagogue : postures, pratiques et possibilités

Il y a plus d'un demi-siècle, R. S. Peters (1966) conclut que le principal usage de l'éducation, ancré dans sa nature évaluative, se préoccupait du développement comme une réforme – un moyen d'atteindre un meilleur état d'être. Faisons un saut jusqu'à aujourd'hui : comment définir ce qu'est un « meilleur état d'être »? Qui décide, et comment? Cette perspective reflète-t-elle la dimension affective, psychologique, socioculturelle et spirituelle de l'apprenant-e? Prend-elle en considération le vécu de l'enseignant-e, la dynamique de classe, les conditions d'apprentissage, et une multitude d'autres facteurs? Puis, comment interpréter l'impact des changements d'envergure, comme l'arrivée d'une pandémie? À l'orée du climat versatile en éducation auquel j'ai fait référence dans l'introduction, j'ai voulu contempler ces questions dans le contexte de mon propre travail éducatif.

Avant d'entreprendre une deuxième carrière en éducation, je détenais 18 ans d'expérience dans le domaine de la santé mentale. Œuvrant auprès de gens aux prises avec des troubles mentaux sévères et persistants, j'ai appris à développer ma relation d'aide, à aiguiser mes compétences d'écoute active et à privilégier une éthique de la sollicitude. Cette expérience a laissé une empreinte éminente sur ma vision du monde et ma posture professionnelle au fil des années. Alors que j'entamais mon parcours en enseignement il y a 15 ans, ces leçons m'ont permis de concilier mes valeurs avec ma pratique. Cette prise de conscience résonne encore aujourd'hui dans toutes mes fonctions en tant que professeure et continue à alimenter ma posture réflexive.

Une éthique du care

Le *care*, une éthique féministe, naît d'un principe qui résiste aux injustices dans une société patriarcale et s'ancre dans un point de vue démocratique – une éthique humaine selon laquelle chaque voix se fait respectueusement entendre et est valorisée à part égale (Gilligan, 2002; Gilligan et Richards, 2009). Nel Noddings (1984/2013) postule que la bienveillance et l'action éthique se développent par choix en cultivant la réceptivité et l'engagement. Quand je revisite mes expériences et mes pratiques passées, je reconnais l'importance de comprendre la raison soutenant mes choix et de continuellement réévaluer mes méthodes. Selon moi, cette réflexivité est un principe fondamental sur lequel on doit s'appuyer en tant que professionnel-le de l'éducation.

Le processus réflexif s'avère une façon intentionnelle et consciencieuse d'observer en s'interrogeant sur notre façon de penser et d'agir. J'associe ce processus avec la perspective de Carol Gilligan (2008), soit « un mode de pensée plus contextuel et narratif que formel et abstrait » (p. 40). Il y a tout un aspect de la philosophie morale qui entre en jeu dans notre responsabilité de pédagogue. Pionnière de l'éthique du *care*, Gilligan (1982/2003) a laissé une impression sur ma conception de la morale. Paperman (2010) souligne que selon Gilligan, il s'agit d'une voix différente, « un souci fondamental du bien-être d'autrui » qui dirige son développement sur « l'attention aux responsabilités et à la nature des rapports humains » (p. 53). Comme Gilligan, j'ai compris que plus nous entretenons nos relations et plus nous reconnaissons notre responsabilité envers le bien-être des apprenant-e-s, plus nous faisons preuve de croissance morale – ceci est à la base d'une éthique du *care*. Pour sa part, Noddings (2007) met l'accent sur « la valeur des relations ancrées dans la

sollicitude et l'évaluation de la croissance morale en termes de notre capacité d'établir de telles relations pour l'épanouissement et le bonheur d'autrui² » [traduction libre] (p. 55). Ainsi, ces deux théoriciennes affirment qu'une éthique du *care* est indissociable de la voix morale.

Si un personnel enseignant ou un corps professoral adhère à la philosophie du *care* et qu'il l'insère dans sa pratique pédagogique, il saura entendre la voix de ses apprenant-e-s. Ces voix peuvent être difficiles à capter, surtout lorsqu'elles proviennent d'un sentiment de mal-être ou d'un état de détresse psychologique. Lors de conversations avec des enseignantes au sujet de l'importance d'établir un climat de sollicitude, Noddings (2012) explique que l'établissement d'un tel climat n'est pas *en plus* de toutes les autres exigences, c'est plutôt *en-dessous* de tout ce que nous faisons dans notre pratique enseignante. Conséquemment, « quand ce climat est établi et maintenu, tout le reste va mieux³ » [traduction libre] (p. 777). Alors, comment s'assurer que le climat que nous cultivons puisse garantir un espace où la bienveillance, l'ouverture d'esprit, l'écoute dans l'absence de jugement et la sollicitude règnent? En prenant compte de la voix différente dont Gilligan fait allusion, il s'agit de reconnaître qu'une éthique du *care* se manifeste par nos paroles, nos comportements et nos gestes au quotidien. Plus qu'une idéologie, « le *care* comme action et comme travail, autant que comme attitude, comme perception et attention aux détails non perçus, [...] constituent un fil conducteur assurant l'entretien d'un monde humain et le maintien des personnes » (Paperman, 2010, p. 54).

