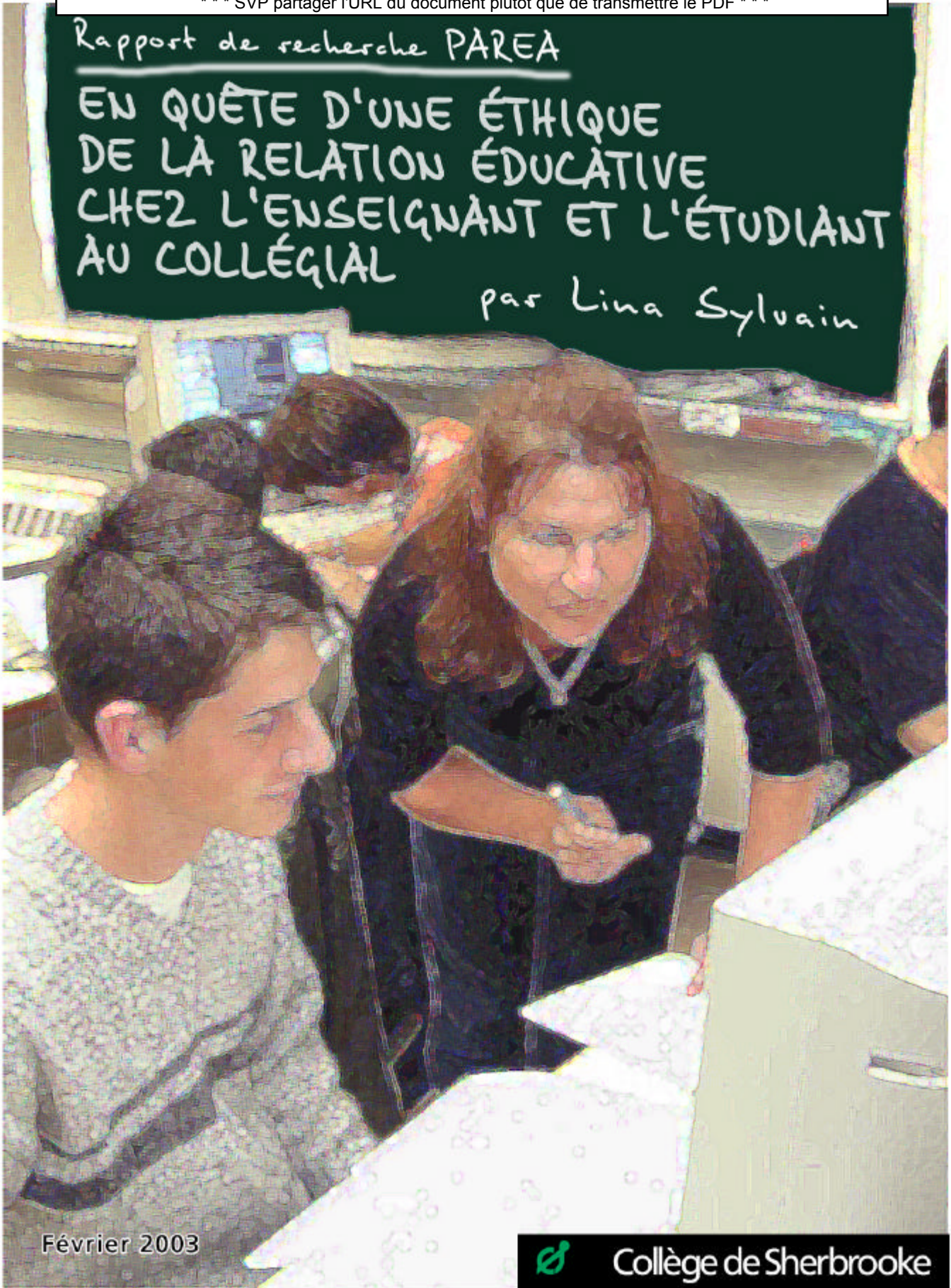


*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

Rapport de recherche PAREA

EN QUÊTE D'UNE ÉTHIQUE DE LA RELATION ÉDUCATIVE CHEZ L'ENSEIGNANT ET L'ÉTUDIANT AU COLLÉGIAL

par Lina Sylvain



Février 2003



Collège de Sherbrooke

**En quête d'une éthique
de la relation éducative
chez l'enseignant et l'étudiant au collégial**

par

Lina Sylvain

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteures et auteurs

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2001
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2001
ISBN 2-920916-49-1

SOMMAIRE

Cette recherche exploratoire qualitative porte sur le sens de la fonction éducative chez l'enseignant au collégial et voici dans quel contexte elle a vu le jour.

La dernière réforme a imposé l'approche programme laquelle situe l'étudiant au centre de l'apprentissage. De ce fait, les enseignants du collégial vivent un malaise : ils ne savent plus où se situer par rapport à l'étudiant et constatent que les instances administratives encouragent les stratégies pédagogiques comme gages de réussite d'un cours au détriment d'une pédagogie orientée sur des valeurs telles la valorisation de l'effort, l'engagement, l'échange et le respect. Devant de tels constats, nous soulevons un questionnement à savoir si l'enseignement se résume à une fonction instrumentale, ou encore, si l'enseignant représente aussi une fonction sociale et éducative dans notre société. Notre recherche théorique nous conduit à un cadre de référence, soit la théorie de la réciprocité éducative (Labelle, 1996). Notre question de recherche se formule comme suit : «Comment la réciprocité éducative contribue-t-elle à la découverte de sens de la fonction éducative chez l'enseignant au collégial?» Pour comprendre le sens attribué à la dimension interactive entre les partenaires, les points de vue des étudiants et des enseignants devaient être pris en considération.

Les méthodes qualitatives utilisées suivent un processus itératif de recherche lequel met en évidence cinq phases distinctes de recherche. Les outils de collecte de données varient de l'entretien semi-dirigé de groupe à l'entretien semi-dirigé individuel, en passant par le récit de pratique. Dix-sept enseignants ont collaboré à cette recherche. Huit cégépiens ont été rencontrés en entrevues de groupe et 629 ont répondu au questionnaire distribué. L'analyse de ces réponses a permis d'appuyer les catégories qui ont émergé des entrevues de groupe. Les données obtenues tant par les étudiants que par les enseignants ont été analysées selon l'approche de la théorisation ancrée (*Grounded Theory*) de Glaser et Strauss (1967).

Les résultats de la collecte des données indiquent que trois postures de l'enseignant agissent avant et en deçà de l'acte éducatif : la posture de promotion de soi ou de la profession, la posture de performance intellectuelle et de stratégie pédagogique, et la posture de partenariat. Chacune d'elles interpelle distinctement l'enseignant dans sa fonction éducative. Selon notre analyse, les instances ministérielles souhaiteraient que l'enseignant s'inscrive dans une posture de performance intellectuelle et de stratégie pédagogique à forte teneur instrumentale. De plus, les étudiants réclament une posture où l'éthique de la relation éducative est fortement interpellée, ce qui semble être le cas de la posture de partenariat. Or, l'enseignant adoptant cette dernière dénonce toute forme d'uniformisation de l'enseignement et annonce que, au-delà de toute transmission de contenu, l'être apprenant est la valeur suprême et que l'expérience constitue le noyau central de l'apprentissage. Du coup, l'enseignant, en position de partenariat avec l'étudiant dans le processus de découverte et du «apprendre-ensemble», trouve un sens à sa fonction éducative. En fait, la fonction instrumentale de l'acte d'enseigner est subordonnée à la fonction symbolique définie par la transmission des valeurs en accord avec celles de l'établissement et de la société.

L'originalité de cette recherche repose sur la considération de la dimension symbolique liée à l'acte d'enseigner. Sans cette dernière, l'enseignant se sent réduit à l'*homo technicus* et sa fonction éducative tend davantage vers de l'instruction que de l'éducation d'où la perte de sens pour lui et, par extension, pour l'étudiant. De plus, cette recherche précise que la relation éducative ne doit pas tendre vers une relation à teneur affective ou conviviale, ou encore être orientée vers une transmission des contenus qui réduit l'être apprenant à sa seule faculté intellectuelle. En somme, la relation éducative est constitutive – non pas contributive – de l'acte d'enseigner et d'apprendre.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE – LA CONTEXTUALISATION DES CÉGEPS	7
1. L'évolution de la fonction d'enseignement au collégial	8
1.1 De 1966 à 1984 : bouillonnement pédagogique.....	8
1.2 De 1984 à 1993 : expansion et restrictions.....	10
1.3 De 1993 à nos jours : les savoirs technicisés	15
2. La fonction d'enseignement et réussite.....	18
3. La question provisoire de recherche	25
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE DE RÉFÉRENCE	27
1. La clarification des termes	29
1.1 La distinction entre rôle et fonction	29
1.2 La coexistence de deux fonctions : instrumentale et symbolique	33
1.3 Les motivations initiales à l'acte d'enseigner et ses transformations.....	34
1.4 L'origine du malaise : la fonction enseignante	40
2. Les approches du cadre de référence	42
2.1 Les trois principes directeurs «personnalistes».....	43
2.2 Quelques courants «personnalistes» contemporains en éducation.....	45
2.3 Les stratégies éducatives en pédagogie interactive	50
3. Notre cadre de référence : la théorie de la réciprocité éducative.....	60
3.1 La primauté de la personne.....	64
3.2 L'expérience de l'altérité du savoir et de la proximité de l'autre	67
3.3 Le «donner-recevoir-rendre»	70
3.4 L'éveilleur-éveillé	73
3.5 Le protocole d'apprentissage-enseignement.....	75
4. La mise en perspective des éléments de notre cadre de référence.....	79
TROISIÈME CHAPITRE – LA RECENSION DES ÉCRITS SUR DES INDICES DE RÉCIPROCITÉ ÉDUCATIVE.....	83
1. Le processus de sélection des sources	84
2. Regard sur la réussite : une route à plusieurs sens.....	87
3. Un coup d'œil : ne pas oublier d'être en relation avec les étudiants	96
4. Des questions chargées d'attentes	99
5. La prise en considération d'une dimension affective liée à l'apprentissage	101
6. La première échappée de lumière sur notre question de recherche	104

7.	Un référentiel de compétences	107
8.	La deuxième échappée de lumière sur notre question de recherche	113
9.	Confronté à son processus d'apprentissage	117
10.	La troisième échappée de lumière sur notre question de recherche.....	121
11.	Recours à la fonction instrumentale comme voie de survie	123
12.	Vers une acceptation des différences	128
13.	La quatrième échappée de lumière sur notre question de recherche.....	136
14.	La formulation définitive de la question de recherche.....	142

QUATRIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE..... 145

1.	L'orientation méthodologique : une recherche qualitative.....	147
2.	Les méthodes qualitatives de collecte de données.....	148
3.	La déontologie de la recherche.....	149
4.	Les phases de la collecte des données.....	150
4.1	Phase n° 1 : des enseignants innovateurs.....	152
4.1.1	Les enseignants collaborateurs.....	152
4.1.2	L'entretien semi-directif.....	154
4.1.3	L'élaboration du guide d'entretien.....	155
4.1.4	Les conditions de réalisation et les limites des entretiens	156
4.1.5	Le déroulement des entretiens	157
4.1.6	Une première pierre de gué.....	161
4.2	Phase n° 2 : les cégépiens	162
4.2.1	Les participants en entretiens de groupe.....	163
4.2.2	La préparation des entretiens semi-dirigés de groupe	164
4.2.3	Le déroulement des entretiens de groupe	165
4.2.4	Une deuxième pierre de gué	167
4.3	Phase n° 3 : le questionnaire	168
4.3.1	Le profil des étudiants	170
4.3.2	La passation du questionnaire.....	171
4.3.3	Des premiers constats.....	171
4.3.4	Une troisième pierre de gué.....	172
4.4	Phase n° 4 : des enseignants en formation	173
4.4.1	Des éléments de contexte	173
4.4.2	Les participants	174
4.4.3	Le déroulement de l'utilisation du récit de pratique.....	175
4.4.4	Une quatrième pierre de gué.....	177
4.5	Phase n° 5 : dernière validation auprès des enseignants	178
4.5.1	Le profil des enseignants collaborateurs à cette recherche.....	179
5.	La méthode d'analyse des données : la théorisation ancrée	180
5.1	Les critères de validation d'une recherche qualitative	187

CINQUIÈME CHAPITRE – L'ANALYSE DES DONNÉES

DES ENSEIGNANTS ET DES ÉTUDIANTS.....		191
1.	La parole aux enseignants	191
1.1	Une posture de promotion	193
1.1.1	La relation à l'autre	196

1.1.2	La distance maintenue entre les acteurs	199
1.1.3	Les signes non verbaux	201
1.1.4	La gestion de la classe	202
1.1.5	Le rendement scolaire	204
1.2	Une posture de performance intellectuelle	207
1.2.1	La relation à l'autre	209
1.2.2	La gestion de la classe	213
1.2.3	Le rendement scolaire	214
1.3	Une posture de partenariat	216
1.3.1	L'uniformisation de l'enseignement, pourquoi donc?.....	218
1.3.2	La gestion de la classe	219
1.3.3	Une acceptation des différences.....	219
1.3.4	Le plaisir d'apprendre	222
2.	La parole aux étudiants	227
2.1	La perception des étudiants sur l'apport de la relation éducative	228
2.2	Des caractéristiques appréciées chez l'enseignant	232
2.3	Une contribution attendue dans la scène éducative	236

SIXIÈME CHAPITRE – LA DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS

DES ENSEIGNANTS ET DES ÉTUDIANTS.....		239
1.	La discussion sur les résultats des étudiants.....	239
1.1	L'urgence de montrer «t'es qui toi là-dedans»	240
1.2	Une vulnérabilité existentielle chez les post-adolescents.....	242
1.3	Devenir acteur et auteur de ses apprentissages	248
2.	La discussion sur les résultats concernant les enseignants.....	250
2.1	En route ensemble vers la profession	251
2.2	Un modèle opératoire de l'acte d'enseigner et d'apprendre	255
2.3	Une éthique de la relation éducative	258
3.	Retour à la question de recherche	265
3.1	L'intention éducative devance et agit en deçà de l'action	265
3.2	La fonction instrumentale subordonnée à la fonction symbolique.....	266
3.3	Devenir acteur et auteur de ses apprentissages	269
3.4	Un intérêt commun d'apprendre de l'autre et par l'autre	270
3.5	Une éthique de la relation éducative	272

CONCLUSION.....		277
1.	Les limites de la recherche	278
2.	La contribution de la recherche	279
3.	Les pistes de recherche	281

RÉFÉRENCES		283
------------------	--	-----

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A	Les tâches d’enseignement selon la convention collective de la FNEEQ–CSN	293
ANNEXE B	Lettre d’engagement mutuel concernant les enseignants	297
ANNEXE C	Lettre d’engagement mutuel concernant les étudiants	301
ANNEXE D	Le guide d’entretien pour les enseignants de la phase n° 1	305
ANNEXE E	La deuxième version du guide d’entretien pour les enseignants.....	309
ANNEXE F	Extrait de mémos inscrits dans le journal de recherche	313
ANNEXE G	Exemples de thèmes servant à l’élaboration du guide d’entretien pour les étudiants	317
ANNEXE H	Le guide d’entretien de groupe pour les étudiants	321
ANNEXE I	Lettre de présentation aux enseignants collaborateurs pour la passation du questionnaire auprès des étudiants	325
ANNEXE J	Questionnaire pour les étudiants.....	329
ANNEXE K	Fréquence des réponses des étudiants à certaines questions du questionnaire.....	337
ANNEXE L	Trois modèles relationnels chez l’enseignant	341
ANNEXE M	Quelques exemples d’extraits des copies pour une catégorie	345
ANNEXE N	Exemple d’exercices entrepris pour une catégorie.....	349

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Fonction alternative de tiers par substitution symbolique	74
----------	---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Volets de la pratique professionnelle au collégial.....	114
Tableau 2	Cinq phases de la recherche.....	150
Tableau 3	Profil des enseignants rencontrés à la phase n° 1	152
Tableau 4	Profil des étudiants rencontrés en entretiens de groupe.....	164
Tableau 5	Profil des cégépiens ayant répondu au questionnaire	170
Tableau 6	Profil des enseignants concernés par le récit de pratique	175
Tableau 7	Vue d’ensemble des enseignants collaborateurs	179

RÉSUMÉ

Notre question de recherche se formule ainsi : Comment la réciprocité éducative contribue-t-elle à la découverte de sens de la fonction éducative chez l'enseignant au collégial? Pour comprendre notre démarche de recherche, un tour d'horizon de nos différents champs de découverte permet de comprendre comment une réponse à cette question s'est lentement tissée.

Ce laborieux travail de recherche a eu comme prémisse de départ un malaise exprimé par les enseignants depuis la dernière réforme et, par extension, par l'imposition des mesures de réussite. Ce malaise se situe au cœur de la fonction éducative. Nous avons, dès lors, recherché les causes et, également, les solutions à ce malaise. Cette recherche nous conduit vers Postic (1998) qui définit une division de l'acte d'enseigner en deux volets : la fonction instrumentale et la fonction symbolique (les valeurs, notamment celles de la société, de l'établissement, de l'enseignant et de l'étudiant). À cette lecture, le malaise des enseignants est apparu comme un débalancement entre les intentions ministérielles qui encouragent un enseignement appuyé sur des stratégies pédagogiques – lesquelles semblent soutenir toute la structure éducative – donc à caractère instrumental, et la fonction symbolique de l'enseignement qui, dans cette logique, était reléguée au second plan.

Ce n'est pas tant dans l'action de l'enseignant que le malaise prend sa source que dans la direction de cette même action. À l'intérieur d'une approche éducative où l'étudiant est placé au cœur des apprentissages, l'enseignant ne sait plus où se situer par rapport à l'étudiant? Est-il devant lui? Derrière lui? Est-il au service des

étudiants? Face à de de telles interrogations, nous nous sommes tournée vers une conception qui donne primauté à la fonction symbolique en enseignement, soit dans la perspective de la personne reconnue comme valeur suprême en éducation, c'est-à-dire la théorie de la réciprocité éducative, notre cadre de référence. Nous avons édifié des balises telles la primauté de la personne, l'expérience de l'altérité du savoir et de la proximité de l'autre, le «donner-recevoir-rendre», l'éveilleur-éveillé et le protocole d'apprentissage-enseignement. Ces balises servent d'étalon de mesure par rapport aux autres recherches entreprises au collégial sur la relation éducative. De cette recension, nous avons étoffé notre question de recherche. Nous voulions comprendre les trois angles étymologiques du mot sens, soit la signification, la direction et la satisfaction vécue par la relation éducative, à savoir les intentions éducatives qui sous-tendaient l'action éducative, l'évolution de la relation éducative en lien avec l'évolution de la profession enseignante, et ce, en concordance avec le déroulement d'une session. Finalement, dans une approche où seraient entendues la voix des enseignants et celle des apprenants, nous désirions connaître l'impact affectif de cette relation dans la vie des acteurs de la scène éducative.

Ces questions spécifiques de recherche nous amènent à une méthodologie qualitative qui s'est déroulée en cinq phases itératives. Nous avons, à la première phase, rencontré des enseignants innovateurs en entretiens semi-dirigés. À la deuxième phase, les cégépiens ont aussi été rencontrés en entretiens semi-dirigés mais de groupe. Des interrogations soulevées par ces entretiens, soit la troisième phase, un questionnaire a été distribué à 629 répondants en fin de formation collégiale. Outre cet outil de collecte de données quantitative, nous qualifions notre recherche de qualitative pour deux raisons. La première réside dans le fait que les réponses ont été analysées en terme de fréquence des réponses aux différentes questions. Ces résultats ont servi d'appui à la théorisation ancrée des entretiens de groupe. La seconde réside dans le fait que l'orientation profondément qualitative de cette recherche, à savoir son processus itératif de collecte de données tient compte de la signification accordée par

une personne à un phénomène. De plus, à la quatrième phase, nous avons offert une formation d'un crédit sur les fondements de la relation éducative aux enseignants du collégial. Ces derniers utilisaient le récit de pratique au quotidien comme outil de réflexion sur leur acte d'enseigner, notamment sur la relation éducative. Finalement, à la cinquième et dernière phase, nous avons rencontré individuellement les 17 enseignants collaborateurs et validé notre théorisation.

L'ensemble de ces cinq phases de collecte des données a permis une analyse distincte des propos des enseignants et des étudiants. D'une part, de l'analyse des données des enseignants, trois postures (état d'esprit) ont émergé de notre théorisation : une posture de promotion de soi et de la profession, une posture de performance intellectuelle et de stratégie pédagogique et, finalement, une posture de partenariat. Ces postures déterminent l'intention de l'enseignant qui agit au-delà de l'action éducative. Le fait d'identifier une posture plus qu'une autre permet de comprendre les fondements éducatifs de la personne enseignante et, par extension, son agir éducatif tel sa perception de la gestion de classe, de l'évaluation, de la contribution de l'étudiant dans son processus d'apprentissage et, surtout, sa perception de la relation éducative. D'autre part, de l'analyse des données recueillies auprès des étudiants, nous avons compris que l'enseignant représentait plus qu'il ne croyait aux yeux de ces derniers. Au-delà de son genre et de son âge, la perception de l'enseignant sur la contribution de l'étudiant en situation éducative l'influence grandement dans sa motivation et son engagement dans ses études.

Au regard de notre cadre de référence, la théorie de la réciprocité éducative (Labelle, 1996), ces trois postures chez les enseignants nous conduisent vers cinq affirmations. La première, l'intention éducative devance l'acte d'enseigner et, de ce fait, influence grandement le jeu des acteurs. À titre d'exemple, l'apport de l'évaluation sommaire dans le processus d'apprentissage de l'étudiant diffère si l'enseignant perçoit son enseignement comme une occasion de promotion de sa

personne ou de promotion de la profession. Dans le premier cas, la reconnaissance de l'investissement affectif de l'enseignant dans la relation à l'étudiant est jugée proportionnelle aux efforts investis dans les épreuves de classe. Dans le second cas, l'évaluation est utilisée comme un étalon de mesure des habiletés recherchées dans la profession.

