



**Ecole Internationale de Genève
International School of Geneva**

Research Journal Journal de recherches

Volume 2

2014

**ECOLINT INSTITUTE OF LEARNING AND TEACHING
LIFELONG LEARNING**

**INSTITUT D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DE L'ECOLINT
SE FORMER TOUT AU LONG DE SA VIE PROFESSIONNELLE**

Table of Contents Contenu

Introduction	2
Mrs. Vicky Tuck Director General, International School of Geneva	
La diversité culturelle dans une école mondialisée: entre indifférence, neutralisation et valorisation	4
Prof. Abdeljalil Akkari & Marie-Anne Broyon Université de Genève	
The Composing Process	20
Prof. Stephen Krashen University of Southern California	
The Elephant in the Classroom	31
Prof. Douglas P. Newton PhD DSc School of Education, Durham University, UK	
La pratique de la philosophie et l'apprentissage du dialogue	46
Prof. Michel Sasseville University Laval, Quebec	
Research at Ecolint	54

Introduction

Ninety years ago a group of people associated with the League of Nations were meeting to discuss a dream. The dream was to set up a school for their children that would mean that students of different nationalities could study together. Their dream was that, by doing so, you would plant in the young notions of understanding and respect of difference and that you would thereby form the habits of peace rather than the habits of hostility that had cost so many lives in the Great War. That dream took shape and the International School of Geneva opened in September 1924 with eight students. Today we have 4370. Judging by the paths that many of our students follow in their lives and how they are as people, I think we can claim, on behalf of those 1920s dreamers, some success. The dream evolved, of course, to incorporate other tenets namely the importance of the mastery of more than one language and child-centred learning.

We have devoted time, this year, to exploring what it means to put the child at the centre - for leaders, for support staff, for parents and for teachers. After three years at Ecolint, I am convinced that this principle of 'l'enfant au centre', as long as it sits harmoniously with mastery and knowledge, is what drives us constantly to review and refine our pedagogy. Cet enthousiasme de faire toujours de notre mieux pour nos élèves est à la base des programmes proposés par notre Institut d'Apprentissage et d'Enseignement. Cette curiosité infatigable pour une meilleure compréhension du pourquoi et du comment de notre métier est à la source de ce journal de recherches.

C'est dans ces pages que vous allez vous inspirer des sujets de recherches académiques sélectionnés par ceux de nos collègues qui préparent un Master. Meanwhile, in an essay entitled *The Composing Process*, Stephen Krashen asserts the importance of writing as a way of solving problems and stimulating intellectual growth and demonstrates the value of flexible plans and a disciplined approach.

The relationship between emotion, purposeful thought and productive learning is beautifully explored in *The Elephant in the Classroom* by Douglas P. Newton. His conclusions about the need for a partnership between emotion and cognition will inform how we plan our lessons. And if respect for cultural diversity is the kernel of our school and enshrined in article 4 of our Charter, we need to assess ourselves in relation to Abdeljalil Akkari & Marie-Anne Broyon's *La diversité culturelle dans une école mondialisée: entre indifférence, neutralisation et valorisation*. Finalement, pour revenir au principe de l'éducation pour la paix, nous retrouvons dans *La pratique de la philosophie et apprentissage du dialogue* par M. Sasseville les éléments nécessaires

pour sa réussite, évoqués avec clarté et puissance. Je conclus avec cet extrait qui m'a paru particulièrement pertinent:

La démarche que nous endossons pour prévenir la violence n'est pas une entreprise solitaire. Elle s'effectue en lien avec des groupes de personnes qui ont pris conscience de l'importance et du plaisir que peut procurer le sentiment d'être en relation de confiance dans un dialogue de qualité

Je vous souhaite une très bonne lecture.

Mrs. Vicky Tuck
Director General, International School of Geneva

La diversité culturelle dans une école mondialisée: entre indifférence, neutralisation et valorisation

Prof. Abdeljalil Akkari & Marie-Anne Broyon

Université de Genève



Né en Tunisie, il a fait des études à l'Université de Lyon, où il obtient une maîtrise en sciences de l'éducation. Il poursuit ses études à l'Université de Genève où il obtient un doctorat en sciences de l'éducation.

M. Akkari a travaillé pendant une dizaine d'années à l'Université de Fribourg. Il a aussi enseigné aux universités de Baltimore (Etats-Unis), de Berne et de Genève (Suisse).

Ses recherches portent sur plusieurs domaines liés à la formation des enseignants, l'éducation interculturelle, à la sociologie de l'éducation et à l'éducation comparée.

Il participe activement à divers organismes académiques et communautaires. Il préside actuellement la commission de coopération internationale de la Société Suisse de Recherche en Éducation. Il est aussi membre du conseil d'administration de l'Association des Echanges et de la Comparaison en Education.

M. Akkari a occupé la fonction de secrétaire général de l'Association pour la Recherche Interculturelle. Il a également présidé l'Association Mondial Contact, active dans le domaine de l'intégration des communautés étrangères à Genève (Suisse).

L'école actuelle semble atteinte par un phénomène d'uniformisation à l'échelle mondiale. D'une part, les systèmes éducatifs sont régulièrement comparés par des enquêtes internationales telles que PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) et bien d'autres. D'autre part, l'omniprésence des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans la vie quotidienne des jeunes les amènent à être en contact de manière instantanée avec d'autres langues et d'autres cultures. On aurait pu imaginer que ces tendances se traduisent par une acceptation de la diversité culturelle à l'école. Cependant, on observe que la diversité culturelle n'est pas encore une dimension légitime et valorisée dans de nombreux systèmes scolaires.

Si la problématique de la diversité des cultures à l'école n'est pas nouvelle, elle a connu durant les dernières décennies des transformations considérables, aussi bien au niveau de la réflexion théorique sur les approches multi/interculturelles qu'en ce qui concerne les actions pédagogiques concrètes dans l'espace scolaire. Ces transformations dépendent aussi bien des réformes scolaires en cours que des visées politiques plus globales qui les sous-tendent. L'objectif de ce texte est de faire le bilan de ces transformations et de proposer de nouvelles pistes de réflexion sur la prise en compte des cultures¹ par l'école.

La difficile valorisation des cultures minoritaires à l'école

D'un point de vue historique, l'hétérogénéité culturelle des élèves n'était pas la bienvenue dans l'école obligatoire occidentale de la deuxième moitié du XIX^e siècle. En effet, les préoccupations de l'époque étaient centrées sur l'impératif de scolariser tous les élèves, au-delà de leurs appartenances culturelles ou régionales, pour en faire des citoyens à part entière et des agents clefs de la modernisation de l'État-nation. Ainsi, les cultures particulières des élèves devaient progressivement s'effacer pour laisser la place à une culture nationale unitaire. La reconnaissance des langues des élèves était emblématique du traitement des différences culturelles par l'école. Aussi, la plupart des systèmes scolaires nationaux européens et Nord-américains de la deuxième moitié du XIX^e siècle ont opté pour l'usage d'une seule langue comme moyen d'instruction, de nombreuses langues maternelles étant reléguées au mieux à l'espace familial. Néanmoins, bien avant l'opposition actuelle entre le multiculturalisme anglo-saxon et l'interculturalisme francophone, une différence dans le traitement de la diversité était observable entre les

¹La culture dont il est question ici est celle qu'amènent à l'école tous les acteurs scolaires. Toutefois, c'est la culture d'origine des élèves qui est souvent au centre des préoccupations de la littérature spécialisée et des politiques éducatives.

systèmes éducatifs de tradition protestante et ceux de tradition catholique. Par exemple, l'allemand a été massivement utilisé comme langue d'instruction aux États-Unis jusqu'à la première Guerre Mondiale (Hernandez-Chavez, 1994), alors qu'en France, la langue française a toujours été un élément constitutif de l'identité nationale assurant depuis la Révolution l'intégration progressive de peuples aux origines diverses au sein de la nation (Benoit-Rohmer, 2001).

Progressivement, ce monoculturalisme initial de l'école a été contesté de manière diverse et spécifique selon les contextes nationaux. Nous pouvons distinguer deux principales formes de contestation. La première, qui peut être qualifiée de bottom-up, est liée à la mobilisation de la société civile, alors que la deuxième (top-down) renvoie au rôle moteur joué par certaines organisations internationales.

La première forme a été particulièrement présente aux États-Unis dans les années cinquante et soixante. En effet, le mouvement des droits civiques a été à l'origine du changement radical de posture de l'école étasunienne en ce qui concerne les cultures minoritaires. Encouragés par la décision de la Cour Suprême des États-Unis en 1954, dans l'affaire appelée *Brown v. Board of Education* (Brown contre bureau de l'éducation), stipulant que la scolarisation séparée des enfants noirs et blancs était injuste et inégalitaire, des milliers d'Américains sont descendus dans la rue pour réclamer la fin de la ségrégation raciale et une reconnaissance de la culture afro-américaine à l'école et dans la société. Un peu plus tard, à la fin des années 1960, les hispaniques ont profité de cette brèche ouverte dans un système scolaire basé sur l'hégémonie de la culture WASP (white anglo-saxon protestant) pour obtenir le financement public de l'éducation bilingue (anglais-espagnol). En Asie et en Afrique, c'est le mouvement de décolonisation qui a permis la réhabilitation des cultures locales, même si l'usage des langues des anciens colonisateurs a été maintenu pour l'instruction dans de nombreux pays devenus indépendants. Un processus de décolonisation ouvre automatiquement l'espace scolaire à des cultures qui en étaient exclues.

Il est important de souligner que la contestation du monoculturalisme scolaire par les mouvements de droits civiques vise, avant tout, l'accès à l'égalité et non la séparation ethnique ou un communautarisme exacerbé, comme certains opposants au multiculturalisme le prétendent aujourd'hui. Saïd (1993, p. XXX) souligne à juste titre que,

"...the result of present debates over multiculturalism is hardly likely to be 'Lebanonization', and if these debates point a way for political changes and changes in the way women, minorities, and recent immigrants see themselves, then that is not to be

feared nor defended against. What does need to be remembered is that narratives of emancipation and enlightenment in their strongest form were also narratives of integration not separation, the stories of people who had been excluded from the main group but who were now fighting for a place in it. And if the old and habitual ideas of the main group were not flexible or generous enough to admit new groups, then these ideas need changing—a far better thing to do than reject the emerging groups”.

La deuxième remise en cause du monoculturalisme de l'école est venue des organisations internationales. Ainsi, l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 10 décembre 1948 à Paris) stipule que toute personne a droit à l'éducation et promeut une ouverture de l'école à la diversité culturelle :

"L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix”.

Par ailleurs, l'Unesco a appelé, dès le début des années 1950, les États membres à valoriser l'apport positif à l'école de tous les groupes ethniques et des migrants. L'une des actions fondatrices de l'Unesco dans ce domaine a été l'attribution par cette organisation d'un mandat à l'anthropologue français Claude Lévi-Strauss, qui a abouti la publication de son ouvrage *Race et histoire*, dans lequel il a montré que la notion de diversité des cultures humaines ne doit pas être conçue d'une manière statique ou hiérarchique car tout progrès culturel est fonction d'une «coalition entre les cultures» (Lévi-Strauss, 1962).

En outre, le Conseil de l'Europe, au moins en ce qui concerne l'espace européen, a joué un rôle clef par le biais de multiples recommandations aux États membres allant dans le sens d'une valorisation de la culture des élèves migrants ou celles des enfants du voyage (Tziganes, Roms, etc.). Cette même organisation intergouvernementale eu un impact important sur la formation des enseignants en éducation interculturelle (Conseil de l'Europe, 2009 ; Conseil de l'Europe, 2011). La valorisation de la diversité apparaît comme une des orientations principales du Conseil de l'Europe:

«En tant que valeur, la diversité suppose une société d'intégration qui offre à tous ses habitants, quelles que soient leurs différences, la possibilité de jouer un rôle dans la société et de construire leur vie sur un pied d'égalité, en entretenant de bonnes relations entre les groupes et les communautés et en évitant les tensions sociales trop vives» (Conseil de l'Europe, 2009, p. 17).

Les deux formes de légitimation de la diversité culturelle à l'école (droits civiques et organisations internationales) demeurent, à l'heure actuelle, présentes avec des intensités variables selon les contextes nationaux et leur degré de pluralisme politique. La mondialisation et la nécessaire écoute de la société civile apparaissent d'ailleurs comme des éléments catalyseurs de la valorisation des cultures à l'école. Cependant, des résistances multiples demeurent à une ouverture véritable de l'école à toutes les cultures. En effet, valoriser des cultures historiquement, socialement et politiquement marginalisées donne une légitimité à la présence de ces cultures dans l'espace public et politique. De plus, les résistances à l'ouverture de l'école aux cultures sont favorisées par des critiques grandissantes adressées à l'école et à son incapacité supposée à s'adapter aux évolutions sociales ou économiques. Par ailleurs, la mondialisation et les inégalités socioéconomiques qui l'accompagnent semblent alimenter la montée en puissance des mouvements nationalistes et xénophobes dans de nombreuses régions du monde.

En définitive, le traitement de la diversité culturelle est l'école est intimement liée au traitement de cette question dans la société dans son ensemble. Autrement dit, si une société a une conception pluraliste d'elle-même², cela se traduit, tôt ou tard, par une ouverture de l'école à la diversité culturelle et une valorisation de cette dernière. En revanche, plus une société a une conception monolithique de son identité, moins l'école sera en mesure de prendre en considération la diversité des apprenants.