Comme Noddings (1995), je plaide pour une éthique du *care* en affirmant qu'au-delà de la réussite académique, nous sommes tenu-e-s de cultiver chez les apprenant-e-s une attitude de bienveillance envers autrui. La relation pédagogique dont nous jouissons est privilégiée et présente une occasion pour nous de participer activement à la réalisation du potentiel de chaque personne. Par conséquent, nous investissons dans une éthique de la sollicitude qui risque de se perpétuer.

Une pédagogie humanisante

La perspective du *care* épouse la notion de l'éducation comme pratique de la liberté de Paulo Freire (1998), au centre de laquelle se trouve une relation dialogique entre élèves et enseignant-e. Un des postulats fondamentaux de Freire (1974/2017) réside dans sa vision des êtres humains comme étant uniques puisqu'elles et ils entretiennent des rapports avec les autres, répondent aux défis de leur environnement et entrent en relation avec le monde de manière critique. Dans son ouvrage séminal intitulé *La pédagogie des opprimés* (1970/2016), Freire parle d'un éveil de la conscience critique, manifesté par les attitudes, les gestes et la positionnalité. Freire explique comment cette conscience renouvelée, qu'il nomme *conscientização*, renvoie à « une pédagogie humanisante⁴ » [traduction libre] (p. 54) qui incite l'examen de notre comportement, de notre éthique et de notre vision du monde.

² « An ethic of care emphasizes the value of caring relations and evaluates moral growth in terms of one's capacity to form such relations and share responsibility for the growth and happiness of others. »

³ « when that climate is established and maintained, everything else goes better »

⁴ « a humanizing pedagogy »

La praxis pédagogique est définie par Freire (1970/2016) comme étant « la réflexion et l'action dirigées vers les structures à être transformées⁵ » [traduction libre] (p. 126), une approche caractérisée par l'intentionnalité et le dialogue. Ainsi, Freire insiste que la dynamique entre l'élève et l'enseignant-e évolue par l'entremise du dialogue : l'enseignant-e devient apprenant-e alors qu'il enseigne dans un environnement où la responsabilité est partagée et où tous s'épanouissent. Dans une pédagogie relationnelle, la composante du dialogue est fondamentale à la bienveillance et à la sollicitude. Selon Noddings (2007), c'est par le dialogue que nous connaissons les besoins exprimés des apprenant-e-s et nous répondons à ces besoins grâce au dialogue. D'ailleurs, l'apport des émotions, du *care* et de la compassion (Noddings, 2005; Nussbaum, 2010) dans la pédagogie humanisante est notable.

Alors que je médite sur l'évolution de la personne académique que je suis, je constate à quel point j'en ai encore tant à apprendre. Pourtant, je remarque que ma conception d'une approche holistique adhère à l'idée avancée par Operti (2021), qu'« un curriculum tourné vers l'avenir et progressif tiendra compte de la nécessité de mettre en évidence et de privilégier la personne en tant qu'individu dans tous les aspects de l'éducation » (p. 17). Certes, les notions du *care*, de réflexivité, de positionnalité, de dialogue et d'intentionnalité demeurent au centre de ma pratique actuelle et ont servi de toile de fond lorsque j'ai entrepris ma recherche doctorale.

Enseignante-chercheuse à l'aube d'une pandémie : réflexion, réceptivité et rénovation

Durant l'année scolaire 2019-2020, j'ai mené une enquête sous forme d'étude de cas qualitative. À l'époque, je faisais mes études doctorales alors que j'enseignais dans une école publique en Ontario. L'émerveillement des élèves et mes observations au fil des années m'avaient inspirée à poursuivre une question de recherche née en salle de classe. Mon étude visait à examiner les façons dont la littérature multiculturelle pourrait élargir la vision du monde chez les adolescent-e-s et façonner leurs perceptions en tant que citoyen-ne-s du monde. Mon rôle d'enseignante chercheuse m'a permis de collaborer avec des élèves de 8^e année afin de mener cette recherche dans le contexte de notre cours d'anglais langue seconde. Les méthodes de cueillette de données comprenaient un journal de l'enseignante, des questionnaires de réflexion et des portfolios d'élèves. La lecture à haute voix, les journaux personnels et les créations multimodales furent des éléments clés dans ma pratique pédagogique. L'analyse des données a révélé une panoplie de thèmes centraux, axés sur ma perspective en tant qu'enseignante, entre autres.