Notre deuxième affirmation concerne davantage l'enseignant. Elle est à l'effet que l'acte d'enseigner se compose de deux fonctions : la fonction symbolique et la fonction instrumentale. La fonction symbolique interpelle l'enseignant et l'étudiant dans leur rôle d'auteur de la scène éducative tandis que la fonction opératoire stimule l'acteur en eux. Pour sa part, la fonction instrumentale, plus préoccupante en début de formation (acquérir rigueur et méthode, selon les propos des étudiants) et chez les enseignants (notamment maîtriser les contenus de cours) favorise, par sa forte concentration sur l'instruction de l'autre, le développement pédagogique de l'acte d'enseigner. La pédagogie tend vers l'instruction laquelle est subordonnée à l'éducation. D'autre part, comme l'a indiqué notre analyse sur l'étude de Postic (1994) et celle de Huberman (1989), la fonction symbolique agirait comme élément de motivation intrinsèque dans l'engagement vers la profession enseignante de même que comme élément de transformation des motivations initiales vers un sentiment d'accomplissement personnel et professionnel chez les enseignants.

Notre troisième affirmation confirme que, pour les étudiants, la relation éducative contribue à donner un sens à l'acte d'apprendre, soit de devenir acteur et auteur de ses apprentissages. L'étudiant exige un droit de parole et, outre le fait que l'enseignant soit expert de contenu – ce qui ne fait aucun doute dans l'esprit de l'étudiant –, l'enseignant doit prendre en considération sa présence singulière en classe. L'étudiant veut, à titre d'acteur, «expérimenter» les contenus d'apprentissage pour donner un sens (direction) à sa formation. De plus, il demande à être auteur de

ses apprentissages, c'est-à-dire porter un sens (signification) du fait que l'enseignant l'«auteurise» à parler en son nom propre.

Notre quatrième affirmation souligne l'importance pour l'enseignant et l'étudiant que l'acte d'enseigner doit porter sur un intérêt commun aux deux partenaires : la passion d'apprendre ou le plaisir de la découverte. Cet élément commun ne hiérarchise pas que le jeu des acteurs auteurs, mais il les maintient dans un mouvement de va-et-vient et d'acceptation des différences. Plus spécifiquement, l'enseignant enseigne un contenu et une méthode aux étudiants et, en retour, il apprend comment l'étudiant structure et organise ses connaissances. L'étudiant fait inversement le même mouvement, il apprend des contenus et méthodes et enseigne comment il élabore et structure ses connaissances. Dans cette logique, l'étudiant enseigne à l'enseignant sa compréhension d'un phénomène et, dans le même mouvement, apprend à se dépasser par le partage de son apprentissage expérimenté au groupe et à l'enseignant. Il y a donc apprentissage de l'un à l'autre et de l'un par l'autre.

Notre dernière affirmation s'appuie sur les propos des étudiants qui demandent d'être reconnus comme des personnes à part entière. Ils ne recherchent point une relation amicale ou affective mais une reconnaissance en tant qu'auteur et acteur de leurs apprentissages. Ainsi, ce n'est pas la dimension affective qui doit être inclusive dans la relation éducative mais une dimension qui donne la primauté à l'être comme valeur suprême, d'où la dimension éthique dans la relation éducative. De ces affirmations, nous pouvons affirmer que la relation éducative n'est pas une condition favorable à l'acte d'enseigner et d'apprendre, mais elle en constitue son fondement.

LISTE DES ABRÉVIATIONS DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACFAS	Association canadienne-française pour l'avancement des sciences
APC	Approche par compétences
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
ARC	Association de la recherche au collégial
CDC	Centre de documentation collégiale
CÉEC	Commission d'évaluation de l'enseignement au collégial
CSÉ	Conseil supérieur de l'Éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
DGFPT	Direction générale de la formation professionnelle et technique
FNEEQ–CSN	Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec – Centrale syndicale nationale
FPT	Formation professionnelle et technique
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
PIB	Produit intérieur brut
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
TIC	Technologies de l'information et de la communication

À mon fils Thierry Lucas
pour sa force et son courage.

INTRODUCTION

La réflexion de cette recherche puise sa source dans l'expression d'un malaise exprimé par plusieurs enseignants du collégial depuis la dernière réforme. Ce malaise se situe au centre de la fonction éducative. En effet, dans une approche pédagogique où l'étudiant est placé au cœur des apprentissages, l'enseignant ne sait plus où se situer par rapport à ce dernier. Est-il devant lui? Derrière lui? Ou encore, est-il à son service?

En quête d'une réponse à nos questions, nous nous sommes tournée vers une conception de l'éducation qui donne primauté à la fonction symbolique (les valeurs) en enseignement, soit dans la perspective de la personne reconnue comme valeur suprême en éducation, c'est-à-dire notre cadre de référence portant sur la théorie de la réciprocité éducative (Labelle, 1996). Notre question de recherche se formule comme suit : «Comment la réciprocité éducative contribue-t-elle à la découverte de sens de la fonction éducative chez l'enseignant au collégial?» En somme, nous voulions comprendre les trois angles étymologiques du mot sens : la signification (*senefiance*), la direction (*sinno*) et la satisfaction/sensation (*sensus*) telles qu'elles sont exprimées par les partenaires au sujet de la relation éducative. Plus précisément, nous recherchions les intentions éducatives (signification) qui sous-tendaient l'action éducative chez l'enseignant, l'évolution (direction) de la relation éducative en lien avec l'évolution de la profession enseignante, et ce, dans le cadre du déroulement d'une session. Finalement, dans une approche où seraient entendues la voix des enseignants ainsi que celle des apprenants, nous désirions connaître l'impact affectif (satisfaction) de cette relation dans la vie des acteurs de la scène éducative.

Ces questions spécifiques nous mènent à une recherche exploratoire appuyée sur une méthodologie d'orientation qualitative, la théorisation ancrée qui a pris forme en cinq phases itératives (outre l'utilisation d'un questionnaire dont seulement neuf des questions ont été analysées en terme de fréquence et en appui aux données émergeant des entretiens). L'ensemble de cette démarche favorise une analyse distincte des propos des enseignants et des étudiants. D'une part, de l'analyse des données recueillies auprès des enseignants, trois postures émergent de notre théorisation : une de promotion, une de performance intellectuelle et une de partenariat. Ces postures déterminent l'intention de l'enseignant qui agit avant et en deçà de l'action éducative. Le fait d'identifier une posture plus qu'une autre permet de comprendre les fondements éducatifs de la personne enseignante et, par extension, son agir éducatif tel la gestion de classe, la perception de l'évaluation, la contribution de l'étudiant dans son processus d'apprentissage et surtout la relation éducative. D'autre part, de l'analyse des données recueillies auprès des étudiants, nous avons compris que l'enseignant, au-delà de son genre et de son âge, représentait davantage qu'il ne le croit aux yeux des étudiants. Ces derniers revendiquent une éthique de la relation éducative, c'est-à-dire une ouverture réelle aux différences, un respect de leur volonté d'«expérier»¹ les contenus d'apprentissages, de devenir ainsi acteur et auteur de leurs apprentissages.

Dans cet ordre d'idées, notre recherche se présente en six chapitres. Le premier chapitre expose sur contextualisation des cégeps. La venue des nouvelles technologies de l'information et de la communication a provoqué des changements majeurs dans la collectivité. Les cégeps n'y échappent pas. À ce titre, deux réformes ont été imposées, celle de 1984 et celle de 1993. Cette dernière, orientée vers une approche programme, suggère que l'étudiant soit placé au cœur de ses apprentissages. Cette demande, joutée à une pression continue des instances administratives pour une pédagogie de la réussite, questionne l'enseignant sur la fonction éducative qu'il

¹ Expression glanée dans Buyse, 1935.

occupe auprès de l'étudiant. Pour expliquer l'évolution de la fonction d'enseignement au cégep, nous la divisons en trois périodes : de 1966 à 1984 (période de bouillonnement pédagogique), de 1984 à 1993 (expansion des cégeps aux restrictions budgétaires), de 1993 à nos jours (les savoirs technicisés). Pour conclure ce premier chapitre, nous formulons une question provisoire de recherche.

Le deuxième chapitre, quant à lui, se divise en quatre sections. Dans la première section, une clarification des termes est proposée. Nous tentons de distinguer le rôle de la fonction et, par la suite, la fonction symbolique de la fonction instrumentale, toutes deux implicites à l'acte d'enseigner. Dans la deuxième section, sont exposées les approches du cadre de référence, à savoir les trois principes personnalistes, quelques courants personnalistes contemporains en éducation de même que des stratégies éducatives en pédagogie interactive. En troisième section, est présenté le cadre de référence de cette recherche : la théorie de la réciprocité éducative (Labelle, 1996). Le choix de cette théorie repose sur certains postulats personnalistes de l'éducation et sur une cohabitation harmonieuse des fonctions symbolique et instrumentale dans un enseignement centré sur les apprentissages. Finalement, en quatrième section, nous mettons en perspective les différents éléments de notre cadre de référence.

Le troisième chapitre porte sur la recension des indices de la réciprocité éducative dans les écrits, même si cette expression ne s'y rencontre pas formellement. Les recherches ciblées proviennent du milieu collégial. Elles décrivent la dimension interactive de l'acte d'enseigner et d'apprendre, soit du point de vue des étudiants et des enseignants. Elles sont regroupées selon leur champ d'intérêt commun. Les premières concernent la perception de la relation éducative aux dires des cégépiens. Ensuite, les prescriptions ministérielles seront présentées en terme de référentiel de compétences pour le personnel enseignant au collégial. Suivront des pistes de solutions telles qu'elles sont proposées par Aylwin (1996a, 1996b, 1997). Finalement,

deux recherches sur les pratiques professionnelles des enseignants clôturent ce troisième chapitre. Après chaque regroupement, nous analysons les données par des «échappées de lumière» qui, au nombre de quatre, jettent un éclairage nouveau sur notre toile de fond qu'est notre cadre de référence. En somme, ces échappées de lumière représentent une synthèse critique des écrits de cette recension.

Le quatrième chapitre expose la méthodologie de la recherche basée sur une orientation qualitative. Les méthodes qualitatives utilisées suivent un processus itératif de recherche, c'est-à-dire que la collecte des données s'établit en parallèle avec l'analyse des données. Ce processus conduit vers cinq phases distinctes de recherche. Pour chacune d'elles, sont exposés les éléments de contexte propres à chaque phase, le profil des collaborateurs enseignants ou étudiants et les avantages et inconvénients liés à la méthode de collecte des données. Pour résumer chaque phase, une synthèse de l'analyse des données sera présentée succinctement sous forme de pierres de gué. Nous utilisons cette analogie pour indiquer que les trois premiers chapitres ont servi de construit théorique et que les cinquième et sixième chapitres témoignent du construit empirique de cette recherche. Les pierres de gué symbolisent les pas nécessaires pour accomplir, avec rigueur et méthode, ce passage entre le théorique et l'empirique.