² Ce lien entre conception pluraliste d'un pays et ouvertures de l'école aux cultures est à nuancer par rapport à la nature interne ou externe de la diversité. La Suisse a une forte tradition de reconnaissance de sa diversité culturelle "interne" (plusieurs langues et religions cohabitent). Cela ne l'a pas empêché de connaître plusieurs initiatives populaires visant à limiter légalement le nombre d'étrangers et de migrants dans le pays. La migration, comme diversité culturelle "externe", est assimilée par certains comme une menace pour une identité nationale pourtant pluraliste. La même remarque s'applique d'une certaine mesure à l'Europe qui se construit sur une pluralité culturelle "interne" qui ne l'empêche pas de distinguer les européens des "extra-européens" (pour ne pas dire extra-terrestres!).

Le débat entre multiculturalistes et interculturalistes

En ce qui concerne les outils intellectuels et conceptuels utilisés pour comprendre, analyser et valoriser la diversité culturelle à l'école, on observe une multitude d'orientations. Parmi les nombreuses orientations, le multiculturalisme et l'interculturalisme se distinguent des autres par le fait qu'ils sont largement diffusés dans l'espace scolaire au niveau international

Le multiculturalisme est la grille de lecture la plus largement répandue dans le monde anglo-saxon. L'idée sous-jacente du multiculturalisme est la nécessité, pour l'école, de reconnaître la valeur de toutes les cultures apportées par les élèves. Cette reconnaissance concerne aussi bien la langue que les autres dimensions de la culture. La reconnaissance des droits des minorités devient ainsi le leitmotiv des sociétés qui se pensent comme multiculturelles (Taylor, 1994).

Pourtant, selon les auteurs et les dispositifs éducatifs utilisés pour le promouvoir, le multiculturalisme peut prendre des formes très différentes. Il peut aboutir soit à une valorisation folklorisante (essentialiste, ethnicisante et réductrice), ponctuelle et politiquement neutre des cultures des élèves soit à des projets beaucoup plus ambitieux centrés sur la justice sociale, la lutte contre les discriminations ou la pédagogie critique (Sleeter & McLaren, 1995). La tendance folklorisante se traduit, la plupart du temps par l'organisation de *repas ethniques* à l'école ou par l'implication des élèves dans des spectacles musicaux supposés représenter les cultures minoritaires. La tendance critique peut, par exemple, se concrétiser dans des projets impliquant davantage les familles migrantes dans la gestion de l'école, favorisant le recrutement d'enseignants maîtrisant les langues des élèves ou mettant en évidence dans l'instruction, la responsabilité historique des différents groupes sociaux dans l'esclavagisme ou les discriminations raciales actuelles.

Finkelstein (2002) propose le terme *communautarisme multiculturel* pour désigner une orientation de l'éducation qui cultive la culture, la capacité de communication, le renforcement des compétences de la communauté et l'alphabétisation culturelle. Cette orientation de l'éducation invite les apprenants à partager l'expérience des visions alternatives du temps, de l'espace, des relations humaines, des processus éducatifs, de la famille, du rapport au travail, et des formes esthétiques. Elle les invite à scruter derrière les façades culturelles, à apprendre à lire une autre culture et à voir le monde avec de yeux nouveaux. Comme un antidote à l'arrogance et à l'ethnocentrisme, le communautarisme multiculturel se réfère aux occasions éducatives qui encouragent le détachement, au moins provisoire, des identités locales afin de tenter d'entrer dans l'expérience des autres.

L'interculturalisme est plus présent dans le monde francophone. Il s'est forgé en partie comme une réponse au risque de communautarisme induit par certaines formes de multiculturalisme. L'interculturalisme met en avant les notions essentielles d'interaction et d'échange (Abdallah-Preteille, 2004). A la métaphore de la mosaïque du multiculturalisme, l'interculturalisme propose la métaphore du tissage dans laquelle les liens et une meilleure communication entre différentes cultures sont privilégiés. Meer et Modood (2012) nuancent à juste titre les différences entre l'interculturalisme et le multiculturalisme et les considèrent plutôt comme complémentaires.

Pour dépasser ce débat entre interculturalisme et multiculturalisme, certains auteurs optent pour le transculturalisme. Souvent proposé comme alternative au multiculturalisme, il semble aussi viser le dépassement de l'interculturalisme. En s'appuyant sur quelques exemples de situations pédagogiques avec des apprenants jeunes et adultes en FLE/FLS en mobilité internationale, Blaise (2008) explique comment, à partir de la pluralité culturelle, il est possible d'amener l'apprenant, au-delà de l'interculturalité (acceptation, échange et contact) à une transculturalité. Cette dernière renvoie à une modification des représentations, modes de pensée et comportements qui passe par une confrontation avec d'autres cultures. Cette confrontation implique des tensions et des conflits qui sont à considérer comme des moteurs d'évolution en même temps que des éléments indispensables à l'apprentissage d'une langue-culture. Ce qui semble séduisant dans le concept de transculturalisme est qu'il nous amène au cœur de la relation pédagogique et du développement cognitif.

Au-delà des différences réelles ou supposées entre les approches multiculturelles, interculturelles ou transculturelles, il est important de souligner que ces multiples orientations n'ont pas réussi à réduire les inégalités scolaires liées à l'appartenance culturelle (Akkari, 2007). Il est donc impératif de relier l'ouverture multiculturelle ou interculturelle de l'école aux politiques publiques destinées à réduire les inégalités scolaires. Autrement dit, c'est la progression de la justice et de l'équité sociale dans le système éducatif³ qui va indiquer si les approches et les politiques adoptées pour la gestion de la diversité culturelle sont fructueuses. La gestion féconde des cultures à l'école signifie aussi la conscientisation des apprenants et de tous les acteurs scolaires à cette diversité latente. Les apprenants ne devraient pas avoir à subir de nouvelles formes statiques de catégorisation, même « positives », qui enferment et formatent les identités individuelles et collectives. Poser que

³Mais aussi dans la société dans son ensemble car la scolarisation est une anticipation des possibilités de mobilité sociale.

L'"Autre" a une essence particulière, différente de celle du « Nous » est un non-sens. Un non-sens intéressé. A l'époque coloniale, il s'agissait de l'abaisser pour mieux l'asservir, pour le coloniser (Said, 1978). La liberté de choisir, de combiner, de changer, de transgresser les appartenances et les identités culturelles individuelles et collectives est un indicateur fiable de la pertinence des approches interculturelles dans une école mondialisée où les diversités seraient acceptées. Mais, pas d'une école figée et calme. C'est une école qui rendrait possible la créolisation des rencontres, l'interférence, les interactions, les harmonies et les conflits entre les cultures.

Le multiculturalisme soupçonné et le retour à l'"essentiel"

Le multiculturalisme et l'interculturalisme font l'objet actuellement en Europe d'un discours soupçonneux. Ainsi, les chefs des gouvernements allemand, britannique et français ont successivement affirmé que le multiculturalisme a échoué⁴. Valoriser les appartenances culturelles plurielles des élèves à l'école sera toujours un sujet de controverses. L'identité va au-delà de la culture, de la langue et de la religion, elle est aussi la mémoire collective et historique d'un groupe. La multiplication des revendications identitaires et les discours nostalgiques de certains sur l'identité nationale qui serait menacée à la fois par l'immigration et la mondialisation ne contribuent pas à trouver un équilibre, nécessairement instable, entre le besoin d'une identité culturelle ancrée localement et l'impératif d'un horizon commun des générations futures.

Même dans les pays anglo-saxons traditionnellement plus ouverts à l'idéologie multiculturaliste comme le Royaume Uni, on a assisté ces dernières décennies à une évolution notable qui consiste à affirmer que : "le multiculturalisme n'est pas la solution, mais le problème". Autrement dit, en refusant d'imposer une identité et une culture britanniques à tout le monde, certains observateurs pensent que le pays se retrouve avec des communautés séparées les unes des autres, sans liens entre elles (Laughland, 2006).

Les stratégies d'acculturation à l'école et dans la société sont dynamiques et les signaux envoyés par la société d'accueil et son système éducatif peuvent jouer un rôle crucial dans le choix ou le renforcement d'une stratégie d'acculturation, d'exclusion ou de rejet par les minorités ethniques et les migrants. Autrement dit, plus une institution

⁴ Angela Merkel, discours à l'intention des membres de la Junge Union, Postdam, 16 octobre 2010 ; David

Cameron, discours prononcé à la Conférence de Munich sur la sécurité, 5 février 2011 ; Nicolas Sarkozy, interviewé dans *Paroles de Français* (TF1), 11 février 2011.

scolaire considère certains groupes comme « autres et culturellement différents », plus, ces groupes stigmatisés, auront tendance à s'exclure de l'intégration scolaire et adopter des postures d'opposition (Ogbu, 1992 ; Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006).

Les concepts d'intégration et d'assimilation représentent des repères entre lesquels se situent les individus et les institutions par rapport à la valorisation ou non des cultures à l'école. Il est donc nécessaire de les définir de la manière la plus précise possible pour éviter tout brouillage dans l'esprit des acteurs scolaires. Par exemple, si une école opte pour l'intégration des cultures et de la diversité des élèves, elle ne peut pas éviter d'accorder une certaine légitimité à la langue maternelle de ces mêmes élèves. Il s'agit ensuite de trouver le bon équilibre entre la langue commune d'instruction et l'ouverture envers les langues maternelles des élèves. Pourtant, dans l'esprit de certains acteurs scolaires ou politique, l'intégration signifie l'usage exclusif de la langue du pays d'accueil. De même, si l'école considère que l'égalité hommes-femmes est une valeur essentielle à promouvoir, elle ne peut pas mettre en œuvre des accommodements déraisonnables qui mineraient durablement cette égalité. La recherche interculturelle s'accorde à définir l'intégration comme un processus progressif qui articule et additionne les différentes appartenances culturelles de l'individu (Camilleri et al., 1990). L'intégration nécessite également un ajustement identitaire du groupe majoritaire et de la société d'accueil. Cependant, dans le discours politique dominant, le concept d'intégration est le plus souvent confondu avec celui d'assimilation des enfants de migrants à la culture du pays d'accueil.

Certains observateurs argumentent sur le danger de voir la valorisation de la diversité des apprenants escamoter ou même faire disparaître l'impératif d'égalité par une instruction commune. Ils avancent la nécessité de remettre l'instruction et les savoirs au centre des débats éducatifs. C'est les tenants du retour à l'essentiel (go to basics) dans les pays anglosaxons qui attaquent le multiculturalisme en le considérant comme pas essentiel. En France, le conflit oppose par exemple les "républicains", défenseurs d'un enseignement centré sur le maître, les matières d'enseignements et "pédagogistes", défenseurs d'un enseignement "centré sur l'élève" où l'expérience individuelle, y compris culturelle. En arrière plan de ce conflit scolaire, il y a le conflit politique sur le choix entre des **sociétés soumises à l'autorité d'un côté et des sociétés plus libérales de l'autre. Aux Etats-Unis, c'est le mouvement du retour à l'essentiel (go to basic) qui prône l'abandon du multiculturalisme et le retour d'une école d'autrefois qui était en mesure d'enseigner les œuvres et les valeurs essentielles, c'est dire WASP.**

Penser et dire la place des cultures à l'école, c'est questionner la culture, le sens de l'histoire, le rôle de l'État, le rôle des parents. C'est rappeler qu'il n'est pas d'école sans projet social et politique. La place des cultures à l'école fera toujours l'objet de controverses. Comme le dit Vergnioux (2013), les controverses éducatives, sans origine ni conclusion, se transmettent dans l'histoire des idées parce qu'elles interrogent, lorsqu'on les réactive périodiquement sous la pression des circonstances sociales, les structures fondamentales de l'acte éducatif. Il semblerait que cela s'applique tout particulièrement à l'interculturalisme et au multiculturalisme.

Les nouveaux défis: une école centrée sur les tests standardisés ou un espace pour les croyances religieuses

Deux tendances constatées actuellement dans les systèmes éducatifs, partout dans le monde, ne sont pas favorables à la prise en compte réelle/sérieuse/apaisée des cultures à l'école.

La première est liée à la mise en place de politiques éducatives basées sur les standards éducatifs, la reddition des comptes (accountability) et la mesure des résultats des élèves sur la base de tests standardisés. Dans la logique des enquêtes comparatives telles que PISA ou TIMSS, la qualité des systèmes éducatifs est ainsi approchée uniquement par les nombres. Dans une telle évolution, la place des cultures des élèves à l'école est réduite à une portion congrue. La présence d'élèves allophones ou issus des migrations peut même être considérée pour les pays concernés comme un handicap dans la course internationale à l'excellence scolaire. Cette pression de la mesure des résultats des élèves pose la question des finalités de l'école. Selon Reynolds (2012), l'école ne doit pas se réduire à un agent de transmission des contenus prescrits mais au contraire maintenir sa tradition de lieu d'éclosion de l'esprit critique.

La deuxième évolution susceptible d'hypothéquer l'ouverture relative de l'école aux cultures concerne l'inflation des revendications liées aux dimensions religieuses de la diversité culturelle. Cela concerne particulièrement les élèves d'origine musulmane dans la plupart des pays occidentaux ou les élèves évangéliques dans un pays de tradition catholique comme le Brésil. Or, ces revendications surviennent dans un contexte marquée par le terrorisme international et réveillent également des querelles scolaires non éteintes autour de la laïcité de l'école, comme c'est le cas en France, en Espagne ou au Québec.

Selon les époques et les contextes nationaux, le traitement des cultures à l'école a oscillé entre indifférence, neutralisation et valorisation. Dans les pays du Sud, la prise en compte des langues et des cultures à l'école

est imprégnée par l'héritage lourd de la colonisation qui a laissé des fortes empreintes dans les systèmes éducatifs. La valorisation de la diversité culturelle y demeure limitée, malgré les bonnes intentions législatives et institutionnelles. Par ailleurs, en raison des besoins de consolidation de l'infrastructure scolaire, de la nécessité d'améliorer la formation pédagogique des enseignants et de l'impératif d'accès de certaines catégories sociales marginalisées à l'école, l'ouverture de cette dernière aux cultures présentes dans le pays peut paraître comme un luxe. Les pays du Sud découvrent également que le rapport colonial survit à la décolonisation politique. Il devient principalement interne dans la mesure où certains groupes sociaux, ethniques, linguistiques ou certaines régions demeurent marginalisés.