Enseigner durant la pandémie constitue d'ailleurs un des thèmes émergeant des données recueillies au cours de cette recherche. Alors que je notais mes réflexions dans un journal de l'enseignante, un moment inouï autour duquel l'acte d'enseigner s'est avéré transformateur y a été noté. Inédit et déconcertant, ce moment a franchi le seuil d'une nouvelle ère de résilience pédagogique, bordée d'espoir pour l'avenir de l'éducation. Du coup, les élèves et moi nagions dans une mer d'inconnus, d'inquiétudes et d'insécurité. Deux mois après la fermeture des écoles, j'avais

⁵ « reflection and action upon the world in order to transform it »

avoué combien la situation était difficile – un constat qui, aujourd’hui, alimente ma philosophie enseignante. Quoiqu’il en soit, nous avons découvert que nos rencontres virtuelles s’étaient transformées en un point de ralliement. Effectivement, une culture du *care* s’était installée au sein de notre communauté de classe (Noddings, 1995). Nous avons réalisé qu’en dépit des défis qui paraissaient insurmontables à l’époque, nous continuions à apprendre et à nous épanouir. L’apport des décisions pédagogiques sensibles à la situation concrétise les moyens par lesquels un tel apprentissage et un tel épanouissement pouvaient avoir lieu. L’abandon du temps en faveur d’une planification organique, la journalisation comme moyen de rester connecté-e-s et le souci des relations sont les trois thèmes sur lesquels j’élabore dans les paragraphes suivants.

L’abandon du temps en faveur d’une planification organique

À l’aube d’une pandémie ayant obligé les écoles à adopter un mode de livraison alternatif de dernière minute, j’étais constamment préoccupée par le temps. Même avant, j’accordais de l’importance à une planification orchestrée, jusque dans les moindres détails : « je m’inquiète du délai dans lequel je planifie mes unités. [...] J’adapte certaines activités de classe et je dois les prioriser. » (Journal de l’enseignante, 11 février 2020). Cette pression illusoire, je me l’auto-imposais. Avais-je été formée selon ces impositions? Mes attentes curriculaires étaient-elles devenues si rigides? Avais-je du mal à assouplir ma programmation? Une chose est certaine : je sentais la nécessité de tirer profit de cette expérience afin de réinventer ma pratique enseignante au service (et à l’écoute) des élèves. Pour ce faire, je me suis inspirée de l’éthique du *care* de Noddings (1984/2013) afin de créer un espace de classe équitable, bienveillant et démocratique.

À la lumière des circonstances dans lesquelles notre communauté de classe devait continuer à s’épanouir en mode virtuel, j’étais prête à renoncer à des plans de cours précis en échange d’un espace permettant l’écoute active et empathique. En créant cette bulle de bienveillance comme lieu sûr pour les échanges délicats et parfois controversés, les élèves s’exprimaient librement. Il arrivait que la conversation dévie vers un autre sujet lors d’une discussion autour d’un thème rencontré dans nos romans. Provenant d’une émotion quelconque ou d’un besoin impromptu de réagir à une situation, ces dialogues à l’improviste contribuaient à l’atmosphère décontractée et prévenante de notre communauté de classe. Par exemple, j’avais remarqué chez les élèves un grand besoin d’exprimer leur opinion sur le meurtre de George Floyd, en mai 2020, envers qui ils éprouvaient un sentiment puissant d’injustice. Les discussions qui avaient eu lieu précédemment lors de la lecture du roman *Ghost Boys* (Rhodes, 2018), dans lequel le personnage principal, un adolescent noir, est tué par un policier blanc, ont refait surface après l’annonce du meurtre de Floyd et des répercussions mondiales qui s’en sont suivies.