Le cinquième chapitre met en lumière l'analyse des données de recherche des deux partenaires : les enseignants et les étudiants. Tout d'abord, la parole sera laissée aux 17 enseignants collaborateurs rencontrés dans le cadre de cette recherche. Nous avons théorisé leurs propos sous trois postures : une posture de promotion, une posture de performance intellectuelle et une posture de partenariat lesquelles devanent et vont en deçà de l'action éducative. À chaque posture semble émerger des préoccupations différentes, à titre d'exemple, la gestion de classe n'est pas comprise dans le même sens chez un enseignant ayant une posture de promotion que chez celui qui tend vers une posture de performance intellectuelle. Ensuite, les propos

des étudiants conduisent vers trois dimensions : de la perception de la relation éducative, des caractéristiques appréciées chez l'enseignant et de la contribution attendue dans la scène éducative. L'ensemble de ces données portent un éclairage nouveau sur la fonction éducative de l'enseignant au collégial et sur la perception des étudiants autour de la contribution de l'enseignant dans son projet de formation.

Le sixième chapitre porte sur la discussion des résultats. Par une mise en parallèle des résultats en lien avec les écrits recensés et le cadre de référence, nous débutons notre discussion par les données recueillies auprès des étudiants car elles permettent de mieux comprendre la posture attendue par eux envers les enseignants. Par la suite, la parole sera laissée aux enseignants, nous reprenons donc chacune des postures et tentons de la comprendre par une mise en relief avec les prémisses de la théorie de la réciprocité éducative ainsi qu'avec le référentiel commun de compétences du Conseil supérieur de l'Éducation (2000), la classification des fonctions symbolique et instrumentale selon Postic (1998) et les autres données théoriques émergentes de cette recherche.

En conclusion, nous retournons à notre question de recherche pour y apporter des éléments de réponse qui servent à indiquer les orientations actuelles vers lesquelles tendent les instances administratives dans le réseau collégial, mais également des pistes de solutions pour l'enseignant en mal de voir réduire sa fonction éducative à une fonction instructive, d'un modèle opératoire de l'acte d'enseigner. Par la suite, nous identifions les limites de cette recherche, lesquelles servent à justifier la contribution de celle-ci dans le réseau collégial et, dans une considération plus large, pour l'avancement de la connaissance. Finalement, nous mettons de l'avant des pistes de recherche pour nourrir la réflexion pour d'éventuelles recherches sur la fonction et la réciprocité éducatives.

PREMIER CHAPITRE

LA CONTEXTUALISATION DES CÉGEPS

C'est peut-être un aspect positif des crises actuelles du métier d'enseigner que de rappeler que ce sont les personnes, avec leur histoire et leur expérience, qui soutiennent l'établissement et lui donnent sens. (Pecherby, 1999, p. 34)

Depuis les dernières années, de profonds changements secouent le milieu de l'éducation. Ces transformations sont en lien avec les continuels changements collectifs tels l'ouverture aux enjeux planétaires, à la multiethnicité, aux nouvelles technologies, entre autres transformations qui remettent ici en question notre société et notre manière de vivre. Les relations entre les personnes s'en ressentent forcément.

Devant ce mouvement d'ouverture sur le monde et d'accès aux nouvelles technologies de l'information, l'école², reflet d'une culture à un moment précis dans l'histoire, est ébranlée par l'ampleur des changements et la vitesse à laquelle ces derniers s'imposent comme nouveau mode de communication. Or, ces modes d'accès et de transmission de l'information provoquent une remise en question en profondeur des finalités éducatives, à savoir : Est-ce que l'école offre autre chose que de l'information? Si oui, qu'est-ce qui distingue l'information de la connaissance? L'enseignant est-il appelé à disparaître? Les enseignants ont-ils encore une fonction sociale dans notre société?

² L'école est prise dans son sens générique.

1. L'évolution de la fonction d'enseignement au collégial

Dans l'intention de savoir si l'école offre autre chose que de l'information et si l'enseignant du collégial représente encore une fonction sociale ou s'il est appelé à disparaître, les nombreux rapports ministériels seront d'une aide considérable, dont ceux du Conseil supérieur de l'Éducation et les résultats des recherches entreprises à ce sujet dans les collèges. Pour simplifier l'analyse, nous procédons par étapes, lesquelles correspondent à des bouleversements pédagogiques dans l'évolution des cégeps : la première se situe de la naissance des cégeps à la création du *Règlement sur le régime pédagogique* de 1984 (1966 à 1984), la deuxième se prolonge jusqu'à la réforme pédagogique de 1993 (1984 à 1993) et la dernière couvre la période de 1993 jusqu'à nos jours.

1.1 De 1966 à 1984 : bouillonnement pédagogique

Cette période s'échelonnant de 1966 à 1984 se caractérise tout d'abord par le bouillonnement pédagogique des années soixante-dix. Le terme de «bouillonnement pédagogique» est emprunté à la Fédération des cégeps (1971) tel qu'il est cité dans Dessureault (1981, p. 112) lorsqu'elle fait mention des colloques, articles, recherches qui témoignent, à cette période, d'une forte diversité des pratiques.

Dans le bouillonnement social de la Révolution tranquille, les premiers cégeps affirment leur singularité en mettant de l'avant l'idée de la participation des principaux acteurs, les étudiants et les enseignants, à son fonctionnement. Les alliances tacites entre eux, fondées sous le signe de la participation, attestent que le cégep constitue une pièce maîtresse dans la démocratisation des études post-secondaires (Veillette, 1995).

La création d'un nouveau niveau d'enseignement encourage les initiatives et les remises en question pédagogiques. La diversification des méthodes pédagogiques devient en quelque sorte un élément de définition de la pratique enseignante au collégial dont, à titre d'exemple, l'«Expérience globale» (Cégep-Réalité, 1972) projet pédagogique entrepris au Collège de Sherbrooke au début des années soixante-dix. Le but poursuivi par cette expérience visait la formation intégrale de l'étudiant dans l'optique de centrer toute l'organisation du cégep sur ses réels besoins. Une remise en question s'imposait, tant sur le plan administratif et pédagogique que sur celui des valeurs, du savoir et du pouvoir. Selon Dessureault (1981), dans le contexte de l'«Expérience globale», l'étudiant pouvait explorer différentes avenues éducatives et se voir offrir un environnement éducatif le plus humain et le plus naturel possible afin de répondre à ses aspirations et à ses possibilités. Dans cet ordre d'idées, on encourageait une structure de cogestion entre les enseignants et les étudiants où chacun donne le meilleur de lui-même pour s'auto-éduquer. Le rôle attendu de l'enseignant dans l'«Expérience globale» était celui d'une personne-ressource, voire d'un guide.

Cette expérience vécue au Collège de Sherbrooke est à l'image de bien d'autres vécues à cette époque dans différents collèges. On souhaite des structures administratives moins lourdes. On dénonce la mise en place graduelle d'une hiérarchisation entre les acteurs de la scène éducative. En fait, l'étudiant est au cœur de son développement intégral et l'enseignant gravite autour de lui à titre de personne-ressource, de guide indispensable à son développement. Dans une telle optique, toujours selon Dessureault (1981), le métier d'enseignant au cégep est à construire : il n'est soumis à aucune tradition. On recherche l'innovation, la participation³ et la diversification des pratiques. Une large marge de manœuvre est laissée aux professeurs du collégial. On encourage l'individualisation de

³ Dans le rapport de la Fédération des cégeps, Comité *ad hoc* (1972), la participation est définie par trois mots clés : liberté, engagement et responsabilité.

l'enseignement et les expériences multidisciplinaires. Après plus de dix ans d'expérimentation pédagogique, les enseignants développent une expertise professionnelle, laquelle est soutenue et alimentée par une formation pédagogique continue. À cette époque, il faut noter que l'écart d'âge est faible entre les étudiants et le personnel enseignant.

L'autre caractéristique de cette période réside dans l'augmentation massive de la clientèle étudiante⁴ juxtaposée à une période de restrictions budgétaires qui a comme conséquence d'alourdir la tâche des enseignants et d'user les initiatives locales. Selon Veillette (1995), le décret de 1983 visait la stabilisation des paramètres de la tâche de l'enseignant, mais cela a engendré des tensions entre ce dernier et l'administration des collèges. Ces tensions annoncent une période de crise que ces décrets viendront confirmer. Car, à cette période, dans une volonté d'accroître la qualité de l'enseignement et des services adaptés (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), et ce, dans un contexte de crise économique, l'État coupe les salaires, juge de leurs progressions et détermine arbitrairement les conditions de travail.

1.2 De 1984 à 1993 : expansion et restrictions

Dans les années quatre-vingt, au Québec et partout en Amérique du Nord et en Europe, les paramètres économiques conditionnent l'analyse dans tous les secteurs y compris celui de l'éducation. En même temps, on tend vers un accroissement de la qualité de l'enseignement à tous les niveaux et de la mise sur pied de services adaptés (*Ibid.*). Or, un double discours se fait entendre. D'une part, on réclame un enseignement de qualité et, d'autre part, les restrictions budgétaires briment de nombreuses initiatives pédagogiques. En fait, durant cette période, la situation économique des collèges se détériore à un point tel que les budgets de

⁴ De 1980 à 1983, le nombre d'étudiants dans les cégeps augmente de 16 % alors que la population québécoise âgée de 15 à 17 ans diminue de 17 % (Corriveau, 1986, p. 388).

fonctionnement des établissements diminuent d'année en année. De plus, devenus accessibles dans différentes régions et offrant des formations au marché du travail spécialisé et en préparation aux études universitaires, les cégeps deviennent de plus en plus achalandés et répondent à des besoins spécifiques régionaux. Cela occasionne une augmentation de la clientèle étudiante qui engendre inévitablement un accroissement du personnel enseignant. Ainsi, le personnel enseignant des départements double en nombre en peu de temps.

Dans un tel contexte d'expansion des cégeps, et ce, en pleine période de restrictions budgétaires, on adopte en 1984 le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, après de nombreuses consultations et au terme de 16 années d'un régime expérimental. Ce règlement propose une perspective de consolidation des acquis, surtout au secteur général, et non de transformations majeures de l'enseignement collégial (Conseil supérieur de l'Éducation, 1997). En fait, il introduit la notion de programme d'État, établissant, par extension, un premier contrôle sur les contenus et les objectifs de cours. Selon Faucher (1991), ce règlement introduit l'obligation pour chaque établissement de se doter d'une *Politique d'évaluation établissementnelle des apprentissages*. C'est en quelque sorte une première étape visant à évaluer ce qui se fait dans les cégeps. En effet, à cette période-là, le Conseil des Collèges projetait d'introduire, dans les prochaines années, un cadre d'élaboration de politiques établissementnelles d'évaluation des programmes.

En réalité, le climat de travail dans les établissements collégiaux au cours des années quatre-vingt et au début des années quatre-vingt-dix devient de plus en plus tendu. Depuis la publication du *Rapport Parent*, les structures administratives des collèges s'inspiraient «d'une philosophie de gestion basée sur le concept de la gestion participative qui se concrétise principalement dans la composition, les responsabilités et le fonctionnement du conseil d'administration, de la commission pédagogique et des départements» (Conseil des Collèges, 1990, p. 65). On constate que, au fil des

années – depuis le décret de 1983 et le régime pédagogique de 1984 –, les tensions relationnelles augmentent⁵ entre le personnel administratif et enseignant. Ainsi, le Conseil supérieur de l'Éducation (1997) affirme :

Les luttes de pouvoir qui se vivent entre le personnel enseignant responsable des contenus et les administrateurs responsables des contenants et des processus auraient, selon Inchauspé (1992, p. 59), entraîné une gestion par le contrôle des comportements. Selon lui, la connivence n'existe plus entre gestionnaires et enseignants, ce qui a pour effet de retirer aux enseignants leur pouvoir informel sur l'évolution des établissements. Des luttes de pouvoir ont alors pris forme dans les collèges et des contrôles des comportements ont suivi (p. 33).