Dans les pays du Nord, la prise en compte de la diversité culturelle à l'école se déploie dans un contexte de diversification et d'intensification des flux migratoires internationaux. Ces derniers déstabilisent les conceptions traditionnelles de l'identité nationale largement basées sur une langue, une culture ou une religion commune⁵. Dans les pays ayant eu un empire colonial, la présence d'élèves migrants en provenance des anciennes colonies met en exergue l'imbrication des facteurs historiques, politiques et éducatifs. Les héritiers des anciens colonisateurs et les descendants des colonisés doivent travailler ensemble pour reconstruire des narrations historiques mutuellement partagées.

Pour illustrer les difficultés et les hésitations d'une prise en compte des cultures à l'école, nous voulons prendre deux exemples qui concernent la diversité linguistique. Le premier exemple concerne les langues minoritaires dans les pays du Sud. Malgré certaine ouverture aux langues minoritaires ou indigènes, on observe qu'elles sont parfois valorisées uniquement dans les territoires marqués par la forte concentration des populations concernées. On l'observe par exemple en Amérique Latine aussi bien au Mexique, au Guatemala ou en Bolivie. Or, l'interculturel suppose avant tout l'interaction entre différents groupes. Donc, cette valorisation des langues minoritaires ne sera véritablement légitime que le jour où elle concernera tous les élèves sur l'ensemble du territoire national et à dans tous les réseaux éducatifs. Si le réseau d'enseignement privé élitiste reste à l'écart de l'ouverture aux langues minoritaires, cette ouverture fera long feu.

⁵ Il faut toutefois remarquer que dans un certain nombre de pays européens, l'identité nationale peut être ancrée dans plusieurs langues ou religions. Cela se passe relativement sans heurt dans le cas de la Suisse, grâce au principe de territorialité (le pays est un assemblage de cantons linguistiquement homogènes, à quelques exceptions près). En Belgique et en Espagne, le principe d'un État unitaire multilingue est actuellement contesté.

Le deuxième exemple, observé essentiellement dans les pays du Nord, concerne les enseignants de langue et de culture d'origine (ELCO) qui peinent à trouver leur place dans les systèmes éducatifs. Cette initiative était à l'origine liée à des accords binationaux accordant un droit de regard des pays d'origine sur les enfants de leurs ressortissants. Même si les perspectives d'un retour dans les pays d'origine sont hypothétiques, les pays d'accueil ne semblent pas enclins à intégrer les langues des migrants dans les dispositifs pédagogiques nationaux. D'où le paradoxe suivant : certaines langues régionales sont reconnues et légitimées en Europe, alors que les langues des migrants, ayant beaucoup plus de locuteurs, sont souvent ignorées par les systèmes éducatifs des pays d'accueil. Cela illustre bien la difficulté de passer d'une vision soustractive des cultures (autres que la culture nationale) à une vision additive, considérant la diversité comme une opportunité, selon laquelle les multiples langues et appartenances sont légitimes.

Vers une école véritablement multi-inter-trans-culturelle

Réfléchir à la possibilité de penser une école véritablement multi-inter-trans-culturelle suppose plusieurs conditions sur lesquelles il faut travailler de manière simultanée. Nous tenterons dans cette dernière partie du texte de les décrire.

Il faut, tout d'abord, rompre avec l'héritage colonial, ethnocentrique et normatif datant de la fondation de la forme scolaire. Cet héritage est par exemple illustré par le discours prononcé par Jules Ferry, fondateur de l'école publique en France, à la Chambre des députés le 28 juillet 1885:

"Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai ! il faut dire ouvertement qu'en effet les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures... (Rumeurs sur plusieurs bancs à l'extrême gauche.)..... Ces devoirs, messieurs, ont été souvent méconnus dans l'histoire des siècles précédents, et certainement, quand les soldats et les explorateurs espagnols introduisaient l'esclavage dans l'Amérique centrale, ils n'accomplissaient pas leur devoir d'hommes de race supérieure. (Très bien ! très bien !) Mais, de nos jours, je soutiens que les nations européennes s'acquittent avec largeur, avec grandeur et honnêteté, de ce devoir supérieur de civilisation".

Cette rupture sera possible quant l'école ne postulera plus (explicitement ou implicitement) l'existence de sur-cultures et de sous-cultures. Le

relativisme culturel a été l'un des éléments constitutifs de l'anthropologie et du multiculturalisme. Mais, l'anthropologie hésite de nos jours entre l'influence grandissante des sciences cognitives mettant surtout en avant l'universalité des facultés d'apprentissage et les tenants du relativisme culturel comme posture indispensable pour l'anthropologue (Geertz, 1984). Une école sourde au relativisme culturel ne peut devenir inter ou multiculturelle.

Ensuite, une école ouverte sur les cultures des élèves est conditionnée par la mobilisation de groupes minoritaires qui ne se reconnaissent pas comme respectés et valorisés par l'imposition d'une langue d'instruction, par les curricula officiels, ou par toute autre politique discriminatoire. Le multiculturalisme critique implique nécessairement des combats, des conflits et des rapports de force (McLaren & Kincheloe, 2007).

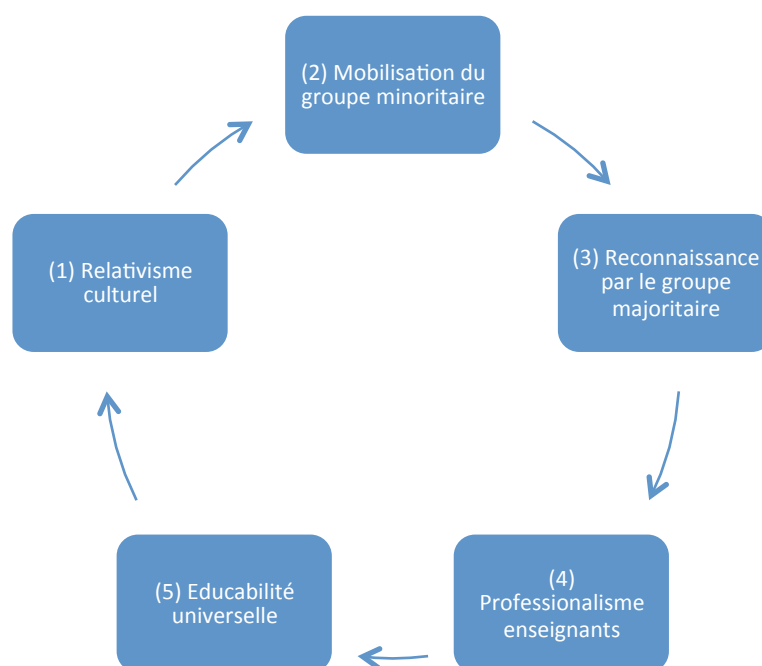
Par ailleurs, simultanément à la mobilisation des groupes minoritaires, il importe aussi de convaincre le groupe majoritaire dominant qui a eu le monopole historique de la conception de l'école, de reconnaître la valeur des groupes minoritaires et de leurs cultures.

La quatrième condition renvoie au professionnalisme nécessaire des acteurs scolaires et plus particulièrement à celui des enseignants. A nos yeux, il est, crucial que ces derniers soient convaincus de la nécessité de prendre en compte la diversité ethnoculturelle des élèves dans leur(s) classe(s). Socialisés par une forme scolaire autoritaire et normative, il n'est pas toujours facile pour les enseignants d'échapper aux représentations sur les espaces, les temps pédagogiques et les élèves.

La cinquième condition est l'adoption par l'école d'une éthique de l'éducation basée sur l'égalité d'opportunité, l'équité et la justice sociale. Cette éthique est intimement liée à la notion d'*éducabilité universelle* stipulant la possible réalisation par l'apprenant de son potentiel éducatif au delà de ses appartenances culturelles, sociales, ethniques ou de toutes autres caractéristiques.

Le schéma ci-dessous montre la dynamique de mise en place d'une école interculturelle. Cette dynamique part de considérations anthropologiques sur le relativisme culturel et se termine par un élément au cœur de la relation pédagogique entre enseignant et élève: l'éducabilité universelle.

Les conditions requises pour une école interculturelle



Réfléchir sur la place des cultures à l'école comme nous avons tenté de le faire dans ce texte, c'est forcément réfléchir sur les liens entre école et société. De nombreux auteurs ont avancé l'idée que l'école n'est que le reflet de la société dans laquelle elle se développe. Si la société est inégalitaire et discrimine certains groupes, l'école ne peut que suivre le mouvement. Le pédagogue brésilien Paulo Freire était persuadé que pour changer l'école, il faut changer la société. L'école ne pouvant être selon Freire qu'une instance de libération ou d'aliénation (Freire, 1995). Cependant, il nous semble pertinent de dire que la forme scolaire est ambivalente: Elle permet à la fois l'aliénation et la libération. Une école interculturelle serait l'un des moyens susceptible de diminuer cette ambivalence en permettant aux élèves et aux enseignants de réfléchir sur les injustices, les discriminations, les identités, les cultures et surtout à leur posture et responsabilité par rapport à ces thèmes.

En définitive, l'analyse de l'ouverture de l'école aux cultures met en évidence certaines problématiques communes mais aussi de nombreuses spécificités nationales et locales. Ces prochaines années, la globalisation et la circulation internationale accrue des chercheurs et des savoirs devraient nous permettre de mieux appréhender les moyens de faire passer la diversité culturelle à l'école du statut d'un discours convenu ou d'un vœu pieux à celui d'un outil au service de la pertinence de l'éducation et des apprentissage des élèves.

REFERENCES

- Abdallah-Preteille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Akkari, A. (2007). Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école républicaine dans une perspective comparative. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (3), 379-398.
- Benoit-Rohmer, F. (2001). Les langues officieuses de la France. *Revue française de droit constitutionnel*, 1 (45), 3-29.
- Berque, J. (1985). *L'immigration à l'école de la République. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : CNDP/La Documentation française.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332.
- Blaise, M. (2008). De la pluralité culturelle à la transculturalité. L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ? *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 4(152), 451-462.
- Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E.M., Malweska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (Eds.).(1990). *Stratégies identitaires*. Paris: P.U.F.
- Conseil de l'Europe. (2009). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Concepts, principes et enjeux de la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2011). *Vivre ensemble. Conjuguer diversité et liberté dans l'Europe du XXI^e siècle. Rapport du Groupe d'éminentes personnalités du Conseil de l'Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Ferry, J. (1885). *Les fondements de la politique coloniale*. <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/Ferry1885.asp>
- Finkelstein, B. (2002). Dwelling in the Experience of Others: Reflections on Culture in Education after September 11. *Teachers College Record*.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope. Reliving the pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

- Geertz, C. (1984). Anti anti-relativism. *American Anthropologist*, 86(2), 263-278.
- Hernandez-Chavez, E. (1994). Language policy in the United States: A history of cultural genocide. *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*, 141-158.
- Laughland, J. (2006). La fin de l'idéologie multiculturaliste au Royaume-Uni. *Outre-Terre*, 4(17), 83-89.
- Lévi-Strauss, C. (1961). *Race et histoire*. Paris : Denoël.
- McLaren, P. & Kincheloe, J.L. (2007). *Critical pedagogy : where are we now?*. New York: Peter Lang
- Meer, N. & Modood, T. (2012) How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?, *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196.
- Ogbu, J. U. (1992). Les frontières culturelles et les enfants des minorités. *Revue Française de Pédagogie*(101), 9-26.
- Reynolds, L. (2012). *A Call to Creativity: Writing, Reading, and Inspiring Students in an Age of Standardization*. New York: Teachers College Press.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. Chatto & Windus.
- Sleeter, C.E., & McLaren, P. (Eds.)(1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Aubier.
- Vergnioux, A. (2013). (ed). *Grandes controverses en éducation*. Berne: Peter Lang.

The Composing Process

Prof. Stephen Krashen

University of Southern California
skrashen@yahoo.com



Stephen Krashen is best known for developing the first comprehensive theory of second language acquisition, introducing the concept of sheltered subject matter teaching, and as the co-inventor of the Natural Approach to foreign language teaching. He has also contributed to theory and application in the area of bilingual education, and has done important work in the area of reading. He holds a PhD in Linguistics from UCLA, was the 1977 Incline Bench Press champion of Venice Beach and holds a black belt in Tae Kwon Do.

His recent papers can be found at: <http://www.sdkrashen.com>

The Composing Process

Prof. Stephen Krashen

Abstract:

Despite assertions that we that we “learn to write by writing,” the research is consistent with the view that writing does not contribute directly to language acquisition. But writing, in addition to communicating our ideas, makes profound contributions. Writing is a powerful means of helping us solve problems: Writing, in other words, makes us smarter. The field of language arts has made great progress in the last few decades in revealing strategies good writers use to do this, i.e. the composing process, discoveries that have helped us understand the problem of writer’s block. Thus, acquisition of the special language of writing comes from reading, but our ability to use writing to solve problems comes from knowledge of the composing process. I review here the “classic” components of the composing process, and nominate two more candidates.

In several publications (Krashen, 1994, 2004), I have reviewed the research showing that writing itself does not contribute to language or literacy development. The arguments are: (1) those who write more do not write better; (2) increasing student writing does not increase writing quality or any other aspect of literacy; and (3) we do not write enough to account for the complexity of the written language.

The third point is only an argument against the strong hypothesis that writing is the only way we “learn to write,” but arguments (1) and (2) destroy even a weak form of the “writing hypothesis,” the position that writing makes a contribution to literacy development.