Bien que j’eusse parfois l’impression de ne pas avoir le contrôle, compte tenu de la nature fluide de mon enseignement, j’étais consciente des bienfaits d’adopter un calendrier plus organique. C’était l’occasion de permettre aux élèves de répondre spontanément dans un environnement d’apprentissage ouvert et sans jugement. De même, j’ai appris à respecter un rythme différent dans mon enseignement et à tenir compte de la situation afin d’évaluer régulièrement les besoins socioaffectifs des élèves. Mon enquête avait bel et bien été « désordonnée, imprévisible et

générationnelle – tout comme la vie des enseignant-e-s⁶ » [traduction libre] (Patterson et Shannon, 1993, p. 9). Grâce à cela, j'ai pu rester ouverte aux changements possibles, et souhaitables, dans mon plan d'enseignement préalablement établi.

La journalisation comme moyen de rester connecté·e·s

Les rassemblements virtuels en tant que communauté de classe et le dialogue ininterrompu se sont avérés être indispensables pendant la pandémie. Étonnamment, la méthode de journalisation que j'avais instaurée en salle de classe avait été tout aussi essentielle en mode virtuel pour partager, s'exprimer, se confier et rester connecté·e·s. Alors que les élèves avaient déjà pris l'habitude de tenir un journal régulier, cela m'a permis de poursuivre un dialogue avec elles et eux, malgré la distance qui nous séparait. Je lisais leurs journaux régulièrement, encourageant ainsi des échanges fructueux où je « commentais leurs entrées en ajoutant une pensée, et parfois en poussant la conversation encore plus loin en approfondissant un sujet, ou quelque chose qu'ils avaient soulevé dans leurs journaux » (Journal de l'enseignante, 6 avril 2020). Face aux défis covidien, iels semblaient motivé·e·s à écrire dans leurs journaux comme un moyen d'apporter leurs expériences vécues dans leur apprentissage quotidien (Denne-Bolton, 2013).

À l'instar de Noddings (1984/2013), je considère l'éthique du *care* comme étant instrumentale dans mon rôle d'éducatrice, convaincue que « l'élève est infiniment plus important que la matière⁷ » [traduction libre] (p. 176). Les élèves avaient apprécié les espaces sûrs dans lesquels iels se retrouvaient alors qu'ils lisaient et écrivaient dans leur journal. Malgré ceci, le confinement et l'isolement que nous vivions, sans en connaître la durée, avait induit un certain niveau de stress et d'anxiété pour toutes et tous. Ce constat m'avait marquée :

Je trouve difficile de rester positive. En lisant les entrées des élèves cette semaine, j'ai remarqué que certain·e·s ressentent un stress comme jamais auparavant – je le lis dans leurs mots et dans les liens qu'ils établissent avec la situation de vie réelle (à cause de la souffrance des gens dans cette pandémie). (Journal de l'enseignante, 17 avril 2020)

Au cours des premières semaines de la pandémie, notre groupe classe avait dû apprivoiser le sentiment d'incertitude qui sous-tendait nos projets. Durant cette période précaire, c'est avec hésitation que nous naviguions en eaux inconnues. Nous devions recourir à nos propres moyens de communication pour rester connecté·e·s, compte tenu de la nature inédite de ce nouveau contexte scolaire. Reconnaisant ce besoin, j'avais proposé aux élèves qu'on se rencontre sur la plateforme Google Meet, une fois par semaine, afin de maintenir un esprit de communauté, poser des questions, demander des éclaircissements ou même exprimer des sentiments ou des frustrations. Lors de notre première réunion virtuelle, le temps s'était arrêté, pour moi et pour les élèves. Après les avoir écouté·e·s, j'avais ressenti la tension – une espèce d'énergie perturbée – et j'avais témoigné dans mon journal combien « l'incertitude à l'égard de tout ce qui est relié à l'école est palpable. Plusieurs ont exprimé leur malaise de devoir rester à la maison si longtemps, privé·e·s de leur routine scolaire » (Journal de l'enseignante, 27 mars 2020). Selon une étude menée par Loades *et al.* (2020), l'isolement

⁶ « messy, unpredictable, and generative—just like teachers' lives »

⁷ « the student is infinitely more important than the subject matter »

social et la solitude pendant la pandémie ont été attribués à une hausse de détresse psychologique chez les jeunes. En réponse à ce résultat alarmant, nous pouvons compter sur une caractéristique inhérente chez l'enseignant-e compétent-e et attentionné-e : celle de vouloir répondre aux besoins exprimés et non exprimés de ses élèves (Noddings, 2007).