Dans ce contexte, Goulet (1995) rapporte que les principaux reproches exprimés par les enseignants envers le personnel administratif concernent leur manque de considération, leur inefficacité, leur divergence d'intérêts et leur inaccessibilité. D'une gestion censée être participative avec l'administration, l'enseignant n'y constate qu'un intérêt pour le pouvoir externe sur l'acte pédagogique. Déçu, il se tourne alors vers le département espérant y trouver enfin un lieu d'expression et d'échanges autour de ses préoccupations pédagogiques. Mais le département, unité première d'autonomie professionnelle, cumule tensions et zizanies provoquées par sa transformation progressive en unité de gestion administrative. Selon Robitaille et Maheu (1991, 1993), un tel désordre départemental évacue, de toute évidence, les aspects pédagogiques et la discussion sur les contenus disciplinaires. Lessard et Tardif (1996) affirment que, pour plusieurs enseignants, «la vie départementale n'est plus ce qu'elle était; elle se bureaucratise et on n'y règle que des affaires administratives» (p. 138).

⁵ Dans son rapport annuel, le Conseil supérieur de l'Éducation (1995a) mentionne que les tensions étaient déjà présentes depuis 1972, année de front commun des employés du secteur public qui aboutit à des sentences d'emprisonnement des leaders syndicaux, à 1983, année de crise majeure dénouée par une loi spéciale. «Au sein de la profession enseignante, la forme d'engagement la plus affichée passe graduellement de l'esprit antérieur de mobilisation au militantisme» (p. 16).

À l'instar de ce climat de tension entre le personnel administratif et le personnel enseignant, les instances ministérielles rappellent la contribution essentielle de l'enseignant dans la qualité de la formation. En effet, en 1984, le Conseil supérieur de l'Éducation dépose une analyse substantielle de la profession. Quelques années plus tard, il récidive (Conseil supérieur de l'Éducation, 1991, voulant cette fois-ci souligner l'importance pour la profession enseignante de contribuer au débat social sur la définition d'un nouveau professionnalisme. À ce sujet, considérant que l'enseignant est un déterminant majeur dans la qualité de l'éducation, le CSÉ faisait de «l'ensemble des compétences des agents éducatifs le premier potentiel sur lequel on peut miser pour gagner la bataille de qualité» (p. 13). Une telle reconnaissance de la contribution des enseignants, associée au caractère rentable d'un enseignement de qualité, a officialisé un mouvement de professionnalisation des enseignants de tous les ordres du système éducatif.

Dans l'optique d'un renouvellement du contrat social entre la société et les enseignants, le CSÉ suppose qu'il devient primordial de dégager des paramètres communs du caractère distinct de l'acte d'enseigner. Il CSÉ suggère alors une vision de l'acte d'enseigner que nous résumons à grands traits. Premièrement, enseigner est un acte interactif : l'apprentissage scolaire se tisse sur un réseau d'interactions complexes, dynamiques et continues, la relation pédagogique s'établit donc avec une personne humaine perçue comme un sujet responsable. Deuxièmement, enseigner est un acte réflexif : par son caractère imprévisible, l'enseignant doit continuellement adapter son intervention aux variables et aux exigences de la situation éducative. De ce fait, l'enseignant se positionne dans une sorte de recherche permanente sur l'enseignement. Troisièmement, enseigner est un acte complexe : par la diversité des tâches et la nécessité de posséder un vaste éventail de compétences et de qualités personnelles, enseigner devient un acte de plus en plus complexe. En effet, le CSÉ identifie trois facteurs liés à la conjoncture actuelle qui complexifient davantage l'acte d'éduquer. Tout d'abord, les connaissances se développent et se multiplient à

un rythme effarant, l'enseignant doit continuellement maintenir à jour ses savoirs disciplinaires. De plus, l'hétérogénéité des groupes d'étudiants tant par leurs caractéristiques que leurs cheminements d'apprentissage oblige l'enseignant à une pédagogie adaptée, voire différenciée. Finalement, l'écart entre l'âge de l'enseignant et celui de l'étudiant ne cesse de s'accroître rendant complexe l'acceptation des valeurs de générations distinctes. Quatrièmement, enseigner est un acte professionnel : la marge de manœuvre dont disposent les enseignants est caractéristique d'une pratique professionnelle qui doit répondre à des exigences éthiques. Ainsi, l'enseignant n'est pas à lui seul le maître d'œuvre de l'acte éducatif. Il fait partie d'une collectivité et d'un système d'éducation qui a le rôle et la responsabilité d'être au service de la société et des individus. D'après le CSÉ, pour accéder à une éducation de qualité, un professionnalisme ouvert et collectif est requis.

Cette reconnaissance du caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'enseignement montre le caractère distinct de la profession enseignante. Cette reconnaissance des particularités de la profession rend possible, toujours selon le CSÉ, un renouvellement significatif du contrat social entre la profession enseignante et la société. Ainsi, à partir de 1984, les transformations de l'enseignement au collégial peuvent trouver une certaine explication dans les propos du CSÉ. En effet, on constate un éloignement des conceptions traditionnelles de cette pratique selon laquelle le maître transmet à haute voix des savoirs que l'étudiant s'empresse d'écrire pour faciliter son assimilation. De plus, une telle description de l'acte d'enseigner rappelle qu'il s'agit avant tout d'un acte et non d'une intention, et encore moins d'une relation de l'enseignant vers l'étudiant, mais d'un acte commun à l'ensemble des enseignants avec des paramètres établis et des zones d'incertitude.

1.3 De 1993 à nos jours : les savoirs technicisés

«L'âge industriel est révolu», c'est du moins ce qu'on dit au sujet de toutes les sociétés dites avancées. On prétend que l'avènement d'une société de l'information est à nos portes. Une telle thèse s'appuie sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC⁶) déjà profondément ancrées dans les habitudes quotidiennes de la vie tant privée que publique. Selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1997), nombre de citoyens ont accès à de l'information variée, nombreuse et actuelle et, fait nouveau, elle permet à l'individu de participer à la production et à la circulation de cette même information.

Par ailleurs, depuis l'entrée en vigueur de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (Règlement 6.0.1, LRQ, c.C-29), adoptée en règlement en juillet 1993, les cégeps sont dorénavant autorisés à exercer des activités dans les domaines de la recherche appliquée, de l'aide technique, de l'innovation technologique, du développement régional, des services à la communauté et de la coopération internationale et à créer des centres de transfert de technologie.

Avant de continuer notre analyse de l'incidence de la réforme sur la fonction éducative de l'enseignant, il apparaît important de souligner son rationnel. Cette réforme pédagogique de 1993 suggère quatre nouvelles orientations pour les collèges. La première orientation rappelle le bien-fondé du caractère polyvalent de la formation collégiale. Comme le mentionne le Conseil supérieur de l'Éducation (1997) «pour le gouvernement, cette structure demeurerait toujours pertinente par rapport aux visées d'accessibilité, de démocratisation, de scolarisation et de hausse des qualifications techniques confiées aux collèges» (p. 15).

⁶ Actuellement, les NTIC sont appelés TIC (technologies de l'information et de la communication).

La deuxième orientation insiste sur l'importance de la réussite de l'étudiant. Dans une optique de favoriser des mesures de réussite de l'étudiant, certaines ont été proposées, notamment des sessions d'accueil et d'intégration pour les nouveaux arrivants au collège et des mesures d'incitation à la réussite. De plus, malgré des contestations massives, le gouvernement a annoncé son intention, en 1997, d'imposer à l'étudiant ayant cumulé un certain nombre d'échecs, des droits dits spéciaux de 2 \$ l'heure pour chaque cours échoué. En janvier 2002, ces mesures ont été abolies.

La troisième orientation de la réforme pédagogique de 1993 vise à rendre les programmes de formation plus cohérents et adaptés aux besoins de main-d'œuvre de la société. L'approche par compétences – nous y reviendrons – semble indiquée pour répondre à de tels besoins.

La quatrième orientation établit des mesures prescrivant une plus grande marge de manœuvre aux établissements, tout en exigeant, en retour, des redditions de comptes. Cela amène le CSÉ, dans son rapport annuel 1994-1995 (Conseil supérieur de l'Éducation, 1995*b*), à faire le constat suivant. D'une part, c'est l'État qui décide des règles de financement, négocie l'essentiel des conventions collectives et, selon la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, établit le régime d'études collégiales et peut en déterminer les modalités d'application, octroie les diplômes et décide de la gratuité des études ou impose les frais de scolarité. D'autre part, depuis la dernière réforme, le cégep gagne une plus large part d'autonomie de fonctionnement, notamment dans la mise en œuvre des politiques établissementnelles d'évaluation des apprentissages et des programmes, la création de la Commission de l'évaluation de l'enseignement au collégial (CÉEC) de même que dans l'élaboration de l'épreuve synthèse imposée à l'étudiant à la fin de son programme d'études.

Ce partage de responsabilités entre le gouvernement et les établissements est un élément essentiel de la réforme pédagogique de 1993. Il comporte, selon Veillette

(1995), plusieurs avantages pour l'enseignant, notamment celui de permettre au collège de faire de la recherche et d'assurer des services à la communauté. Ces liens plus étroits entre la communauté et le cégep exigent «une polyvalence qui requalifie le corps professoral [et] représente une chance pour les professeurs, tant sur le plan de la mobilité professionnelle qu'au plan du renouvellement des savoirs» (p. 148). Ce partage entre le gouvernement et les cégeps s'effectue également lors de la création du plan d'études conçu selon l'approche par compétences.

Avant de poursuivre notre analyse de l'incidence de l'approche par compétences sur la fonction éducative de l'enseignant, il convient de définir certains termes liés à cette idéologie éducative. Selon le *Règlement sur le régime des études collégiales* (article n° 1), un programme signifie un «ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction des standards déterminés». La définition du terme compétence n'apparaît pas dans ce document. On la trouve ailleurs dans un document de la Direction générale de la formation professionnelle et technique (1999), définition qui a été ensuite généralisée à l'ensemble des disciplines. «Une compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc.)» (Dussault, 1999). Que cette définition apparaisse clairement après plus de six ans d'implantation de l'approche par compétences – de 1993 à 1999 – et qu'elle se retrouve dans un document de la DGFPT, questionne si cette approche concerne davantage l'enseignement technique? Toujours selon ce fameux article n° 1 du règlement, un objectif est une compétence, habileté ou connaissance, à acquérir ou à maîtriser tandis qu'un standard est un niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint.

De ces définitions, analysons les avantages et inconvénients liés à l'approche par compétences laquelle a créé des remous dans la fonction d'enseignement au collégial.