But writing helps us in other ways. Smith (1994) tells us we write for two reasons. One is obvious: We write to communicate with others (letters, emails, reports) and ourselves (notes, lists, reminders). The second is less obvious but profound: We write to solve problems and to make ourselves smarter.

The Language Arts profession, in the last few decades, has made tremendous progress in describing how writers do this, how they use writing to solve problems and make themselves smarter. The strategies they use are called “the composing process.”

Components of the Composing Process

The fundamental generalization underlying the composing process is simple: Writing makes you smarter. When we write, our mind automatically helps us solve problems, and in doing so, stimulates intellectual growth. The claim has been made, in fact, that writing is the primary means by which we get new ideas: Inspiration, suggests Boice (1994), is the result of writing, not the cause, a view shared by several professional writers, as we will see later.

Revision

Perhaps the most fundamental strategy good writers use, the one that differentiates them very clearly from poor writers, is that good writers understand the importance of revision, and accept that revision is part of the composing process (Krashen, 1984). They understand that as they write, they come up with new ideas, that it is in revision that writers discover problems and solve them: “The heart of revision is the process by which writers recognize and resolve the dissonance they sense in their writing” (Sommers, 1980, p. 385).

Average and poor writers do not know this, and often regard revision as a sign of weakness, laboring under the false impression that they are supposed to get everything right in the first draft.

Interviews with writers nearly reveal that they value revision. Here are two examples, one from Neil Simon and one from Kurt Vonnegut.

"In WHO'S WHO, Simon lists his recreational activities as golf and rewriting, and clearly yet another part of the secret of Simon's success is his willingness to write the same scene over and over again until he feels that he has at last got it right. This is the mark of the professional - mediocre writers write, good writers rewrite" (Meeham, 1978).

"Novelists have, on the average, about the same IQs as the cosmetic consultants at Bloomingdale's department store. Our power is patience. We have discovered that writing allows even a stupid person to seem halfway intelligent, if only that person will write the same thought over and over again, improving it just a little bit each time. It is a lot like inflating a blimp with a bicycle pump. Anybody can do it. All it takes is time" (Vonnegut, 1981).

Planning/Flexible Planning

Murray (1984) points out that "experienced writers refuse to leave on a trip without a map. The map may be in the head or on paper, but the writer needs a sense of direction" (p. 223).

A number of studies confirm that good writers have a plan before they actually start writing, a road map of where they want to go (Krashen, 1984). These plans, however, are not always formal outlines, and they are not written in stone – they are flexible plans. As writers write, as they come up with new ideas, they change their plans.

Without a plan of some kind, writers run the danger of losing their way, of "wandering off" into areas they did not intend to explore. This may lead to unexpected discoveries, but it can also be counterproductive when a definite problem needs to be solved. Rose's subject Liz, a writer who was classified as a "high blocker" "did not map out her discourse" (Rose, 1984, p. 48). According to Rose, Liz "made decisions about the direction and shape of her discourse incrementally as she proceeded. This approach led to discoveries as well as dead ends ..." (p. 48).

While some poor writers have no plan, others overplan. Their plans are often rigid, and they are unwilling to change them. Such writers are unprepared for new ideas that emerge while they write, and even regard them as annoyances. This is a tragedy.

“For all the planning, writers are surprised at what they write” (Murray, 1990, p. 91).

Rereading

“I rise at first light and I start by rereading and editing everything I have written to the point I left off” (Hemingway, in Winokur, 1990, p. 247).

Good writers frequently reread what they have already written, a strategy that not only helps them keep their place, but allows them to re-evaluate what they have done and come up with improvements. Rescanning and rereading appears to help the writer maintain a sense of the whole composition, or “conceptual blueprint” (Beach, 1976).

In addition to Hemingway, other writers who report starting each workday by reading include Jonathon Kellerman, who uses this practice to “segue into new material” (Perry, 1999, p. 178), and Octavia Butler, who typically rewrites the last page she wrote at her last session, as a “lead-in” to the current session (Perry, p. 177).

Delay Editing

An important way in which good writers differ from poor writers is that good writers do not stop to consider small aspects of form while they are working on their ideas (Krashen, 1984). They delay editing until after an acceptable draft has been written. There are good reasons to do this. One obvious reason is that the current draft may not be the final one. Another is that stopping for editing disturbs the flow of writing and coming up with ideas Perl (1979) studied college level remedial writers. One of her subjects, “Tony,” had a concern with form “that actually inhibited the development of ideas. In none of his writing sessions did he ever write more than two sentences before he began to edit” (Perl, 1979, p. 324).

Also, when writers think about form while creating meaning, they can easily lose their place, or “lose the gist” of what they are trying to say (Jones, 1985). Rose (1984) and Lee and Krashen (2002) provide empirical evidence that premature editing and writing blocks are related.

Peter Elbow advises writers to “Treat grammar as a matter of very late editorial correcting: never think about while you are writing. Pretend you have an editor who will fix everything for you, then don’t hire yourself for this job until the very end” (Elbow, 1973, p. 137).

I now present two additional components of the composting process to add to the four "classical" components described above.

Incubation

"Composition is not enhanced by grim determination"
(Frank Smith, 1994, p. 131).

Creativity research has revealed that problem-solving often requires “an interval free from conscious thought” to allow the free working of the subconscious mind (Wallas, 1926, p. 95). This is "incubation."

Wallas reports that he first heard of the idea of incubation from the physicist Helmholtz. In a speech delivered in 1891, Helmholtz described how new thoughts came to him: After previous investigation, "in all directions," .. " happy ideas come unexpectedly without effort, like an inspiration ... they have never come to me when my mind was fatigued, or when I was at my working table ... They came particularly readily during the slow ascent of wooded hills on a sunny day" (Wallas, p. 91).

Tolle (1999) is clearly referring to incubation when he notes that “All true artists, whether they know it or not, create from a place of no-mind, from inner stillness ... Even the great scientists have reported that their creative breakthroughs came a a time of mental quietude” (p. 20).

Einstein’s biographer, Clark, reports that "Whenever he felt that he had come to the end of the road or into a difficult situation in his work,' his eldest son said, 'he would take refuge in music, and that would resolve all his difficulties." (Clark, 1971 p. 106). Clark notes that for Einstein, "with relaxation, there would often come the solution" (p. 106).

Of course, these moments of insight are preceded by hard work, by what Wallas (1926) refers to as “preparation.” The mathematician Poincaré (1924) agrees, stating that there must be a "preliminary period of conscious work which also precedes all fruitful unconscious labor" (Poincaré, 1924).

Periods of incubation can be very short, lasting just a few minutes, of medium length, or can be quite long. Piaget told Gruber (1995) that after he worked for a few hours, "he would go for a walk, not think about very much, and when he went back to his desk his ideas would be clearer ..."

(p. 526). The physicist Feynman mentions longer breaks: "You have to do six months of very hard work first and get all the components bumping around in your head, and then you have to be idle for a couple of weeks, and then - ping - it suddenly falls into place ..." (Csikszentmihalyi & Sawyer, 1995).

Allowing time for incubation is clearly a part of the successful composing process: Writing requires time off-task as well as on-task. Forcing writers to sit without a break and write nonstop, as we do in school, and as we require on examinations, denies the possibility of incubation. These practices teach students that incubation is not a part of writing.

Daily Regular Writing

Successful authors are in near-universal agreement that writing requires regularity, and that ideas and inspiration are the result of writing, not the cause.

Author Rosellen Brown tells us that writing "is a job, not a hobby ... you have to sit down and work, to schedule your time and stick to it ..." (Winokur, 1999, p. 188). Walker Percy agrees: "You've got to sit down and follow a schedule. Unless you do that, punch the time clock - you won't ever do anything" (Murray, 1990, p. 60). Irving Wallace was a regular worker, and investigated the writing habits of other writers. He concluded, "... the vast majority of published authors have kept, and do keep, some semblance of regular daily hours..." (Wallace and Pear, 1971, pp. 518-9).

Of course, we see some variability in when writers work, but regularity seems to be nearly universal. Michael Chabon works at night, from 10 pm to 4 am, Maya Angelou in the morning, from 6:30 am to 12:30 or 1:30 pm. (Nickell, 2002).

Irving Wallace (Wallace and Pear, 1971) informs us that some writers made sure they worked a certain amount of time each day (Balzac, Flaubert, Conrad, Maugham, Huxley, Hemingway). Other writers counted pages (Updike, West, Bradbury) and others counted words (Haley, Wambaugh) (Murray, 1990, pp. 48-65). But all did daily regular writing. All came to the same conclusion that children's book author Kate DiCamillo did: "When I turned 29, I had an epiphany: I'd never get published if I didn't actually write" (Cruger, 2004, p. 35). She began a two-page per day routine, which resulted in success.

Successful writers also agree that inspiration comes from writing, not vice-versa: Stephen King advises writers not to "wait for the Muse. Your job is to make sure the muse knows where you are going to be every day from nine 'till noon or seven 'till three" (King, 2000, p. 157). Susan Sontag

says the same thing: "Any productive writer learns that you can't wait for inspiration. That's the recipe for writer's block" (Brodie, 1997, p. 38), as does Madeleine L'Engle: "Inspiration usually comes during work, rather than before it" (Brodie, 1997, p. 35).

Successful writers also tell us that a modest amount of daily regular writing is much more efficient than "binging," that is, occasional long sessions of intensive effort. According to Woody Allen, "If you work only three to four hours per day, you become quite productive. It's the steadiness that counts" (Murray, 1990, p. 46).

A series of studies by Robert Boice provides strong empirical confirmation for the value of daily regular writing (see especially Boice, 1994). In one study (Boice, 1982), junior faculty members who had a "regular, moderate habit of writing," were compared to those who were "binge" writers ("... more than ninety minutes of intensive, uninterrupted work") over a six year period. The differences in productivity were amazing: The regular writers produced more than five times as much, and all got tenure or promotion. Only two of the binge writers got tenure.

The regular writers were clearly more relaxed as well as more productive: The binge writers showed three times as many signs of "blocking": When binge writers actually wrote, "they more commonly did nothing or very little (for example, recasting a first sentence or paragraph for an hour; staring at a blank screen)." Also, binge writers "were three times more likely to be rushing at their work.... during scheduled writing periods" (p. 68), and were three times more likely to put off scheduled writing in favor of "seemingly urgent, no more important activities."

Despite the failure of their approach, binge writers still believed in it. One subject, for example, said: "You can't get enough good writing done in little pieces; you need big, undisturbed block of time."

In another study, Boice (1983) asked writers to write under different degrees of regimentation. He compared those who were asked to do no writing at all, writing whenever the writer felt like it, daily regular writing, and what can be called "forced writing." In forced writing, writers were required to write at least three pages per day. If they did not meet this quota, they agreed to donate money to a "despised charity."

Boice reported that tightening the restrictions resulted in more writing, as well as the production of more new ideas, with forced writers producing the most writing and the most new ideas. The forced writers, however, did only as much as they had to in order to avoid punishment, averaging 3.1 pages per day. In my analysis of Boice's data (Krashen, 2002), I concluded that those who did daily regular writing were the most efficient,

producing the most new ideas per page, about double the number per page of the forced writers.

REFERENCES

- Beach, R. (1976). Self-evaluation strategies of extensive revisers and nonrevisers. *College Composition and Communication*, 2, 160-164.
- Boice, R. (1982). Increasing the writing productivity of "blocked" academicians. *Behavioral Research Therapy*, 20, 197-207.
- Boice, R. (1983). Contingency management in writing and the appearance of creative ideas: Implications for the treatment of writing blocks. *Behavioral Research Therapy*, 21 (5), 537-543.
- Boice, R. (1989). Procrastination, busyness, and bingeing. *Behavioral Research Therapy*, 27(6): 605-611.
- Boice, R. (1994). *How writers journey to comfort and fluency*. Westport: Praeger.
- Bolker, J. (1997). *The writer's home companion*. New York: Holt.
- Brodie, D. (1997). *Writing changes everything*. New York: St. Martin's Press,
- Clark, R. (1970). *Einstein: The life and times*. New York: Avon.
- Cruger, R. (2004). Kate DiCamillo: Focus and fantasy. *NWA (Northwest Airlines) World Traveler*, v.36 (5), May, 32-36.
- Csikszentmihalyi, M. and Sawyer, K. (1995). Creative insight: The social dimension of a solitary moment. In R. Steinberg and J. Davidson (Eds.) *The nature of insight* (pp. 329-61). Cambridge, MA: MIT Press. pp. 329-61.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford: Oxford University Press
- Elbow, P. (1981). *Writing with power*. New York: Oxford University Press.
- King, S. (2000). *On writing*. New York: Pocket Books
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.

- Krashen, S.(1994). The input hypothesis and its rivalss. In N. Ellis (Ed.) Implicit and explicit learning of languages (pp. 45-77). London: Academic Press.
- Krashen, S. (2002). Optimal levels of writing management: A re-analysis of Boice. *Education*, 122(3), 605-608.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Portsmouth, NH: Heinemann. Second edition.
- Lee, S. Y. and Krashen, S. (2002). Writer's block: Is it universal? Does it transfer across languages? Selected papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching/Fourth Pan-Asian Conference (pp. 432-439). English Teachers Association/ROC. Taipei: Crane Publishing Company.
- Meehan, T. (1978). The unreal, hilarious world of Neil Simon. *Horizon*, 21.
- Murray, D. (1984) *The essential delay*. In M. Rose (Ed.) *When a writer can't write* (pp. 219-226). New York: The Guilford Press.
- Murray, D. (1990). *Shoptalk: Learning to write with writers*. Westport, CT: Boynton Cook.
- Nickell, Kelly (2002). The WD Interview: Defining discipline: Michael Chabon. *Writer's Digest*, April 2002, v. 82, n. 4, 20-21.
- Perl, S. (1979). The composing process of unskilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 13, 317-339.
- Perry, S. (1999). *Writing in flow*. Cincinnati: Writer's Digest Books.
- Plimpton, G. (1999). *The writer's chapbook*. New York: Modern Library.
- Poincaré, H. (1924). *Mathematical creation*. Excerpts reprinted in P. Verson (Ed.), *Creativity* (pp. 77-88). 1970, Middlesex, England: Penguin.
- Rose, M. (1984). *Writer's block: The cognitive dimension*. Carbonale: Southern Illinois University Press.
- Smith, F. (1994). *Writing like a writer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Second Edition.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.