Pendant les mois d'école à distance, les élèves avaient utilisé leurs journaux « comme véhicule de réflexion et parfois même comme déclencheur d'émotions » (Journal de l'enseignante, 6 avril 2020). Quand je revisite les décisions pédagogiques que j'ai mises en place avant le début de la pandémie, il est évident que la journalisation fut une initiative fructueuse. Malgré l'écart créé par la séparation physique, cette méthode était devenue un outil pour réfléchir, réagir, relâcher et partager – un exutoire bienveillant à un moment opportun. À travers les hauts et les bas de l'enseignement à distance, j'avais réalisé combien « lire les entrées de journaux m'apporte de la joie et, étonnement, une occasion de renouer les liens avec mes élèves » (Journal de l'enseignante, 6 avril 2020). À ce moment, les notions de rapprochement et du *care* de Noddings (1984/2013) me semblaient beaucoup plus tangibles. De plus, l'humilité fut une composante importante de ma pratique pédagogique acclimatée, comme en témoigne cette entrée :

Lire les journaux de mes élèves m'incite à la réflexion et occasionne chez moi un moment d'humilité et de privilège alors que je témoigne de leurs pensées les plus intimes. [...] Mais tout comme ils ne déposent pas leur bagage personnel à la porte de l'école, leur charge émotionnelle n'est pas non plus abandonnée à la « porte virtuelle » lorsqu'ils écrivent dans leur journal. (Journal de l'enseignante, 14 avril 2020)

Dans ces circonstances précaires, les apprenant-e-s avaient partagé leurs soucis avec moi par le biais de la journalisation et avec leurs pairs lors de rassemblements virtuels. Ce qui m'a frappée, c'est à quel point les élèves avaient apprécié la camaraderie et la collégialité qui manquaient depuis la fermeture de l'école. L'opportunité de se réunir virtuellement en tant que communauté de classe fut la bienvenue. Les élèves avaient tissé des liens et trouvé des similarités dans leurs propos de même qu'avec les histoires que nous lisions, tout en validant les expériences vécues de chacun-e et en leur attribuant un sens (Lundy et Swartz, 2011). Mais l'ingrédient essentiel pour notre communauté de classe alors que nous affrontions la pandémie fut le souci des relations.

Le souci des relations

L'une des conclusions les plus convaincantes dans ma posture réflexive à travers la pandémie est le pouvoir des relations positives. La façon dont les élèves et moi avons persévéré au milieu d'une année scolaire imprévisible, semée d'une pierre d'achoppement majeure, n'est rien de moins qu'extraordinaire. L'entretien des relations et le souci des un-e-s pour les autres avaient servi de boussole à travers des moments incertains et anxiogènes. Déterminée à ne pas laisser l'obstacle perturber l'atmosphère de classe positif que nous avions établie depuis le début de l'année scolaire, j'avais décidé d'écouter activement les besoins de chaque élève, d'être prête à renoncer à des leçons préplanifiées si nécessaire, de rétablir une certaine forme de stabilité et, surtout, de me rendre disponible pour iels. Les relations saines que nous avons formées s'avèrent une fondation solide sur laquelle nous pouvions dépendre durant des moments difficiles. Quelques semaines après le

début de la pandémie, l'optimisme initial s'était estompé, laissant les séquelles d'un nouveau « normal » auquel il fallait s'adapter. Malgré cela, j'étais déterminée à persévérer, demeurant soucieuse du bien-être des élèves au-delà de tout le reste. Le bris de la routine avait laissé place à une certaine vulnérabilité. Toutefois, la lecture et les discussions autour des romans nous rapprochaient davantage. En focalisant sur les récits des personnages, nos véritables soucis en raison de la pandémie semblaient se dissiper.

Je m'étais réveillée un dimanche matin, nostalgique, manquant « le son d'une salle de classe pleine » et « mes élèves – leur bavardage, leur humour, leur gentillesse autant que leur excentricité » (Journal de l'enseignante, 19 avril 2020). J'avais envoyé un message sur Google Classroom, leur proposant de faire une *vérification des émotions* – stratégie de pleine conscience (ou *mindfulness*). Je m'étais engagée à en compléter une aussi, et à la partager avec le groupe. Il était important pour moi d'être transparente avec les élèves, leur avouant :

Je suis triste, un peu. Surtout parce que je pense que pour beaucoup de gens, l'obligation de rester à la maison n'est pas aussi facile que cela semble. Je me demande si quelqu'un-e se sent isolé-e, anxieux-ieuse, déprimé-e, découragé-e ou même en détresse. (Journal de l'enseignante, 19 avril 2020).