2. La fonction d'enseignement et réussite

On peut craindre qu'une application trop étroite des notions de productivité et d'efficacité à l'enseignement en vienne à réduire l'entreprise d'éducation à des visées strictement utilitaires. (Groupe de travail PERFORMA, 1998, p. 12)

Dans cette section, seront présentés deux avantages et deux inconvénients liés à l'approche par compétences. Les principaux avantages exprimés à l'égard de l'approche par compétences semblent être de deux ordres. Premièrement, cette approche recentre l'action éducative sur l'acte d'apprendre : la tradition d'enseignement centrée sur les contenus disciplinaires transmis par l'enseignant est modifiée en un enseignement orienté sur les apprentissages faits par les étudiants. Les situations d'apprentissage sont dorénavant choisies en fonction de leur degré de similitude avec les situations complexes que l'étudiant rencontrera dans la profession choisie (Goulet, 1995). Deuxièmement, l'approche par compétences constitue sans contredit l'expansion des techniques et stratégies d'enseignement et des théories sur l'apprentissage. Le cadre conceptuel de l'approche par compétences s'appuie sur une conception cognitiviste de l'apprentissage. Dans la première édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1988), aucune inscription n'est désignée sous ce nom. En 1993, dans deuxième édition, apparaît le terme cognitivisme signifiant «théorie de la connaissance soutenue par la psychologie cognitive, qui conçoit la pensée comme un centre de traitement des informations capable de se représenter la réalité et de prendre des décisions» (p. 206).

Cette conception cognitiviste est fréquemment alliée, voire prise comme subordonnée à une conception constructiviste de l'éducation. À ce sujet, De Vecchi (1992) écrit sur les approches constructivistes :

[qu'elles] peuvent par exemple faire une grande place à la pédagogie différenciée ou donner une importance considérable aux ruptures dans la construction du savoir. [...] elles prennent aussi en compte [sic] un ensemble de connaissances fournies par la psychologie de l'enfant et la psychologie cognitiviste (p. 184).

Au collégial, dans une conception constructiviste de l'éducation sont associées des personnes comme Jacques Tardif, Mario Désilets, Lise Saint-Pierre, l'équipe Barbeau, Montini et Roy et Michel Saint-Onge pour ne nommer qu'elles. Dans cet ordre d'idées, selon Tardif, Désilets, Paradis et Lachiver (1992), l'apprentissage est défini comme une construction graduelle de connaissances. Cette construction est régie ensuite par trois principes : l'interactivité, la contextualisation et la construction guidée. Selon ces auteurs, l'interactivité, le premier principe, signifie «l'interaction entre les composantes d'une compétence donnée [qui] contribue beaucoup plus au développement de cette compétence que le nombre de composantes maîtrisées de façon isolée» (p. 161). Au sujet de la contextualisation, le deuxième principe, les connaissances deviennent transférables dans la mesure où elles sont contextualisées pour l'étudiant et avec lui. Un tel principe valorise la logique de profession à la logique disciplinaire. Finalement, toujours selon ces auteurs, la construction guidée, le troisième principe, incite les enseignants à placer les étudiants dans un contexte de pratique guidée et, devant l'observation de la construction progressive des compétences, les enseignants introduisent les connaissances appropriées, lorsqu'ils les jugent nécessaires. Dans une telle approche, les connaissances soutiennent et encadrent les compétences.

Cette centration sur l'apprentissage de l'étudiant et l'expansion des théories cognitiviste et constructiviste dans les pratiques enseignantes représentent pour le

réseau collégial des changements majeurs dans l'enseignement. Or, deux critiques sont exprimées à l'égard de l'approche par compétences. Elles soulèvent, d'une part, son caractère utilitariste et, d'autre part, une centration mise sur les stratégies d'enseignement de l'enseignant comme garantie de réussite pour l'étudiant.

Tout d'abord, l'école qualifiante répond à des préoccupations utilitaristes tant au secteur des études techniques qu'au secteur des études préuniversitaires. Au collégial, dans les programmes d'études techniques, la compétence, telle qu'elle est définie précédemment par la DGFPT, semble liée à l'idée d'action, de savoir-faire, de résultats observables et quantifiables. À titre d'exemple, les plans cadres s'appuient sur une grille de compétences élaborée par des comités d'experts préoccupés à définir la fonction de travail.

Dans cet ordre d'idées, Lorimier (2001) constate qu'après toutes ces années d'expérimentation, la réforme de 1993 permet de récupérer les programmes d'études par le marché du travail qui sélectionne les savoirs propres à être enseignés. Autrement dit, «le nouveau processus d'élaboration des programmes a favorisé les savoirs utiles au détriment des connaissances générales et spécifiques» (p. 6). De telles visées utilitaristes soulèvent notamment une question fondamentale à notre champ d'intérêt : cette concentration d'énergie sur la préparation des travailleurs de demain en formation technique au collégial ne réduit-elle pas la fonction éducative de l'enseignant à de l'instruction et à de la qualification plutôt qu'au développement harmonieux de la toute personne comme stipulé dans la *Loi de l'Instruction publique*?

Dans les programmes d'études préuniversitaires, cette visée utilitariste d'un enseignement par compétences opère également cette discrimination des savoirs en fonction de leur utilité pour la réalisation d'une tâche. Dans l'approche par compétences, la connaissance devient un outil pour l'action (Lorimier, 2001). En plus, selon Inchauspé (1998), depuis la réforme de 1993, une incohérence est

maintenue dans les programmes préuniversitaires : le MÉQ établit plus de la moitié des cours, il en détermine les compétences, mais il n'en précise pas les contenus. De telles actions peuvent convenir dans certaines matières telles la biologie, la physique, les mathématiques. Mais cet auteur illustre cette incohérence ministérielle en prenant l'exemple du programme d'arts et de lettres dont l'un des cours vise à «situer les courants déterminants dans le domaine des arts et le domaine des lettres» (p. 13). De ces données, le MÉQ identifie le schéma d'études de ces courants tels «reconnaître les éléments constitutifs» et «relier les courants au contexte sociohistorique». Mais aucune information ne précise quels courants doivent être à l'étude. S'agit-il du baroque? Du romantisme? Nul ne sait! Une telle imprécision dans le programme d'études suscite de l'inconfort chez les enseignants. Il y a lieu de se questionner sur la nature de celui-ci. Est-il lié à une demande d'une plus grande précision dans la fonction que nous pourrions actuellement qualifier d'opérateur de l'acte d'enseigner? Ou encore, s'agit-il d'un malaise en lien avec une plus large part d'autonomie à laquelle il peut accéder, mais dont les paramètres semblent imprécis?

Comme nous le constatons, le principe d'utilitarisme, conjugué à l'approche par compétences dans les études techniques et préuniversitaires, tend à mettre l'accent sur les résultats de la formation : l'étudiant est instruit à partir des connaissances sélectionnées en fonction de l'action. On craint que ces connaissances ne doivent être que mesurables, observables et facilement transférables dans la profession choisie ou à l'université. Une telle perspective de l'éducation soulève la question suivante : le cégep aurait-il pour mission première d'instruire un plus grand nombre de travailleurs afin de répondre au marché du travail?

Mais que signifie le terme instruction? Legendre (1993) définit l'instruction en ces mots : «communiquer, transmettre, faire connaître à quelqu'un des informations, des renseignements lui permettant soit de connaître les éléments d'une situation, soit de prendre des décisions» (p. 729). Le terme instruction est

fréquemment mis en opposition avec celui de l'éducation qui, selon Legendre (1988), signifie «assister un être humain dans l'acquisition de savoirs et le développement d'habiletés en vue d'une maturation optimale, autonome et harmonieuse de l'ensemble de sa personnalité» (p. 220). À ce sujet, il conclut que le verbe éduquer «a une extension plus grande qu'instruire, ce dernier se limitant à l'acquisition de connaissances. Instruire, c'est informer tandis qu'éduquer est à la fois informer et former» (*Ibidem*). De ces propos, nous pouvons donc convenir que l'éducation est un processus de formation de la personne tandis que l'instruction vise des résultats utilisables par l'action⁷.

Dans une telle perspective, l'approche par compétences, par son insistance sur les compétences liées à la fonction de travail ou à des études universitaires, semblerait faire davantage appel à de l'instruction qu'à de l'éducation. Doit-on alors souhaiter une communion entre les deux parties, l'instruction et l'éducation? À ce sujet, Develay (1996) suggère que l'instruction et l'éducation soient maintenues en tension : il ne s'agirait donc pas d'évacuer l'une d'entre elles mais de tenter des rapprochements. Or, si l'approche par compétences priorise actuellement l'instruction de l'étudiant, il deviendrait tout à fait légitime de se questionner si une telle approche est compatible pour une mise en tension avec l'éducation. Quelles modifications ou améliorations devrait-on adopter pour réaliser un tel changement? De plus, l'aspect prioritairement instructif de l'approche par compétences évacuerait-il d'emblée la fonction éducative de l'enseignant au collégial? Devrait-on définir la fonction de l'enseignant comme suit : celui qui distribue et transmet de l'information à l'étudiant afin que ce dernier puisse prendre les bonnes décisions liées à sa fonction de travail ou à son choix d'études universitaires? Ou, plus précisément, la fonction dite

⁷ À cette définition de Legendre (1988) de l'éducation, nous préférons celle qui s'appuie sur les origines étymologiques grecques et latines de ce mot qui, venant de *educare*, signifie nourrir, élever, et ne s'applique qu'à l'homme (Labelle, 1996). Pour cette raison, nous utiliserons dorénavant le terme d'éducation à celui de formation qui en réduit le rayonnement. Dans cette logique, une situation éducative se définit, selon Labelle (1996), comme «l'ensemble des composantes d'une action instituée dans un cadre social, à un moment déterminé, dans un espace circonscrit, dont la finalité est

éducative de l'enseignant dans le secteur d'études techniques se résumerait-elle à celle d'un intermédiaire, voire d'un porte-parole, entre l'étudiant et la fonction de travail liée au projet de formation que ce dernier a choisi? Concernant le secteur préuniversitaire, devant la non-reconnaissance des savoirs considérés «passifs» ou, en d'autres termes, devant cette obligation de rendre applicable immédiatement, ce qui d'emblée demande de la maturation intellectuelle et du jugement critique, l'enseignant devrait-il se résigner à devenir un habile stratège en pédagogie afin de maintenir alertes les étudiants devant les savoirs présélectionnés par le Ministère de l'Éducation du Québec?

Nous terminons notre analyse sur l'un des inconvénients majeurs de l'approche par compétences : l'utilitarisme. Ce second et dernier écueil semble provoquer des irritations au sein de la fonction éducative de l'enseignant, une centration mise sur les stratégies d'enseignement de l'enseignant comme garantie de réussite pour l'étudiant. Afin d'identifier le malaise⁸ de l'enseignant lié à une telle idéologie, il importe de s'attarder sur la correspondance entre les pratiques pédagogiques des enseignants et la réussite attendue chez les étudiants.

Dans les deux dernières décennies, un mouvement continu de professionnalisation de l'enseignement est mené dans les collèges. À titre d'exemple, dans les rapports du CSÉ (Conseil supérieur de l'Éducation, 1991, 1995b), on reconnaît, d'une part, l'apport indéniable de la responsabilité des enseignants envers la réussite des études et, d'autre part, qu'on devrait insister davantage sur les savoirs pédagogiques plus que disciplinaires chez l'enseignant. De tels constats ont donné naissance à un ouvrage écrit par le Groupe de travail PERFORMA (1998), lequel a inspiré le Conseil supérieur de l'Éducation (2000) dans un document intitulé *La formation du personnel enseignant au collégial : un projet collectif enraciné dans le*

l'éducation» (p. 4).