Tolle, E. (1999). *The power of now*. Novato, CA: New World Library.

Vonnegut, K. (1981). *Palm Sunday*. New York: Delacorte.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: C.A. Watts.

Wallace, I. and Pear, J. (1977). Control techniques of famous novelists.
Journal of Applied Behavior Analysis, of 10, 515-525.

Winokur, J. (1999). *Advice to writers*. New York: Pantheon.

The Elephant in the Classroom

Prof. Douglas P. Newton PhD DSc

School of Education, Durham University, UK



After teaching in schools for over twenty years, Professor Newton joined the Department of Education at Newcastle University and then the School of Education at Durham University, where he trains teachers and lecturers. His particular interest is in strategies which support the various kinds of thinking we try to foster in the classroom and one of his recent books is *Teaching for Understanding* (Routledge). However, giving attention to only the intellect is not enough to foster purposeful, academic thought so, in his most recent book, *Thinking with Feeling* (Routledge), he has explored the impact of emotions on classroom thinking and how we might make the relationship between emotions and the intellect more productive.

Carpenter, gardener and teacher

Le Curé in Joanne Harris's book, *Peaches for Monsieur le Curé* (Transworld, 2013: 522), believing he would lose his position, thought, 'If that means giving up the Church, so be it, *pere*, I'll start again. Perhaps try my hand at carpentry, or gardening, or teaching'. Now carpentry, gardening and teaching all need skills but those in teaching are different. Carpenters and gardeners work with passive wood and submissive plants. Teachers, however, work with lively students and minds often ruled by, as T.S. Eliot put it, undisciplined squads of emotions. Everyone outside the classroom knows that we are emotional creatures and emotions are powerful shapers of behaviour ranging from who we marry to which shoes we buy. In the classroom, it is no different. Moods and emotions push students around and decide just how successful or unsuccessful they will be. Despite this, far more effort generally goes into planning food for the intellect than into how it is digested. How - even if - that food is digested depends a lot on how students feel about it.

Most of us suspect that emotions can be bad for thought. What I hope to do in this article is show that emotions can indeed be bad for thought *but* they can also support and sustain it, provided they are the right ones at the right time. In addition, I hope to show that they can shape thinking in ways which can pass unnoticed yet still make a difference. Finally, I will conclude with what I see as some implications for teaching and opportunities for the teacher. To illustrate these effects, I will refer to some kinds of purposeful thought which are generally valued and fostered in classrooms. In particular, we have students think in order to:

- Understand
- Create
- Make choices and take decisions
- Make deductions
- Evaluate the quality of their thoughts and those of others.

To the extent that this is successful, thought is productive as opposed to reproductive, which merely recycles ideas as given.

We might see these kinds of thought as matters only for the intellect but we also have an emotional system which evolved earlier and which does its best to guard our best interests. Moods and emotions are related mental states but emotions generally refer to relatively brief responses to specific events such as the anger felt at an insult or pleasure at praise. Moods tend to last longer and are often responses to how we perceive our current state of well-being. A student who finds life in class to be an endless series of humiliating incidents is unlikely to have an enduring

feeling of happiness (Oatley & Jenkins, 1996). Both moods and emotions can leave their mark upon thought.

Often very quickly and unconsciously, the emotional system appraises situations, checking them for threats to and support for our needs, beliefs, values and goals (Freeman, 2000). If it finds a threat, it is likely to generate disappointment, sadness, anxiety, even anger; if it finds support, there are likely to be feelings of anticipation, pleasure, happiness, even euphoria. Such emotions are likely to prompt engagement or avoidance (Clore & Huntsinger, 2007). Emotional responses are sometimes believed to be irrational but they can be very rational responses to our secret, even unconscious, needs and values. If offered a job in a town far from friends, the intellectual system may decide that the salary is better and there are more opportunities for promotion so you should take it. Meanwhile, the emotional system has weighed the opportunity against your partly unconscious need for friends and family and warns you with an emotion prompting you to reject it. At times, of course, our beliefs and values can be inappropriate. The emotional system does not question them, it simply uses them to prompt responses which, if the beliefs and values are unsound, can be maladaptive.

Productive, purposeful thoughts

Understanding and creative thinking

The two systems, one emotional and the other intellectual, operate simultaneously. Neuroscientists have found, however, that they are not isolated but have rich lines of communication between them. This means that they can and do influence thought, as in understanding and creative thinking. Here, positive moods can be helpful. Understanding is the construction of meaningful, coherent wholes from disparate items of information (Newton, 2012). Of particular importance is causal understanding which enables explanation (Piaget, 1978). Being in a good mood is known to support this process. Furthermore, when the process is failing to produce an understanding, those in a positive frame of mind are more likely to widen their thinking and find additional information to overcome the difficulty (Clore & Palmer, 2009; Gaspar & Zawadzki, 2012). Topics with emotive content tend to be processed more deeply: in narratives about people, empathy also helps students adopt their goals and construct causal explanations of their behaviours (Bourg et al., 1993; Ames et al., 2008).

Creative thinking, constructing possible, alternative worlds, is not unlike building an understanding but the teacher expects the students to put more of themselves into it and construct something which is appropriate and novel, at least for the student. Popularly, creativity is commonly

associated with the arts but, of course, it can occur in most areas of human endeavour. In the history and the sciences, for instance, the construction of plausible explanations of events is a creative act but is often described as problem solving. Like understanding, creativity benefits from what are commonly called 'good' moods and emotions. Fredrickson (2004) has described these as 'broaden and build' states of mind. Positive moods tell the students there is no threat so they can let their minds leave the narrow track of algorithmic thinking, immerse themselves in the task, experiment, and make mistakes without unpleasant consequences. This does not mean that students in a negative mood cannot be creative but they will probably generate fewer ideas and, perhaps more importantly, be too critical too soon (Kaufmann & Vosburg, 2002).

Deduction and critical thinking

Deduction and critical thinking, more than other kinds of thinking, may be seen as 'High Reason' (Immordino-Yang & Damasio, 2007), the unsullied actions of pure intellect, immune from emotion. This is not always so.

Deduction is the process of inferring a consequence or conclusion from given information in an 'If this, then this follows' sequence. (Strictly speaking, it does not produce something new in the way that understanding and creativity do because the consequences are present in the given information and are only drawn out by the process.) An early step in deduction is to interpret the information and give it meaning. Moods can shape that interpretation so that sad or anxious students give it negative connotations while happy students interpret it in a positive light. A parallel is in a viewer's interpretation of some seemingly unambiguous, commonplace scene in a painting by, for example, the Dutch artist, Johannes Vermeer. What is attributed to the figures can be shaped by the viewer's mood. In the same way, students in the same class build different mental pictures of an event and arrive at various conclusions. Feeling sad, however, can support careful, systematic reasoning which is a central part of deduction. Negative moods can be produced by situations which seem to offer some kind of threat. This makes people focus attention on details and think cautiously and carefully. Feeling happy indicates that there is no need to be cautious or systematic, making students less successful in complex deductive tasks (Blanchette & Richards, 2010). At times, what students have to reason about matters to them and, even in the face of irrefutable logic, they can be reluctant to abandon prior beliefs and values or accept unpalatable conclusions (e.g. Croker & Buchanan, 2011). To do so may mean that they lose face or have to make an effort to revise their existing mental structures and behaviour.

Critical thinking has the purpose of evaluating thought in order to judge its quality or improve it (Moseley et al., 2005). Some use the term to

describe 'good' thinking of any kind, implying that critical thinking should be an integral part of all kinds of purposeful thought. Others pair it with creative thinking because novel ideas need to be evaluated for their appropriateness. Like creative thinking, it can also be seen as a means of promoting Western notions of democracy. It can be all of these but, here, it is treated as a distinct process aimed at judging the quality of thought. Its analysis of that thought may reveal the effects of emotions but it can, itself, interact with moods and emotions. Given that critical thinking generally calls for what Andrews and Thomson (2009: 620) call 'analytical rumination', it can benefit from slightly negative moods, as does deduction. Strong negative moods, however, can make students find fault excessively and unjustly (Efklides & Petkaki, 2005; Strain et al., 2013). Where the student has some vested interest in the content, the emotional system responds to threats and benefits in it and can bias the evaluation to reduce the threat and increase the benefit (Newton, 2014). For example, thinking critically about an idea likely to replace your own treasured thoughts, or which puts the behaviour of those you love in a negative light, or which threatens your ego, is likely to make you leap to their defence and attack the idea. In the same way, ideas which support your viewpoint are likely to be upheld which is why it can be very difficult for good, new ideas and ways of doing things to find acceptance.

Choices and decisions

So far, this illustrates that moods and emotions can support thinking. At the risk of being simplistic, positive emotions can support some kinds of thinking while negative emotions support others. In making good decisions, however, emotions are often more intimately involved.

Making choices and taking decisions is a part of successfully navigating our way through life and can be described as practical wisdom (e.g. Baltes & Staudinger, 1993; Newton, 2013; Sternberg, 2001). It can also be complex and demanding in that it involves constructing understandings, creating ways forward, weighing ethical and moral concerns in balancing the interests of self and others. As this involves personal needs, beliefs, values and goals, the central role of the emotional system, beyond its contribution to understanding and creative thinking, is evident. What we value makes us to perceive some matters as good and others as bad and leads us to prefer or desire particular states of affairs. The emotions commonly highlight such matters and states and we might use the intellect to bring them about. (The philosopher, David Hume, saw the intellect as servant to the passions: we use our wits to achieve what we desire.) Like deciding whether to take that opportunity in another town, the emotional system plays a major role in decision making as it calls into play parts of ourselves which the intellect can be inclined to ignore. When it brings something to our attention, it would be foolish to disregard its judgment without examining the beliefs it rests on (e.g. Spicer, 2004). When actions have

consequences for others, moral judgments about right and wrong behaviours are needed. Psychologists find that these judgments are made quickly and automatically by the emotional system in answer to the question, 'How do I feel about it?' (Haidt, 2002).

Motivated to think purposefully

None of these kinds of thought is likely to happen unless students find it to be in their interest to engage in it. Motivation and emotions are closely related: when the student values something in a task, or sees an opportunity to satisfy a psychological need (like curiosity, feeling competent, developing an understanding of the world) or something which is valued (as when furthering a career goal or, it has to be said, looking good in the eyes of others) he feels positive about it and engages with it – a feeling which we commonly call interest and which, in satisfying it, is generally pleasurable (Newton, 1988).

But sometimes emotions overwhelm purposeful thought

Purposeful thought is open to moods and emotions. Given the right mood or emotion, students are more likely to engage in that thought and be productive thinkers. But some students in some kinds of activity may never be in the right frame of mind. In particular, when these students must perform publicly, their emotions get the better of them and can severely obstruct their performance. Simply responding to a teacher's questions or working in a group can be sufficient to make them so anxious or embarrassed that they become incoherent or retreat into silence (Crozier & Hostettler, 2003; Rank & Frese, 2008). This can be very evident in second language learning where oral interaction is a necessary part of learning. Swain (2013) tells how an 8 year-old native speaker of Greek who was quite proficient in English tried to tell others about making a salad but did not know the word for 'cucumber'. Unconsciously, she used the Greek word and was laughed at. She was so embarrassed that she cried and, fifty years later, she still recalled the incident with discomfort. Students of all ages can find it difficult to handle a foreign language in the presence of others, being affected by something rather like stage fright (Horwitz, 2010). Krashen (1988), a pioneer in studying the 'affective filter' effect, noticed, perhaps unsurprisingly, that it also affects motivation in language learning. Test anxiety is similar and has also been known for some time. When the test outcome is of great significance to the student it can generate a strong, disabling anxiety so she does not do herself justice (Connors et al., 2009). It also tends to increase with age as the significance of tests and the awareness of that significance grows. At its worst, it can make students drop out of school (Segool et al., 2013). Students often value their public image, their ego, how parents view them, and their aspirations so performance can be a threat which generates very disabling, strong emotions. Very strong emotions in general, like anger, euphoria and depressive illness, distract attention from the task and

occupy mental resources so that little is left for academic thought (Pham, 2007).

And sometimes they produce behaviours which are maladaptive

People are different and some react to events much more strongly than others. As students, their strong reactions interrupt their attention, flow of thought, attempts at recall and inferencing. Full of a mental caution, they cling to unproductive lines of thought when others would abandon them. In new situations, they tend to be slow to apply a strategy they have used successfully elsewhere (Montague, 2008). Such students benefit from a calm, organized classroom and detailed scaffolding of their thinking which slowly takes it into a variety of new situations. Some conditions, such as autism or Asperger's syndrome, produce extreme and disabling emotional reactions to world. In effect, the clamour of daily life cannot be excluded and is so frightening that it overwhelms productive thought (Kim et al., 2012).

There can be a tendency to see able students as managing emotional matters themselves - how else could they be able students? They may, indeed, have strategies which support their intellectual and emotional processes but this is not to say that they use them to their best advantage. Such students have probably used such strategies from an early age and may do so automatically. Making such behaviours conscious and open to reflection provides an opportunity to make the most of them or improve them (Risemberg & Zimmerman, 1992). There are also students whose values and goals are not those of the teacher but are centred upon, for instance, their self and public images and standing amongst their peers. They engage in behaviour which supports such values and, in the process, come into conflict with the educational system and disrupt learning for themselves and others. Teachers, too, generally have a concern for their self and public images so that threats to them produce emotional responses which can be what the student wants or which simply exacerbate the problem. In the short term, making the practical relevance of a task explicit can catch some attention, followed quickly by some success with the task. In the longer term, values and beliefs need to be addressed (Pintrich, 1999; Boekaerts & Corno, 2005).