Il me semblait évident que si je favorisais un environnement d'apprentissage holistique en invitant les élèves à partager leurs pensées et sentiments les plus intimes en toute confiance, je devais céder à cette vulnérabilité aussi (hooks, 1994). À mon soulagement, les élèves avaient saisi cette occasion pour évacuer leur stress et leurs inquiétudes. « Vincent » (pseudonyme) qui présentait des défis avec l'apprentissage virtuel, avait confié que « rester à la maison est difficile parce que j'ai du mal à me concentrer. Je trouve difficile de ne pas voir mon ami à l'école, ma routine a changé et ça me complique la tâche. » Plusieurs élèves avaient avoué que leurs ami-e-s leur manquaient, mais « Phoebe » (pseudonyme) en avait le cœur brisé :

Avoir des gens à qui parler me manque. Ils pouvaient lire sur mon visage quand je leur disais que j'allais bien alors que ce n'était pas le cas. Ça me manque de pouvoir m'amuser avec quelqu'un d'autre que l'autre moitié de mon cerveau. Ça devient solitaire. Ils me manquent, mes amis me manquent.

Pour « Amber » (pseudonyme), ce fut une période particulièrement difficile. Dans son journal, elle avait inclus une longue liste d'activités qu'elle s'ennuyait de faire à l'école avec ses amies. De plus, elle avait dévoilé un sentiment d'inquiétude profond, clôturant son entrée comme suit : « Je suis reconnaissante pour tout, mais je souhaite juste que ce cauchemar soit terminé. [...] J'espère que l'univers me donnera une pause et je n'aurai pas à témoigner de la mort d'un proche. » Cummins (1996) nous rappelle que « les étudiant-e-s réagissent très positivement lorsqu'ils sentent que leurs enseignant-e-s se soucient de leur bien-être et veulent connecter avec iels en tant que personnes⁸ » [traduction libre] (p. 222). Parallèlement, Noddings (1999, 2005) affirme qu'ils sont réceptif-ive-s quand ce souci est manifesté en les écoutant et en adressant leurs inquiétudes. Maintenant, avec le

⁸ « students respond very positively when they sense that their teachers care about them and want to connect with them as people »

recul, je réalise que le bien-être des élèves avait été au centre de mes préoccupations et la validation de leurs pensées et sentiments, au cœur de ma pratique enseignante.

Selon Cummins (1996), nous devons composer avec « des choix et des contraintes quant à ce que et comment nous enseignons⁹ » [traduction libre] (p. 222). Les conséquences d'une pandémie mondiale n'ont fait que s'ajouter au contexte. Cependant, parce que « les élèves ont besoin de se sentir aimé-e-s et pris-e-s en charge¹⁰ » [traduction libre] (Darling-Hammond, 2017, p. 137), le maintien d'une éthique du *care* représente un objectif primordial pour moi. Assurer des espaces sûrs et des moyens fiables pour socialiser dans le contexte de l'apprentissage à distance a joué un rôle instrumental dans ma pratique pédagogique, avant et pendant la pandémie. Faire le point sur l'aspect humanisant de ces relations ne fait qu'ancrer ma conviction que « l'enseignement consiste principalement en des relations sociales et en un engagement politique plutôt qu'une activité technique¹¹ » [traduction libre] (Nieto, 1999, p. 131). C'est une notion qui renvoie au principe de Dewey (1938) selon lequel le curriculum est manifesté au-delà d'un contenu, d'un plan; qu'il nécessite un processus réciproque de relations et d'expériences. Operti (2021) suggère qu'un élément clé pour repenser le curriculum en guise d'une vision plus holistique consiste à « mettre l'accent sur la personne » (p. 17). D'ailleurs, l'esprit de ce présent article rejoint cette idée d'investir dans l'humain. En adoptant une perspective humaniste et en valorisant une éthique du *care*, manifestée par le souci des relations, une atmosphère propice au sentiment de bien-être se crée au cœur d'une pédagogie bienveillante.

Professeure au crépuscule d'une pandémie : écoute, empathie et entretiens

Bien que je ne sois qu'à ma troisième année en enseignement supérieur, la personne académique que j'étais et que je suis ne cesse de se former et de se transformer. Celle que je deviens et que j'espère devenir reconnaît la contribution appréciable d'une posture réflexive en éducation. Alors que j'examine de plus près ce nouveau chapitre de ma carrière professorale, des sentiments d'humilité et de reconnaissance abondent. Les moments qui me viennent tout d'abord à l'esprit sont plutôt viscéraux. Je pense aux nombreux entretiens, riches et passionnés, que j'ai eus avec les étudiant-e-s. Je remarque leur volonté de s'exprimer et de faire entendre leur voix; il suffit d'ouvrir la porte, d'offrir l'espace et de prêter une oreille attentive, même au milieu d'une leçon. Parmi ces voix, je détecte des soupirs stressés, des propos angoissés et des cœurs tourmentés. C'est avec grande confiance qu'on me les confie; pour cela, j'en suis reconnaissante. Je pense à l'atmosphère conviviale d'une communauté d'apprentissage dans laquelle des liens se tissent, le souci de l'autre se manifeste et le sentiment d'être soutenu-e aide à naviguer les difficultés.