⁸ Plusieurs articles décrivent un malaise au sein de la pratique enseignante notamment Campeau

milieu (2000), sous-titré *Un référentiel commun des compétences pour la formation du personnel enseignant des collèges*. Ce mouvement continu de professionnalisation de l'acte d'enseigner est le fruit de plusieurs recherches notamment celle sur l'impact des méthodes et techniques d'enseignement envers la réussite des études. Notre but n'est pas ici de décrire les recherches, mais de convenir de l'expansion du caractère pédagogique de la pratique enseignante.

Parallèlement à cette conceptualisation de l'acte d'enseigner s'ajoute, depuis la réforme de 1993, de nouveaux paramètres pour l'enseignant du collégial : l'obligation de maintenir des taux de réussite pour chacun de leurs cours. En effet, les plans de réussite et les contrats de performance des collèges reposent sur la performance des étudiants. Ainsi, devant la reconnaissance ministérielle des compétences pédagogiques de l'enseignant en correspondance avec la réussite des études, nous déduisons qu'un enseignant qui maîtrise des stratégies pédagogiques maximisant l'intégration et le transfert d'apprentissage des étudiants, devrait avoir un taux de réussite élevé. Or, compte tenu qu'apprendre nécessite inévitablement un effort pour l'apprenant, comment, dans une telle logique, encourager un dépassement chez l'étudiant?

À ce propos, Proulx (2001) signale l'effet culpabilisant chez l'enseignant «lorsque le discours officiel des experts en éducation veut faire croire que la réussite des jeunes dépend non d'abord de leurs efforts et de leur travail, mais des “méthodes pédagogiques” employées par les enseignants?» (p. 3) Comment l'enseignant peut-il, d'une part, élever le sens de la responsabilisation de l'étudiant et, d'autre part, hausser le taux de diplomation de ses cours? Jusqu'où la responsabilité de l'enseignant et de l'étudiant, en lien avec l'idéologie de la réussite des études, est-elle partagée?

Par conséquent, si les seuils de performance tels qu'ils sont prévus par les collèges ne sont pas atteints, osera-t-on blâmer les enseignants d'un manque de collaboration, voire de réticence, comme cela est formulé actuellement par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001). Devant cette incohérence liée à l'idéologie de la réussite et du souci d'un apprentissage significatif de l'étudiant, l'enseignant doit, dans l'éthique de sa responsabilité d'éducateur, se positionner : quels sont les paramètres recevables, par et pour l'établissement et par et pour l'étudiant, pour assumer pleinement sa fonction éducative?

3. La question provisoire de recherche

En terme de conclusion, depuis la réforme de 1993, le terme réussite est fréquemment et couramment mal utilisé : l'une des recommandations du *Rapport Parent* visait la démocratisation des études supérieures, intention initiale sur laquelle a été fondée les cégeps. Depuis la réforme pédagogique de 1993, cette démocratisation des études supérieures prend un virage, celui du succès. Comme l'indique Goulet (1995), la mission de démocratisation de l'enseignement confiée aux collèges doit être entendue «non seulement en terme d'accessibilité aux études supérieures mais aussi en terme d'accessibilité à la réussite» (p. 173). Cette accessibilité à la réussite et à la performance scolaires est représentée sous forme de statistiques : des courbes à améliorer, des taux à augmenter, etc. De tels graphiques montrent qu'il existe une corrélation entre la réussite scolaire et l'accès aux études supérieures. Cette approche quantifiante de l'éducation provoque un malaise chez l'enseignant. L'enseignant se sent pris en otage par des dilemmes éthiques. Comment atteindre des seuils de réussite imposés dans les plans établissementnels et ministériels tout en valorisant l'effort implicite à tout apprentissage significatif, duquel un travail personnel d'appropriation doit être effectué par l'étudiant? La fonction éducative de l'enseignant s'exprime-t-elle par une utilisation adéquate de stratégies pédagogiques dans des situations d'apprentissage? En somme, quel sens l'enseignant attribue-t-il à

sa fonction éducative dans un contexte de formation de l'étudiant en réponse aux besoins du marché du travail?

Cette recherche se situe au cœur de cette problématique, soit le malaise chez l'enseignant à devenir auteur de son acte éducatif dans cet univers cégepien où la technicisation des savoirs fait figure de condition et de fondement de l'éducation. La question de cette recherche porte sur la compréhension du sens attribué la fonction éducative par l'enseignant. Plus précisément, la question se formule comme suit : Quel sens l'enseignant au collégial attribue-t-il à sa fonction éducative?

Ce premier chapitre sur la contextualisation des cégeps a permis de faire un tour d'horizon sur l'évolution de la fonction d'enseignement au collégial et des différents écueils présents, surtout depuis la réforme de 1993, qui provoque un malaise chez les enseignants. En fin de parcours de ce chapitre, nous avons formulé de manière provisoire notre question de recherche. Cette question permet d'orienter la recension des écrits présentée au troisième chapitre. Avant de poursuivre, un passage obligé par le deuxième chapitre s'impose puisqu'il porte sur la clarification du terme de «fonction éducative» et sur la présentation du cadre de référence : la théorie de la réciprocité éducative (Labelle, 1996). Nous espérons qu'après cette assise théorique des trois premiers chapitres, nous parviendrons à une formulation définitive de notre question de recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

C'est bien parce que la relation pédagogique est d'abord une relation unique entre des personnalités uniques qu'elle conserve une part de mystère. Et n'est-ce pas précisément la conscience de cette dimension indicible, irréductible à tout examen, qui accompagne ce souvenir troublant que parfois ont su nous laisser des maîtres d'exception? (Gayet, 1995, p. 200)

La formulation de notre question provisoire de cette recherche – quel sens l'enseignant au collégial attribue-t-il à sa fonction éducative? – rend déjà compte d'une posture intérieure. Tout d'abord, cette recherche s'adresse à l'enseignant et au sens qu'il attribue à sa fonction éducative envers l'étudiant. La personne enseignante, de ce fait l'étudiant, est au cœur de cette recherche. Or, dans une telle perspective, quelle place occupe les connaissances? Nous adhérons à la position de Labelle (1997) lorsqu'il dénonce le triangle pédagogique faisant du savoir un pôle du triangle au même titre que l'étudiant ou l'enseignant. Le savoir n'est pas plus personnalisé que les deux personnes impliquées ne sont objectivées. Les personnes enseignante et apprenante rendent vivantes les connaissances qui, en soi, ne se déplacent pas de manière autonome. Ainsi, dans une volonté de contrer la dépersonnalisation, les personnes enseignante et étudiante demeurent les principaux sujets de cette recherche.

Elles sont alors deux personnes en situation éducative. On suppose que le sens attribué par l'enseignant à sa fonction éducative envers l'étudiant modifie le dialogue établi entre les deux. La communication est à la base de toute rencontre entre ces deux personnes. Elle permet à l'un d'exister aux yeux de l'autre.

Cette primauté de la reconnaissance de la personne humaine et de la large part du dialogue entre elles conduit vers la philosophie du personnalisme. Mais qu'est-ce que le personnalisme? En quoi un tel courant philosophique peut-il contribuer à la compréhension théorique de notre question initiale? Existe-t-il une théorie personnaliste dans le champ de l'éducation? Dans l'affirmative, quelle précision apportera-t-elle dans notre champ d'intérêt? En réponse à ces questions, nous répartissons en deux sections ce chapitre portant sur notre cadre de référence.

Dans la première section, figure une clarification de l'appellation fonction éducative. Cette précision sémantique, quoique exhaustive, semble indispensable compte tenu qu'elle est peu utilisée dans les écrits en pédagogie, voire inexistante dans les documents ministériels. Alors, dans cette première section, une distinction est établie entre les termes «fonction» et «rôle». Par la suite, une description sommaire des tâches de l'enseignant du collégial permet de mettre en lumière que la fonction instrumentale de l'acte d'enseigner rend compte du caractère opératoire de l'acte éducatif. Par ailleurs, les propos des enseignants issus de deux recherches, celles de Postic (1994) et de Huberman (1989), démontrent que la fonction symbolique représentant les valeurs, les préoccupations et la motivation liée à l'acte d'enseigner est présente et évolutive tout au long de la profession. Ainsi, le fait de simplifier l'action éducative en termes opératoires pourrait-il être à la source du malaise exprimé par les enseignants?

Dans la deuxième section, nous présentons les approches du cadre de référence de cette recherche. En premier lieu, nous exposons certains concepts fondateurs de la pensée philosophique personnaliste. En deuxième lieu, un bref portrait des pédagogies interactives actuelles est dressé, lesquelles s'inscrivent, selon Bertrand (1992), dans les théories personnalistes de l'éducation. Après une analyse des liens entre les principes et les théories personnalistes de l'éducation, plusieurs

questions émergent. Ces dernières servent à mieux comprendre le cadre de référence de cette recherche : la théorie de la réciprocité éducative.

Dans la troisième section, notre cadre de référence est décrit en regard de cinq postulats : la primauté de la personne, l'expérience de l'altérité du savoir et de la proximité de l'autre, le «donner-recevoir-rendre», l'éveilleur-éveillé et, finalement, le protocole d'apprentissage-enseignement.

Dans la quatrième et dernière section, les principaux éléments présentés dans ce chapitre seront mis en perspective avec notre cadre de référence.

1. La clarification des termes

Puisque notre question de recherche porte sur le sens attribué à la fonction éducative chez l'enseignant au collégial, il semble tout à fait à propos de comprendre les différentes fonctions liées à l'enseignement dans le but de cibler les particularités de la fonction éducative. Au fait, qu'est-ce qu'une fonction? Qu'est-ce qui la différencie d'un rôle?

1.1 La distinction entre rôle et fonction

Plusieurs auteurs utilisent sans distinction les termes rôle et fonction. À la recherche d'une précision sémantique, Foulquié (1986) indique que le terme fonction provient du latin *functio* qui dérive de *fungi* signifiant «action de s'acquitter de, exercice d'une charge» (p. 283). La fonction relève avant tout d'une action. Elle est liée au statut de la personne dans une organisation. Sa fonction regroupe des tâches ou des activités à accomplir. Comme le complète Bernoux (1985), la fonction se définit par des tâches que l'organisation – voire l'administration – attribue de manière

officielle à un individu ou à un groupe, incluant celle de commander, d'où le pouvoir lié à la fonction de la personne.

En ce sens, la fonction éducative tient lieu alors de mandat précisément éducatif qui, dans son sens premier, *educare*, signifie «croître, nourrir». Dans cette logique, un établissement qui a pour mission première d'éduquer détermine des activités et des tâches qui permettent à la personne enseignante de nourrir, voire de guider dans sa croissance, la personne apprenante dans son projet de formation.

De plus, toujours selon Foulquié (1986), le terme rôle détermine le «texte que doit débiter l'auteur et, par extension, le personnage qu'il représente» (p. 646). On octroie alors à une personne un rôle spécifique, un texte à débiter ou, dans un même ordre d'idées, des tâches à exécuter. Le rôle est alors la manière dont une personne exerce sa fonction. Ce n'est donc pas l'établissement qui le définit, mais plutôt la façon qu'une personne glisse sa personnalité dans l'exercice de sa fonction. Ce truchement de la personne se fait par son «auteurité» en la matière. Ne dit-on pas qu'«il a de l'autorité» en la matière? Une telle expression signifie, selon Bernoux (1985), que «sa séduction ou sa compétence engendre une action conforme à son désir sans contrainte et avec confiance» (p. 155). Ainsi, la fonction est associée au pouvoir établissementnel tandis que l'autorité (personnelle) renvoie au rôle que chaque personne exerce en fonction de sa personnalité.