Taken together

Moods and emotions can contribute significantly to purposeful thinking, shaping, directing and determining the extent to which it is productive. They can also impede it and lead to failure. How students respond, however, varies with student and background culture (Rothbart, 2012) so that thinking-feeling interactions in classrooms are likely to be mixed. This, of course, is a challenge when working with students from various cultures and highlights the need for teachers to know their students well enough to make their responses fairly predictable. This account is a

broad sketch pointing to some notable tendencies and ignores the finer detail. For instance, moods and emotions also affect recall from memory. Nevertheless, it is possible to draw out some of what I see as important implications for practice.

Some thoughts about practice

This leads me to highlight a number of matters for consideration, some of which I believe lurk in the back of teachers' minds but are rarely expressed.

- 1. The intellect isn't everything.** While success in thinking and learning benefits from the intellect, the intellect is not the only player in the game. The emotions can make school-life a success or a failure regardless of the intellect.
- 2. There needs to be a partnership between emotions and the intellect.** Emotions can support and they can hinder kinds of thinking we commonly value and would like to foster. The aim must be to match, promote and maintain emotions which support the kind of thought we want students to practise.
- 3. Partnerships need planning.** Teachers are often sensitive to moods and emotions and may respond to them in their teaching but they tend to respond in *ad hoc* ways, without forethought and a systematic approach which establishes a partnership between emotions and the intellect. There is a need to be proactive so that lesson planning includes both thought about the intellect, the moods and emotions which foster them, the emotional tendencies of the class, and the strategies which will be used to manage moods and emotions.
- 4. Teachers and students work in an emotional climate.** The shared and general emotional tone in the classroom sets the tone for a lesson and, ideally, should match the needs of the thought to be practised.
- 5. There is a stream of emotions when students engage with thinking tasks.** Moods and emotions while working on tasks of some duration are likely to change according to progress. When progress is promising, emotions are likely to be positive, indicating all is well. When progress founders, a growing feeling of unease prompts a change of approach. These stop-go signals are useful, if students respond to them.

6. **There can be tensions in the stream of emotions.** Purposeful thought in the classroom is often complex. In creative thinking, for instance, there is idea generation and idea evaluation. The former is likely to benefit from positive moods while the latter is likely to be better in a composed, calm frame of mind. If cold evaluation takes place too soon, it may terminate idea generation; if an overly happy mood extends into evaluation, it is likely to lack rigour.
7. **Teaching, thinking and learning is emotional labour.** Monsieur le Curé's ideas for alternative employment in Joanne Harris's book clearly make different emotional demands. Carpentry and gardening have their frustrations and pleasures but teaching involves dealing with matters of personal consequence, not just for students, but also for the teacher. At times, it is often demanding and can be stressful. Teachers need to be able to handle emotional labour.
8. **Students should increasingly learn to manage their own emotion-cognition interaction.** This takes some of the burden of emotional labour from the teacher and also equips the students for adult life. Increasing students' understanding that emotions matter is a start; exemplification and modelling by the teacher add to it.
9. **Moderation in all things.** The advice of the Delphic Oracle is wise, especially when it comes to managing moods and emotions. Some emotions do not interfere with thought or are fleeting and change spontaneously as the student settles to the task. Over-managed emotions may make the classroom climate worse.
10. **The elephant in the classroom.** Students' moods and emotions matter a lot and materially affect their academic achievement and personal well-being. In spite of that, they are left to chance while a great deal of thought goes into exercising the intellect in the expectation that it can be free of the 'undisciplined squads' in which it is embedded. We all know the elephant is in the classroom but we try to ignore it. It is, however, very strong and willful.

If the interaction between the emotional and the intellectual systems is to be negotiated to produce a supportive partnership and classroom climate, then there must be some thought about how to bring this about. There are many strategies for managing the intellectual processes but fewer for emotional effects, at least those which are acceptable in a classroom. Some will be illustrated.

The most important implication for practice in the classroom is that teaching is likely to be more effective if planning and preparation reflect the interaction of emotions and cognition. For instance, a teacher planning to use emotions likely to motivate engagement with a topic might decide to use cognitive dissonance. This is where the student is shown something which does not conform to expectations. For example, in an elementary science lesson on floating and sinking, the teacher asks the students to predict what will happen to a stone (a piece of pumice) when it is dropped in water. The students are usually surprised when they see it float and, in trying to make sense of it, they extend their understanding. This is an example of a strategy which adjusts and uses emotions and also stimulates the intellect. Another teacher, planning a social studies lesson, looks for ways of relating the topic to matters of personal consequence for the students. Elsewhere, a modern foreign language class has several students who become tongue-tied when expected to respond in the target language. The teacher plans to lower his expectation regarding correct grammar in oral work and have the students play games in small groups using the target language, approaches known to lower anxieties associated with communication in a foreign language (Anuncion, 2010; Varga & Stulrajterova, 2008; Young 1991). An art teacher, having already selected motivating material, recalled that her class tended to see her lessons as light relief from what had gone before and behaved accordingly. The activity would call upon the students to compare paintings and reflect critically on them, something which would not benefit from overly frivolous frames of mind. She planned to begin, therefore, with a quiet, calming activity in which students reflected alone on a peaceful scene in a picture and silently compiled a list of five words which captured its essence. Another teacher planned for his class to examine some ambiguous historical evidence and arrive at a plausible explanation of events. He knew that he had a tendency to give the students a lot to do and then watch the clock, reminding them how little time there was to complete the task. Knowing that this stress can get in the way of understanding and creative thinking, particularly when the task is difficult, he planned to allow some motivating autonomy in how the task was done and let it be completed later, if necessary. Above all, he resolved to appear more relaxed and curb his clock-watching for work of this kind. Meanwhile, a teacher of younger children wanted to confront them with a dilemma using a story. She chose *Amy's Goose* by E. Holmes, in which a wild goose is nursed to health: the children must decide whether Amy should release the goose she has come to love or keep it captive.

After the planning comes the teaching. Emotional labour can be very demanding with some classes and teachers' emotional systems tell them so with a sinking feeling as the lesson approaches. But, broadly speaking, the demands are fairly predictable and planning strategies,

even simple ones, can help a lot. Relying on impromptu responses can be stressful and inadequate. One class always arrived in a very boisterous mood, hardly conducive to productive thinking in mathematics. The teacher began the process of moderating the mood outside the classroom by taking a position where she could be seen, raising her arm and when the students looked at her, checking their presence by calling names from a class list. Inside the room, she continued to reduce the affective tone by example – moods are contagious. She knew she had a tendency to try to amuse students with some witty comment but she showed restraint. In time, her students saw it as the normal affective climate for these lessons although, at times, she would vary it to suit the needs of the task. Sometimes, a mood may need to be adjusted in the other direction. After a long and tedious day, it was to end with a music lesson. The task was to create a new ringtone for a mobile phone (Kokotsaki & Newton, 2014). The teacher felt the need to lift the mood so she had the class leave their seats and ‘tidy the room’ for the end of the day. It took only five minutes but the exercise helped to pick up the mood. She then had the class listen to some short pieces of music, ostensibly as examples, to lift the tone further. After that, she presented the task and the students worked in pairs quite productively. The stream of affect led to a decline in mood later so she stopped at that point and had the students evaluate their ringtones. In effect, the teacher adjusted the mood to suit the task and then adjusted the task to suit the mood, both events being productive. The teacher who used cognitive dissonance found that one group of students had become frustrated with their failure to explain the floating of the stone and were ready to give up and drift off task. He explained that feeling frustrated was the mind’s way of telling them they needed another approach. Showing enthusiasm, another emotion which is contagious, he helped them find that approach. Although these were responses to events within a lesson, they are the result of thought and planning which adds to a teacher’s repertoire. Noting the need for that thought and planning can come at leisure, after the lesson.

After such lessons, it is normal to reflect on the effectiveness of the strategy for exercising the intellect. But it is also worth allowing a few minutes to reflect on the emotional climate, noting where it worked well and where it could have been better. This informs the next round of planning.

The point of these examples is to show that making provision for an emotion-intellect partnership need not be difficult but it does need to be conscious. It is also an aspect of teaching where teachers, knowing their students as they do, can make a very useful contribution their own skills by devising strategies themselves and passing the ideas on to others.

Postscript

The ways in which the emotional system and the intellectual system interact are wide ranging and often complex. This short article offers only a taste of the subject and cannot do justice to its breadth and, at times, its complexity. Furthermore, thought is affected by more than the intellect and the emotions but, even with a brief account, it is possible to see that pedagogies of learning need to be widened to include more than the intellect. Readers who would like a fuller picture and one which also reflects on related issues should see Newton (2014)

REFERENCES

- Ames, D.L., Jenkins, A.C., Banaji, M.R. and Mitchell, J.P. (2008) 'Taking another person's perspective increases self-referential neural processing', *Psychological Science*, 19: 642–4.
- Andrews, P.W. and Thomson, J.A. (2009) 'The bright side of being blue', *Psychological Review*, 116(3): 620–54.
- Anuncion, Z.S. (2010) 'Filipino college freshman students' oral compensatory strategies', *Philippine ESL Journal*, 5: 2–21.
- Baltes, P.B. and Staudinger, U.M. (1993) 'The search for the psychology of wisdom', *Current Directions in Psychological Science*, 2(3): 75–80.
- Blanchette, I. and Richards, A. (2010) 'The influence of affect on higher level cognition', *Cognition & Emotion*, 24(4): 561–95.
- Boekaerts, M. and Corno, L. (2005) 'Self-regulation in the classroom', *Applied Psychology: An International Review*, 54(2): 199–231.
- Bourg, T., Ridsen, K., Thompson, S. and Davis, R.C. (1993) 'The effects of an empathy-building strategy on 6th graders' causal inferencing in narrative text', *Poetics*, 22: 117–33.
- Clore, G. and Huntsinger, J.R. (2007) 'How emotions form judgment and regulate thought', *Trends in Cognitive Science*, 11(9): 393–9.
- Clore, G.L. and Palmer, J. (2009) 'Affective guidance of intelligent agents: How emotion controls cognition', *Cognitive Systems Research*, 10: 21–30.
- Connors, L., Putwain, D., Woods, K. and Nicholson, L. (2009) 'Causes and consequences of test anxiety in Key Stage 2 pupils', paper presented at the BERA Conference, September, Manchester.

- Croker, S. and Buchanan, H. (2011) 'Scientific reasoning in the real-world context', *British Journal of Developmental Psychology*, 29: 409–24.
- Crozier, W.R. and Hostettler, K. (2003) 'The influence of shyness on children's test performance', *British Journal of Educational Psychology*, 73: 317–28.
- Efklides, A. and Petkaki, C. (2005) 'Effects of mood on students' metacognitive experiences', *Learning and Instruction*, 15: 415–31.
- Fredrickson, B.L. (2004) 'The broaden-and-build theory of positive emotions', *Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*, 359: 1367–77.
- Freeman, S. (2000) *Ethics: An introduction to philosophy and practice*, Sydney: Wadsworth.
- Gasper, K. and Zawadzki, M.J. (2012) 'Want information?' *Motivation and Emotion*, 37(2), 308-22.
- Haidt, J. (2002) 'Dialogue between my head and my heart: affective influences on moral judgement', *Psychological Inquiry*, 13(1): 54–6.
- Horwitz, E.K. (2010) 'Foreign and second language anxiety', *Language Teaching*, 43(2): 154–67.
- Immordino-Yang, M.H. and Damasio, A. (2007) 'We feel, therefore we learn', *Mind, Brain and Education*, 1(1): 3–10.
- Kaufmann, G. and Vosberg, S.K. (2002) 'The effects of mood on early and late idea production', *Creativity Research Journal*, 14(3/4): 317–30.
- Kim, J.A., Szatmari, P., Bryson, S.E., Streiner, D.L. and Wilson, F.J. (2012) 'The prevalence of anxiety and mood problems among children with autism and Asperger syndrome', *Autism*, 4(2): 117–32.
- Kokotsaki, D. & Newton, D.P. (2014) 'Recognizing creativity in the music classroom', *International Journal of Music Education*, in press.
- Krashen, S.D. (1988) *Second language acquisition and second language learning*, New York: Prentice-Hall.
- Montague, M. (2008) 'Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities', *Learning Disability Quarterly*, 31(1): 37–44.

- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Miller, J. and Newton, D.P. (2005) *Frameworks for Thinking*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Newton, D.P. (1988) *Making Science Education Relevant*, London: Kogan Page.
- Newton, D.P. (2012) *Teaching for Understanding*, London: Routledge.
- Newton, D.P. (2013) 'Moods, emotions and creative thinking', *Thinking Skills and Creativity*, 8: 34–44.
- Newton, D.P. (2014) *Thinking with Feeling*, London: Routledge.
- Oatley, K. and Jenkins, J.M. (1996) *Understanding Emotions*, Oxford: Blackwell.
- Pham, M.T. (2007) 'Emotions and rationality', *Review of General Psychology*, 11(2): 155–78.
- Piaget, J. (1978) *Success and understanding*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Rank, J. and Frese, M. (2008) 'The impact of emotion, moods and other affect-related variables on creativity, innovation and initiative in organizations', in N. M. Ashkanasy and C.L. Cooper (eds) *Research Companion to Emotions in Organizations*, Cheltenham: Edward Elgar, 103–19.
- Risemberg, R. and Zimmerman, B.J. (1992) 'Self-regulated learning in gifted students', *Roeper Review*, 15(2): 98–101.
- Rothbart, M.K. (2012) *Becoming who we are*, New York: Guilford Press.
- Segool, N.K., Carlson, J.S., Gosforth, A.N., Embse, N. and Barterian, J.A. (2013) 'Heightened test anxiety among young children', *Psychology in the Schools*, 50(5), 489–499.
- Spicer, F. (2004) 'Emotional behaviour and the scope of belief-desire explanation', in D. Evans and P. Cruse (eds) *Emotions, Evolution and Rationality*, Oxford: Oxford University Press, 51–68.
- Sternberg, R.J. (2001) 'Why schools should teach for wisdom', *Educational Psychologist*, 36(4): 227–45.
- Strain, A.C., Azevedo, R. and D'Mello, S.K. (2012) 'Using a false biofeedback methodology to explore relationships between learners' affect, metacognition, and performance', *Contemporary Educational Psychology*, 38: 22–39.