Dans un programme de formation initiale à l'enseignement, les journées sont étoffées et le travail, acharné – il s'agit de conditions où l'établissement d'une éthique du *care* peut faire toute une

⁹ « choices and constraints with respect to what and how we teach »

¹⁰ « students need to feel cared about and cared for »

¹¹ « teaching as consisting primarily of social relationships and as a political commitment rather than a technical activity »

différence. Dans un chapitre qu'elle intitule « L'angoisse apprivoisée », Cifali (2005) affirme que l'angoisse est une épreuve et nous invite à poser un nouveau regard sur cette émotion. Son message en est un de transparence et de vulnérabilité :

Accepter de penser dans l'angoisse, admettre le doute, c'est le minimum requis pour ne pas être piégé par les idéologies rassurantes. Alors, pas d'autres solutions que de créer des lieux pour partager les angoisses nécessaires et créatrices, celles dont on ne peut se passer. Parler, humaniser [...]. Nos cauchemars ne sont monstrueux que si nous les taisons. (Cifali, 2005, p. 96)

Que nous parlions des apprenant·e·s comme enfants, adolescent·e·s, étudiant·e·s au postsecondaire ou dans un programme de formation professionnelle, un personnel enseignant attentionné les écoute et sait qu'il est possible d'éprouver du ressentiment envers un curriculum qui ne semble pas répondre à leurs besoins ou à leurs aspirations. Noddings (2007) avance qu'un des plus grands dilemmes en éducation à l'heure actuelle demeure le défi de concilier deux responsabilités : l'enseignement de la matière nécessaire pour réussir académiquement et l'attention portée aux besoins réels, exprimés ou non-exprimés, des apprenant·e·s. Hoffman (2000) définit l'empathie comme « l'implication de processus psychologiques qui font qu'une personne a des sentiments plus conformes à la situation d'autrui qu'à sa propre situation¹² » [traduction libre] (p. 30) et nous la développons en remarquant, en comprenant et en répondant aux sentiments des autres (Noddings et Brooks, 2017). Noddings (1995) dit qu'en préconisant une éthique du *care*, il est possible et souhaitable de créer des environnements d'enseignement et d'apprentissage expressément conçus pour soutenir tout ce qui est bienveillant. Dans mon rôle de professeure, je souhaite être une personne qui « montre l'exemple avec tout son être – son intellect, sa réceptivité, son humour, sa curiosité . . . sa sollicitude¹³ » [traduction libre] (Noddings, 2003, p. 244).

Conclusion

Avec chaque expérience vécue en salle de classe, il m'est de plus en plus évident que « c'est le caractère éthique de l'éducation qui exige que l'enseignant soit cohérent, c'est-à-dire, qu'il se soucie de diminuer l'écart entre ce qu'il dit et ce qu'il fait, entre ce qu'il est et semble être » (Estrela, 2001, p. 61). Bref, le but de la réflexivité est de vérifier la congruence de nos valeurs et de nos actions; encore faut-il reconnaître la nécessité d'ajuster le tir au besoin. Alors, comment ai-je changé dans les contextes fluides des années pandémiques? La pandémie est apparue soudainement alors que j'étais investie dans une recherche doctorale avec mes élèves comme participant·e·s. En peu de temps, elle s'est installée confortablement dans toutes les sphères de mon travail. Ses séquelles sont toujours là, tapies dans l'ombre, mais je les ai enfin apprivoisées. En fait, je ne peux nier combien j'ai appris depuis cette pandémie. Grâce à elle, je suis en continuelle réflexion, prêtant attention à ma posture et mes pratiques pédagogiques afin qu'elles soient en tandem avec les besoins des étudiant·e·s. À mon répertoire, j'ai ajouté une souplesse dans ma planification, la volonté de ralentir le rythme

¹² « the involvement of psychological processes that make a person have feelings that are more congruent with another's situation than with his own situation »

¹³ « the teacher sets an example with her whole self—her intellect, her responsiveness, her humour, her curiosity...her care »

lorsque nécessaire, un souci de pratiquer et de modéliser la pleine conscience, l'écoute empathique et une compréhension accrue de la vulnérabilité en jeu. Reconnaisant la portée d'une éthique du *care*, de la positionnalité, du dialogue, de l'intentionnalité et du souci des relations – je crée un espace où le bien-être peut exister au centre d'un monde d'éducation parfois agité.