- Swain, M. (2013) 'The inseparability of cognition and emotion in second language learning', *Language Teaching*, 46(2): 195–207.
- Varga, A. and Stulrajterova, M. (2008) 'Presentations in ESL classes', *Didactica*, 1(1): 25–8.
- Young, D.J. (1991) 'Creating a low-anxiety classroom environment', *The Modern Language Journal*, 75(4): 426–39.

La pratique de la philosophie et l'apprentissage du dialogue

Prof. Michel Sasseville

University Laval, Quebec



Docteur en philosophie, Michel Sasseville est professeur titulaire à la Faculté de philosophie de l'Université Laval (Québec). Responsable des programmes de formation en Philosophie pour les enfants dans cette université, il travaille au développement de cette pratique, selon l'approche de Matthew Lipman, depuis 30 ans. Professeur invité à l'Université Iberoamericana de Mexico, au Montclair State University au New Jersey et l'Université du Sud de la Bohême en République Tchèque, il a été président du Conseil international de recherches philosophiques avec les enfants entre 1997 et 1999. Il est collaborateur principal au centre La Traversée pour le programme de prévention de la violence et philosophie pour les enfants. Il a publié 8 livres, des dizaines d'articles portant sur la philosophie pour les enfants et a reçu de nombreux prix d'excellence pour son cours en ligne L'observation en philosophie pour les enfants.

Le secret de la philosophie, d'après Éric Weil, est que « le philosophe veut que la violence disparaisse du monde. Il reconnaît le besoin, il admet le désir, il convient que l'homme reste animal tout en étant raisonnable; ce qui importe, c'est d'éliminer la violence. Il est légitime de désirer ce qui réduit la quantité de violence qui entre dans la vie de l'homme. Il est illégitime de désirer ce qui l'augmente. »¹ Si on accepte, au moins temporairement, l'hypothèse de Weil, il y a lieu de se demander quels pourraient être les moyens que le philosophe peut utiliser dans le but, sinon de faire disparaître, à tout le moins de prévenir la violence. Il pourra, bien sûr, et c'est en partie le travail qui l'occupe, faire une analyse approfondie de la violence afin d'en comprendre ses différentes formes. Toutefois, bien que ce travail soit important, il ne saurait suffire pour prévenir, voire irradier la violence. Encore faut-il que la réflexion philosophique portant sur la violence puisse conduire à une pratique de la philosophie qui soit en concordance avec la nécessité d'éliminer la violence. Et c'est alors que l'apprentissage du dialogue peut s'avérer être une étape cruciale pour qui souhaite prévenir la violence. Car, « dans le dialogue, le souci de sens est aussi important que celui de ne pas faire cesser la communication. Les deux, même, se soutiennent. (...) Dans tous les cas, ce qui est exclu, c'est la violence : le dialogue s'arrête au moment où la force, l'intimidation ou la ruse prennent le pas sur l'examen de la validité des affirmations ou l'échange des croyances et d'idées, dont on se demande s'il faut les accepter ou non. »² Ainsi, par-delà la réflexion sur le concept de violence, la philosophie – la pratique de la philosophie devrait-on dire – peut nous conduire vers la prévention de la violence dans la mesure où elle permet l'apprentissage du dialogue. Voyons d'un peu plus près ce qu'il en est.

L'éducation à la paix

Il serait bien difficile de trouver une personne dans notre société qui serait prête à soutenir et à défendre que la violence est, sans contredit, préférable à la paix. Cela semble évident et il n'y a guère de controverse au sujet de l'importance que l'on doit accorder au maintien de la paix et à la réduction de la violence.

Dès lors, pense-t-on, il ne reste plus qu'une chose à faire : apprendre aux enfants le plus tôt possible qu'il est important de maintenir la paix. Une question alors surgit : comment faire pour leur faire voir cette importance et leur faire acquérir les habitudes sous-jacentes? Et ici, plusieurs feront le raisonnement suivant : puisqu'il est évident qu'on doit accorder une grande importance à la prévention de la violence, on n'a qu'à le dire aux

¹. Éric Weil, *Logique de la philosophie*, Paris, Vrin, 1996, p. 20

² José Santuret, *Le dialogue*, pp.5-6.

enfants. Ils nous écouteront et ne pourront pas ne pas être du même avis que nous. C'est l'évidence même, pense-t-on.

Mais on se rend compte que les choses ne sont pas aussi évidentes et que les résultats attendus ne sont pas toujours au rendez-vous. Pourquoi? Allons directement au cœur du problème : parce que cette façon de faire ne donne pas la chance aux enfants d'en discuter et de pratiquer, dès lors, des procédures qui peuvent prévenir l'apparition de la violence, ou du moins la réduire. Si les enfants ont la possibilité de réfléchir à la signification de concepts reliés à la paix et à sa contrepartie, ils en viendront vraisemblablement aux mêmes conclusions que les adultes. Mais, ces conclusions seront alors *leurs* conclusions. Et cela fait toute la différence. Une éducation visant la prévention de la violence doit permettre aux enfants à la fois *d'identifier* les formes de violence, *de comprendre* et de *pratiquer* ce qui est impliqué dans la réduction de la violence et le développement de la paix. Les enfants doivent pouvoir penser par et pour eux-mêmes au sujet de ces éléments.

Ainsi, si on souhaite une éducation visant la prévention de la violence, cela implique que les enfants deviennent de plus en plus en mesure de réfléchir à la signification des concepts fondamentaux entourant la paix et sa contrepartie. Parmi ces concepts, mentionnons, notamment, les suivants : amitié, amour, bien, bon, bonheur, racisme, démocratie, différence, douleur, droit (de parler, de penser, d'agir), équité, exclusion, guerre, identité, justice, liberté, loi, loyauté, mal, manipulation, mauvais, menace, mensonge, paix, partage, persécution, personne, peur, préjugés, privé et public, rancœur, regret, responsabilité, trahison, vengeance, vérité... Tous ces concepts doivent faire l'objet d'une investigation de la part des enfants, même si leurs significations peuvent parfois présenter des différences importantes d'une personne à l'autre. En outre, les enfants doivent pouvoir réfléchir à ces concepts dans un contexte qui leur permet de pratiquer des procédures de délibération les conduisant à intérioriser un ensemble d'habiletés et d'attitudes propices à la prévention de la violence. Car pour vraiment prévenir la violence, il faut favoriser le changement des mentalités dans un processus à long terme.

Si les enfants doivent *réfléchir* et s'engager dans une *pratique* de la délibération, la classe doit être transformée en une communauté de recherche et devenir ainsi un lieu où les enfants peuvent créer et échanger des idées, clarifier des concepts, développer des hypothèses, évaluer les conséquences de leurs actions. En somme, la classe doit devenir un lieu où les enfants peuvent s'engager dans une délibération qui leur permettra d'apprendre à jouir de leur interdépendance intellectuelle et morale, à reconnaître un sens positif à l'appartenance et à développer l'estime d'eux-mêmes. C'est de cette façon, croyons-nous, que nous pouvons espérer prévenir la violence par l'éducation à l'école. Bien que l'apprentissage du dialogue délibératif puisse se faire en dehors

de l'école, nous estimons que l'école devrait être aussi un lieu pour un tel apprentissage. Et si la raisonnable est présente dans la classe aujourd'hui, alors demain, c'est-à-dire au moment où les élèves d'aujourd'hui seront des adultes et commenceront à avoir leurs enfants, ce caractère raisonnable pourra être aussi présent à la maison. Avec le temps, d'autres institutions pourront être transformées de cette façon, mais cela doit commencer à l'école.

La pratique de la philosophie avec les enfants

L'idée de pratiquer la philosophie à l'école vient de Matthew Lipman, un philosophe américain qui, à la fin des années soixante, commença à redessiner la pratique de la philosophie afin qu'elle devienne accessible aux enfants et qu'elle puisse servir, dès le jeune âge, à former le jugement, à rendre les enfants plus critiques, plus créatifs, à les habituer à réfléchir avant d'agir, notamment lorsqu'ils sont au cœur même de situations conflictuelles.

Comment fait-on pour redessiner l'enseignement de la philosophie afin qu'elle devienne une pratique accessible aux enfants? En prenant d'abord le temps de la présenter dans une histoire. Les enfants aiment les histoires, c'est bien connu. Histoire toute simple qui met en vedette des enfants, des adultes formant une petite communauté et où on les voit discuter, agir, penser ensemble en cherchant les meilleures façons de résoudre des problèmes, des expériences qu'ils partagent³.

Faire de la philosophie avec les enfants, c'est d'abord prendre le temps de lire avec eux cette histoire, qui, loin de présenter une philosophie, donne plutôt l'occasion d'accéder à la pratique de la philosophie, c'est-à-dire à cet effort humain commencé, estime-t-on, il y a plus de 2500 ans, et qui consiste à tout mettre en œuvre pour que nous puissions donner du sens à notre expérience qui, même si elle est parfois très jeune (et peut-être parce qu'elle est très jeune) est déjà remplie de questions, de problèmes et de mystères.

Une fois la lecture terminée vient le moment où les enfants sont invités à dire ce qu'ils ont trouvé intéressant, intrigant, dans le bout de l'histoire qu'ils viennent de lire ensemble. Se transformant rapidement en un partage de questions, ce moment est hautement important dans l'effort visant à créer une communauté de recherche. Il est, pour ainsi dire, *la réponse initiale* du groupe à ce qui leur est proposé dans le roman. Et

³ .Sans parler du matériel qui est produit dans le cadre de ce programme de prévention de la violence, on compte actuellement une douzaine d'histoires philosophiques spécialement conçues pour permettre aux enfants – dont l'âge varie entre 3 et 17 ans – de pratiquer la philosophie.

cette réponse se traduit par un ensemble de questions, signes de l'ignorance que tous partagent autour du roman et des différentes situations qu'ils contient. Au départ, il y a donc le questionnement. Puis, une discussion commence autour de l'un, de plusieurs, voire de l'ensemble des thèmes, des questions ou problèmes que les enfants ont choisi d'identifier dans l'histoire. C'est alors que la classe poursuit la création d'une communauté de recherche philosophique.

La discussion et la transformation de la classe en communauté de recherche

À quoi ressemble une classe qui se transforme en communauté de recherche? Pour répondre à cette question, nous utiliserons l'exemple d'un jury en train de délibérer. Si elle est bien conduite, cette délibération devrait permettre aux membres du jury – *alias* les enfants dans une communauté de recherche – de reconnaître que les préjugés font partie de leur bagages et qu'il importe de constater leur présence pour apprécier le rôle qu'ils jouent dans nos jugements. Les racines profondes de l'existence des préjugés sont difficiles à identifier. Mais ils trouvent leur pendant sur le plan logique. Les stéréotypes, par exemple, qui sont une sorte de préjugé, se forment en raison d'une erreur de raisonnement. Et nous connaissons au moins deux manières de former des stéréotypes. La première ressemble à ceci : vous êtes membre d'un groupe et certains membres de ce groupe possèdent un certain trait. Alors, on infère que vous aussi devez posséder ce trait. Par exemple : « Oh! vous êtes italien. Vous devez parler fort! » La seconde manière ressemble à ceci : vous possédez un certain trait, alors vous faites automatiquement partie d'un groupe dont certains possèdent ce trait. Par exemple : « Vous parlez fort! Vous êtes certainement un italien. » Les préjugés sont parfois bien difficiles à détecter, car ils présentent tout de même une certaine plausibilité. Mais la plausibilité ne suffit pas. On ne saurait produire un jugement raisonnable en se basant sur les préjugés qui nous habitent. Si on cherche à produire un jugement qui soit raisonnable, il importe de nuancer son jugement. Or, un préjugé est rarement une pensée nuancée. Et sans nuance, la violence guette.

Le dialogue inscrit dans une délibération devrait aussi donner à ceux qui le créent la possibilité de s'engager dans la pratique d'une série d'habiletés mentales (habiletés de raisonnement, de recherche, d'analyse de concepts, de communication), leur permettant de pouvoir distinguer ce qui relève de l'imagination et ce qui provient des faits. À ce jour, nos connaissances sur la pensée humaine sont encore bien modestes. Peu d'études nous mettent véritablement en présence d'une manifestation claire des différentes opérations de la pensée. Il s'agit là d'un univers que le XXI^e siècle aura à explorer plus profondément. Néanmoins, si nous regardons de près un dialogue délibératif, nous verrons des gens

engagés dans des processus de raisonnement; nous les verrons aussi formuler des hypothèses et des questions; chercher des exemples pour appuyer ce qu'ils disent; chercher des contre-exemples qui viendront infirmer les hypothèses apportées; tenter de clarifier certains concepts utilisés par les participants à la délibération; définir les termes qu'ils emploient et formuler des analogies. Or, toutes ces habiletés mentales ont des standards de qualité. Ainsi, on ne formule pas n'importe comment une analogie, certaines sont meilleures que d'autres. Certains raisonnements sont valides, d'autres ne le sont pas.