Pour conclure, je me tourne vers les propos de Parker Palmer (2007), qui nous invite à pousser les limites et à explorer la notion de l'enseignement bienveillant. Palmer évoque trois voies de l'être humain que nous devons emprunter pour accomplir notre travail : intellectuelle, émotionnelle et spirituelle – l'une aussi importante que l'autre. Pour Palmer, il nous incombe à imbriquer ces voies dans notre discours pédagogique. L'éthique du *care* pourrait-elle nous aider à adresser le tourbillon de notre besoin académique et les sables mouvants qui donnent l'impression d'être piégé-e-s par une angoisse ressentie dans cet élan? Mon cheminement soutient mon intention de poursuivre fervemment cette posture pédagogique prometteuse.

Références

- Bonsor, K. (s.d.). *How quicksand works*. Howstuffworks. <https://science.howstuffworks.com/environmental/earth/geology/quicksand.htm>
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* (5^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teaching for social justice: Resources, relationships, and anti-racist practice. *Multicultural Perspectives*, 19(3), 133-138. <https://doi.org/10.1080/15210960.2017.1335039>
- Denne-Bolton, S. (2013). The dialogue journal: A tool for building better writers. *English Teaching Forum*, 51(2), 1-11. <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2013-volume-51-number-2#child-1485>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Free Press.
- Dyson, A. H. et Genishi, C. (2005). *On the case: Approaches to language and literacy research*. Teachers College Press.
- Dias (2021). *"Les vraies couleurs du monde": Adolescent learners' worldviews explored through multicultural literature* [thèse de doctorat, Nipissing University]. University of Toronto's TSpace repository. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/105858>
- Estrela, M. T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, 2(12), 56-65. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-2-page-56.htm>
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2016). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Academic. (Ouvrage original publié en 1970)

- Freire, P. (2017). *Education for critical consciousness*. The Seabury Press. (Ouvrage original publié en 1974)
- Gilligan, C. (2002). *The birth of pleasure*. Alfred A. Knopf.
- Gilligan, C. (2003). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press. (Ouvrage original publié en 1982)
- Gilligan, C. (2008) *Une voix différente : pour une éthique du care* (traduit par V. Nurock). Flammarion.
- Gilligan, C. et Richards, D. A. J. (2009). *The deepening darkness: Patriarchy, resistance, and democracy's future*. Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C. et Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *The Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239. [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(20\)30337-3/fulltext](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(20)30337-3/fulltext)
- Lundy, K. G. et Swartz, L. (2011). *Creating caring classrooms: How to encourage students to communicate, create, and be compassionate of others*. Pembroke Publishers.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 675-679. <https://www.proquest.com/docview/218534107>
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. Dans G. Griffin (dir.), *The education of teachers* (p. 205-220). National Society for the Study of Education.
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00323>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education* (2^e éd.). Teachers College Press.
- Noddings, N. (2007). Caring as relation and virtue in teaching. Dans R. L. Walker et P. J. Ivanhoe (dir.), *Working virtue: Virtue ethics and contemporary moral problems* (p. 41-60). Oxford University Press.
- Noddings, N. (2010). *The maternal factor: two paths to morality*. University of California Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2012.7450>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2^e éd.). University of California Press. (Ouvrage original publié en 1984)
- Noddings, N. et Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.

- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Operti, R. (2021, février). *Dix clés pour repenser le curriculum* (publication n° 42). Bureau International d'Éducation de l'UNESCO (UNESCO-IBE). http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/dix_cles_pour_repenser_le_curriculum_fre.pdf
- Paperman, P. (2010). Éthique du *care* : un changement de regard sur la vulnérabilité. *Gérontologie et société*, 33(133), 51-61. <https://doi.org/10.3917/g.s.133.0051>
- Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life* (éd. 10^e anniversaire). John Wiley & Sons.
- Patterson, L. et Shannon, P. (1993). Reflection, inquiry, action. Dans L. Patterson, C. M. Santa, K. G. Short et K. Smith (dir.), *Teachers are researchers: Reflection and action* (p. 7-11). International Reading Association.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. George Allen and Unwin.
- Rhodes, J. P. (2018). *Ghost boys*. Little, Brown and Company.