C'est dans la discussion que se raffineront peu à peu ces habiletés. Certains membres, plus habiles que d'autres à reconnaître les sophismes, sauront détecter les failles dans le raisonnement, les mettre à jour et indiquer pourquoi on ne peut raisonner comme certains le font. L'animateur d'une telle discussion devrait être le gardien des règles qui gouvernent ces habiletés de penser, lesquelles sont indispensables pour pouvoir porter un jugement qui soit raisonnable. Le dialogue délibératif donnera aussi l'occasion de voir que l'évocation d'une raison ne suffit pas pour dire d'elle qu'elle est une bonne raison. En effet, par exemple, ce n'est pas parce que nous avons une raison pour être violent que nous avons effectivement une bonne raison de l'être.

La délibération offre aussi la possibilité de saisir que des personnes qui y participent ne sont pas là pour gagner, mais pour comprendre. Dans un débat, nous assistons souvent à la chose suivante : les débatteurs essaient de convaincre les autres de ce qu'ils ne croient pas eux-mêmes. Il faut se battre pour vaincre. Dans une délibération, ceux qui y participent n'essaient pas de convaincre les autres de ce qu'ils croient eux-mêmes. Ils libèrent leur avis, leurs raisons, leur impressions, leurs intuitions avec l'espoir que la rencontre intersubjective conduira peu à peu à une certaine objectivité. Évidemment, pour qu'une délibération atteigne ce haut niveau d'intelligibilité, il faut un certain temps. Ce n'est pas dès le commencement que ce dialogue se produit. Au début, on assiste à un débat, où certains n'ont d'autre but que de convaincre les autres de ce qu'ils ne croient peut-être pas eux-mêmes. Mais, avec le temps, la pratique, les personnes en viennent à comprendre que la recherche et cette attitude ne font pas bon ménage. Dans le cadre d'une délibération, personne n'a *a priori* raison ou tort. Et personne n'y participe avec l'intention de faire accepter aux autres ce qu'ils ne croient pas nécessairement eux-mêmes. En fait, l'idée n'est pas de convaincre l'autre que nous avons raison, mais de partager avec lui ce que nous pensons avec l'intention de découvrir ce qui pourrait, grâce à cette rencontre, être considéré comme vrai, au moins à cet instant. Certes, on assiste à des discussions intenses, mais de plus en plus chacun y donne en fonction, non plus de vaincre l'autre, le convaincre, mais de prendre avec l'autre, voire partager, c'est-à-dire : comprendre. Quand on cherche à prévenir la

violence, une telle attitude, intériorisée par la répétition, peut s'avérer efficace.

En fait, une délibération est un travail qui appelle la collaboration. C'est un travail d'équipe, un peu comme une équipe sportive où chacun, par ses qualités, renforce la qualité de l'équipe. Dans une équipe, on ne travaille pas l'un contre l'autre, mais l'un avec l'autre. Chaque différence fait alors une différence. Soudainement, on se sent libre d'exprimer nos pensées les plus audacieuses. Après tout, on ne sait jamais avec certitude: ce qui apparaît farfelu à un moment peut très bien se révéler juste par la suite. Écouter les autres ne relève plus de la corvée lorsqu'on sait qu'ils sont en train de révéler leurs idées les plus profondes. En fait, il s'agit plutôt d'une chance inouïe, d'une occasion exceptionnelle d'avoir accès à une autre vision du monde, que la peur – si elle n'était alors accompagnée de courage – empêcherait de regarder, d'écouter et de comprendre.

Au sujet de l'écoute, ajoutons qu'il s'agit là d'un acte extrêmement complexe qui exige non seulement de l'attention, mais une capacité de traduction importante. En effet, au moment où on écoute l'autre en train de dire, il importe de pouvoir capter le sens de ce qui est dit, le traduire dans son propre univers à soi avec le souci de conserver le sens original de celui qui émet le propos. Une façon de savoir si une personne écoute dans le cadre d'une délibération, c'est de l'entendre dire : est-ce que je me trompe en pensant que ce tu dis est ce qui suit...

En outre, plus il y aura d'écoute, plus le respect – ce sentiment qui porte à accorder à une personne une considération admirative, en raison de la valeur qu'on lui reconnaît – sera présent. Un respect pour les autres, mais aussi un respect pour soi-même qui conduit au développement de l'estime de soi, c'est-à-dire de cette juste opinion de soi que donne une bonne conscience et confiance en soi. Mais, comme nous allons maintenant le voir, le respect porte aussi sur la manière dont se fait la recherche lors de la délibération.

En effet, on ne délibère pas n'importe comment. Il y a une procédure à respecter qui garantit, au moins partiellement, le succès de l'entreprise. Par exemple, il importe que les gens ne parlent pas en même temps; que les personnes répondent aux questions qui leur sont posées, ou encore, si elles n'y arrivent pas, qu'elles sollicitent l'aide des autres participants. Or, si chacun développe assez rapidement un certain respect pour ces procédures, c'est que chacun découvre que, de cette manière, nous pouvons assurer le caractère raisonnable du résultat. Et que chaque petit résultat obtenu en cours de délibération vient confirmer l'importance des outils qui la servent, en sorte que le désir de les respecter devient de plus en plus important. Et c'est aussi en ce sens que la pratique de la délibération est une formation éthique permettant la prévention de la

violence. En effet, par ses petits résultats, elle oriente de plus en plus le désir de ceux qui délibèrent : le désir d'avoir des raisons et des principes pour agir. Ainsi, la formation éthique qui est au cœur même d'une pratique philosophique en communauté de recherche n'est pas une formation de la raison qui viendrait contrôler les émotions, mais plutôt une formation du dialogue entre la raison et les émotions conduisant l'être humain à développer un désir grandissant pour des principes, des raisons qui guident ses actions. Il y a donc dialogue avec soi-même, que Platon associait à la réflexion, et dialogue avec les autres afin de construire une compréhension d'un monde plus démocratique.

L'auto-correction nous semble être la fin ultime de toute formation éthique visant la prévention de la violence. En effet, nous estimons que plus on pourra se corriger soi-même, et plus on aura le désir de le faire, plus on pourra alors entrer en relation authentique avec l'autre. Pour ce faire, il importe, lorsque nous sommes engagés dans une recherche éthique, de suivre l'argument là où il nous conduit. Parfois il conduit à corriger l'autre, parfois à se corriger soi-même. Dans tous les cas, cette recherche suppose un dialogue se réalisant dans un contexte où l'harmonie entre les voix devient une source de bien-être qui apaise la colère.

Ainsi, comme on peut le constater, la démarche que nous endossons pour prévenir la violence n'est pas une entreprise solitaire. Elle s'effectue en lien avec des groupes de personnes qui :

- partagent des objectifs similaires ;
- communiquent entre eux l'information ;
- respectent le point de vue et les opinions de chacun;
- offrent des raisons à l'appui de ce qu'ils avancent ;
- sont prêts à entrevoir et à examiner d'autres solutions de rechange ;
- ont pris conscience de l'importance et du plaisir que peut procurer le sentiment d'être en relation de confiance dans une dialogue de qualité ;
- peuvent construire ensemble une conception raisonnable des modes de vie dont ils puissent dire que c'est de cette manière que les êtres humains vivent bien.

Si on ajoute l'auto-correction à la réflexion, les personnes forment alors une communauté de recherche où pensée critique, créatrice et attentive sont constamment en dialogue.

Research at Ecolint

Academic research in education is being undertaken by colleagues throughout the Foundation. This is linked to the Masters programmes offered at Ecolint through the Universities of Geneva [Master "Education Internationale et Recherche" Université de Genève](#) and Durham <https://www.dur.ac.uk/education/postgraduate/taught/ma-int-geneva/> and other universities. Here is a selection of research projects, ongoing and completed.

Completed Research

"MA in Education and International Development" at the London Institute of Education

Sandra Steiger Secondary EAL teacher, Community and Service Coordinator, Campus des Nations

Language policy in rural Kenyan primary classrooms: A critical exploration of the potential of Action Research to transform teachers' perspectives and practices (completed dissertation 2014)

Abstract:

The aim of this study is to critically explore the extent to which Action Research can transform teachers' perspectives and practices, particularly in the area of Language in Education, since learning is most effective in a language students understand. A comparative case study of two primary schools in rural Kenya explored why teachers did not adhere to the official policy of mother tongue instruction in Lower Primary, using English instead. This was found to be driven by beliefs about the nature of language learning through early exposure and the more practical issue of examinations and further learning taking place in English. Both these factors are grounded in historical and socio-cultural associations of English with success. However, the schools differed in their approaches and this was found to be largely due to the influence of school leadership on the culture of learning within the schools. Action Research was used both as a method for gathering data and a tool for teachers to engage with language-related challenges of their choosing. Grounded theory methods of analysing data were used to ensure the course of the study was directed more by the concerns of the teachers than the pre-conceived ideas of an external researcher, whose experience of education was not rooted in the same historical and socio-political context. A Critical Theory approach acknowledges this and seeks to ensure participant ownership of any transforming processes. The results showed that when teachers engaged in issues of language, they drew upon their knowledge of progressive pedagogical approaches to resolve challenges. It was also evident that a school language policy inclusive of local languages was more effective than a strict English-only approach. After analysing the findings against Beeby's (1966) 'Hypothesis of Educational Stages', it was concluded that in schools where the majority of teachers have a basic level of training and experience, progressive and democratic school leadership can overcome factors that lead to resistance and achieve goals of education. However, the fact that examinations and resources are largely existent in English only, constrained teachers' ability and choice to fully explore the potential of multilingual approaches to learning.

Ongoing research 2013/14

Durham University, Masters in Education (International)

Karen Procter, Secondary EAL teacher and coordinator, Campus des Nations

Secondary English Teachers' conceptions of creativity in an International School Environment.

Abstract:

Recently, developing students creative thinking skills has been high on government and educational institutions' agendas because creative thinking skills are considered to be vital for success in life and learning as they are flexible, promote increased engagement, self-esteem, and motivation (Fischer & Williams, 2004).

This international school offers all three International Baccalaureate programmes (Primary, Middle, and Diploma) and in 2011, the International Baccalaureate world magazine stated that IB World Schools were redefining and unlocking creativity across the curriculum. However, if educators are to support this objective and nurture creativity, it is important for them to know what creativity is and how it can be supported in the classroom.

Durham University, Masters in Education (International)

Sandra Simpson – Class 4 teacher Campus des Nations

Does participation in an *Odyssey of the Mind* program improve divergent thinking?

Abstract:

I aim to investigate if a six month participation in an after-school activity called *Odyssey of the Mind* by 7 and 8 year old students results in measurable improvement an aspect of creativity - divergent thinking. The impetus for this is that the international school I which I work is sponsoring and subsidising participation in this activity as it claims to promote creativity by developing divergent thinking skills and creative problem solving skills.

Creativity is seen as a valuable skill in education and business perhaps because the creation of innovative ideas, solutions and products is required for progress. There is evidence that creativity can be taught. In a meta-analysis of 70 studies, it was shown that: "well-designed

creativity training programs typically induce gains in performance.” (Scott, Leritz and Mumford, 2004). Teachers are expected to promote and teach for creativity. DfES (2003) states that: “Promoting creativity is a powerful way of engaging pupils with their learning.”

Odyssey of the Mind is a creative problem solving program created by Dr. C. Samuel Micklus, Professor Emeritus at Rowan University of New Jersey, in 1978. Children from Kindergarten to college age practise “exercises based on basic creativity principles” which aim to “improve divergent thinking abilities” and “build creative thinking skills” by overcoming “functional fixedness” and going “beyond preconceived notions”. (Micklus and Micklus, 2010). I can find scant mention of *Odyssey of the Mind* in published research literature though its effects on creativity have been investigated in several doctoral dissertations (Fiskin, 1989 and Carman, 1992).

In their research into creativity training programs, Scott, Leritz and Mumford (2004) found that the most effective programs focused on “development of cognitive skills and the heuristics involved in skill application, using realistic exercises”. In my experience, this corresponds with the techniques and exercises used in *Odyssey of the Mind*. I aim to investigate whether participation in *Odyssey of the Mind* produces significant, measurable improvements in creativity. The focus will be on divergent thinking skills as this is one of the areas Dr Micklaus claims is improved by his program. If significant, measureable improvements are found, techniques and spontaneous problems used in this program could perhaps be used in classrooms to promote creativity.

Children participating in the *Odyssey of the Mind* program will be tested for divergent thinking before and after participation in the program. Differences in the pre and post test scores will be compared to a control group of children not participating in the program who will be matched for age, sex and academic ability.

Divergent thinking will be measured with an alternative uses test such as that devised by Guilford. Each child will be asked to give as many possible uses for a paper clip in 5 minutes. Their responses will be videotaped and their responses scored across four sub-categories: fluency, originality, flexibility and elaboration.

Durham University, Masters in Education (International)

Alison Ball Director of Professional Studies PGCE (International)

Gifted and Talented Students in Secondary Schools – an International Perspective

Durham University, Masters in Education (International)

Isla Gordon PYP coordinator La Châtaigneraie Primary School

Collaboration and Collective Intelligence

Durham University, Masters in Education (International)

Victoria Hayek, Mathematics teacher, La Châtaigneraie Secondary School

Learning mathematics in a multilingual environment and its effect on working memory

ECOLINT INSTITUTE OF LEARNING AND TEACHING
INSTITUT D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DE L'ECOLINT

Fondation de l'Ecole Internationale de Genève | Campus des Nations

11, route des Morillons | CH - 1218 Grand-Saconnex | Tél. +41 (0)22 770 47 67 | Fax +41 (0)22 770 47 10 | www.ecolint.ch