Dans son ouvrage, Postic (1998) analyse la fonction de l'enseignant en définissant tout d'abord la fonction en ces termes : «elle s'applique à l'action de l'enseignant ou de l'administrateur dans le système scolaire et dans le système social» (p. 115). Il poursuit et illustre la fonction comme suit : «elle désigne l'ensemble d'actes pédagogiques, organisés en vue d'atteindre un but très précis (exemple : fonction d'animateur, de conseiller, etc.)» (*Ibid.*).

Pour connaître les fonctions définies par un établissement, la convention collective des enseignants offre des éléments de réponse. Au collégial, la tâche d'un enseignant recouvre officiellement qu'un seul aspect : l'enseignement (Annexe A). Elle peut aussi inclure des fonctions liées à des responsabilités collectives et des activités de perfectionnement ou de recherche mais nul n'est tenu de s'y soumettre. Ces dernières fonctions n'agissent pas en terme de modification de la tâche d'un enseignant au collégial mais d'une mesure qui leur est dorénavant accessible.

Outre ses possibilités de recherche et d'implication volontaire dans la communauté collégiale, seul l'enseignement demeure la tâche officielle pour les enseignants. Cette tâche comprend toutes les activités inhérentes à l'enseignement, notamment l'élaboration d'un plan de cours, la préparation et la prestation de cours, de laboratoires ou de stages, l'ajustement des contenus, l'encadrement des étudiants, la conception, la surveillance et la correction d'examens, la révision de correction demandée par les étudiants, la participation aux journées pédagogiques organisées par l'établissement et la participation aux rencontres départementales.

Dans l'élaboration de son rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur de l'Éducation (1991) a mené une vaste enquête sur leur satisfaction au travail auprès du personnel enseignant travaillant au primaire, au secondaire et au collégial. Michèle Berthelot (1991) a été nommée responsable de cette recherche. Cette dernière, avec l'aide du Bureau d'études sociographiques, a entrepris une collecte de données auprès d'un échantillon représentatif du personnel enseignant du réseau public composé d'environ 380 personnes par ordre d'enseignement.

Les résultats de cette recherche démontrent que, puisque l'enseignement est la tâche principale de l'enseignant, l'élaboration d'un cours occupe une place prépondérante. Préparer un cours signifie pour l'enseignant : élaborer, à partir d'un

plan cadre général, les activités d'apprentissage de même que le matériel pédagogique et d'évaluation qui y est rattaché. Cette préparation de cours représente chez l'enseignant au collégial une production importante qui devient source de reconnaissance professionnelle et d'investissement personnel. À ce sujet, Berthelot (1991) écrit : «un enseignant qui a eu l'occasion, au cours de sa carrière, de “monter” quelques cours différents préférera les donner que de refiler son matériel à une nouvelle recrue et d'avoir à “monter” un nouveau cours» (p. 35).

Or, selon cette étude, rares sont les enseignants et enseignantes (13,1 %) qui n'ont qu'un seul cours à préparer. Près des deux tiers d'entre eux donnent au moins trois cours différents dans l'année; plus du quart d'entre eux donnent d'ailleurs cinq cours et plus. En effet, certaines composantes à l'enseignement telles le nombre d'étudiants, le nombre d'heures d'enseignement, le nombre de préparation de cours varient énormément d'une matière à une autre et d'un collège à un autre. Cette étude met en évidence que, chez les enseignants du collégial, le contact avec les étudiants occupe une place de choix : près d'un tiers des enseignants le désigne comme l'activité la plus agréable. De plus, la supervision de stages est l'activité la plus courante après l'enseignement; elle est exercée par environ un enseignant sur cinq.

Les tâches de coordination départementale misent sur l'expertise locale et sont assumées par près d'un enseignant sur quatre, et ce, rarement par du personnel à statut précaire. Une minorité non négligeable d'individus (14,6 %) mènent des activités de recherche dont trois fois plus d'enseignants et enseignantes à statut permanent qu'à statut précaire. Parmi ces derniers, certains bénéficient de programmes de subvention de recherche.

Cette description de tâches permet de constater deux éléments. D'une part, il semble que les tâches illustrent le caractère instrumental des fonctions de planification et d'enseignement chez l'enseignant : il prépare son cours, il révise et

adapte ses contenus, il surveille ses examens, il encadre ses étudiants et il participe aux réunions. D'autre part, cette description de tâches soulève un questionnement sur le rapport entre les fonctions et le rôle de l'enseignant : celui qui exécute l'ensemble des tâches mentionnées dans sa convention collective enseigne-t-il vraiment ou est-il un dispensateur de savoir? Il apparaît que l'ensemble des tâches des enseignants au collégial correspond à une fonction à dominance instrumentale laquelle relève d'un ensemble complexe d'actions pédagogiques mis en place dans un but précis. Or, ce qui assurerait chez l'enseignant cette action de nourrir et de croître est autre. Mais qu'est-il donc? Qu'est-ce qui caractérise cette fonction éducative outre son caractère instrumental?

1.2 La coexistence de deux fonctions : instrumentale et symbolique

Postic (1994) suggère une classification de la fonction enseignante qui, pour l'instant, répond à notre questionnement. Il les divise en deux grandes catégories. D'une part, l'enseignant doit posséder un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. La mise en action de ces savoirs agirait à titre de fonction instrumentale. On pourrait ainsi affirmer que la description des tâches appartient davantage à cette catégorie. Cette dernière regroupe les fonctions instrumentales relatives à l'acte d'enseigner dont celles de la planification et de la prestation d'un cours, de l'ajustement des contenus, de la révision et la correction d'examens, etc. Or, tout ce qui concerne l'apport non instrumental de la fonction enseignante (la relation souvent complexe entre l'étudiant et l'enseignant, ladite «gestion» des comportements, la question de la transmission d'une culture, ce «supplément d'âme», etc.), à quelle catégorie appartient-elle?

Selon Postic, la fonction instrumentale d'un enseignant ne peut pleinement s'accomplir sans tenir compte d'une autre fonction : la fonction symbolique. Cette dernière relève des valeurs sociales telles qu'elles sont véhiculées par la société,

l'école, les parents et les étudiants. Il apparaît alors utile de faire un détour sur les motivations intrinsèques à l'acte d'enseigner, l'évolution de ces dernières de même que sur le malaise identifié par les enseignants. En effet, ce regard sur les motivations en cours permet de comprendre l'importance accordée par l'enseignant à sa fonction symbolique en situation éducative. Une maîtrise de la fonction instrumentale de l'enseignement, notamment une expertise de contenu en début de trajectoire professionnelle, demeure-t-elle une priorité au fil de l'expérience acquise? Dans l'avancement de sa trajectoire professionnelle, la fonction symbolique de l'enseignant est-elle davantage considérée comme vecteur de sens à sa pratique? Comment la fonction, instrumentale ou symbolique, peut-elle engendrer un malaise chez l'enseignant?

1.3 Les motivations initiales à l'acte d'enseigner et ses transformations

Postic (1994) a entrepris une étude longitudinale sur les motivations personnelles des enseignants à exercer leur métier. Les résultats de cette recherche démontrent une stabilité des motivations intrinsèques liées à la personnalité, aux systèmes de valeurs et aux représentations des autres professions. Les valeurs identifiées chez les enseignants rencontrés semblent privilégiées la vie affective personnelle et le contact avec les jeunes.

Selon cet auteur, le choix des anciens pour la profession reposait sur le rôle social exercé. Or, on constate que, actuellement, les nouveaux enseignants exercent un tel choix dans la perspective d'une recherche d'équilibre personnel : «La recherche d'un rôle de formation sociale des jeunes va de pair avec la recherche de sa propre identité dans la situation éducative, et d'un équilibre personnel. En formant les autres, on se forme soi-même» (p. 124).

Le métier d'enseignant apparaît alors comme un compromis entre les contraintes professionnelles et la vie personnelle (loisirs, temps libres). La fonction enseignante sert alors à la construction de soi-même au contact de l'étudiant. On suppose dès lors que les questions posées par l'étudiant alimentent la réflexion personnelle et motivent une recherche commune des réponses.

Mais comment se transforment les motivations de départ au fil de la vie professionnelle? Une telle interrogation a conduit Huberman (1989) à mener une recherche de grande envergure visant à vérifier empiriquement l'existence de phases ou d'étapes dans la vie professionnelle des enseignants. Il s'agit d'une étude transversale, utilisant des entretiens approfondies, et qui a fait appel à la participation de 160 enseignants suisses du niveau secondaire et collégial dont l'expérience variait entre 1 et 40 ans. Au terme de l'analyse des entretiens, cinq grandes étapes ont été dégagées : l'exploration (entre 1 et 3 ans); la stabilisation (entre 4 et 6 ans); l'expérimentation et/ou la remise en question (entre 7 et 25 ans); la sérénité ou la distance affective (entre 5 et 35 ans) et, enfin, le désengagement, serein ou amer (entre 35 et 40 ans). Regardons de plus près les conclusions de cette recherche.

Période d'exploration, aspects survie et découverte (entre 1 et 3 ans) – La période de l'exploration demeure une période de choix provisoires. L'aspect de survie propre à cette étape se manifeste par différents éléments notamment le choc du réel, la confrontation à la complexité de la situation professionnelle, le tâtonnement, le décalage entre les idéaux et les réalités, la difficulté de combiner gestion de classe et formation de l'autre, un jeu de distance (intime à distant) dans la relation avec les étudiants, les étudiants qui éprouvent des difficultés et le matériel didactique désuet. L'aspect découverte propre à cette période se reflète dans l'enthousiasme des débuts et dans le fait d'appartenir à un groupe professionnel défini.

Phase de stabilisation (entre 4 et 6 ans) – Cette phase se caractérise par le choix subjectif de s’engager. Ce choix induit certaines positions et, inversement, élimine d’autres possibilités. Les particularités de cette phase de stabilisation se retrouvent dans un sentiment accru de maîtrise pédagogique, de confiance et de confort. En fait, les acquis au plan didactique, soit l’acceptation de la complexité des situations éducatives, l’utilisation des ressources techniques, la gestion de classe et les évaluations permettent de relativiser les enjeux personnels et professionnels intimement liés à la profession enseignante.

Huberman constate que les deux premières étapes de développement demeurent relativement semblables. Or, pour les phases suivantes, une diversité de parcours apparaît. Ainsi, pour certains, la phase suivante est celle de l’expérimentation et de la diversification tandis que, pour d’autres, c’est celle de la remise en question.

Expérimentation et diversification et/ou remise en question (entre 7 et 25 ans) – Cette phase d’expérimentation et de diversification s’explique par une volonté de maintenir un intérêt pour la profession, soit par la recherche de nouveaux défis, par un enthousiasme que l’on désire soutenir en classe, par des expériences professionnelles, par exemple, pour développer du matériel didactique et diversifier les modalités d’évaluation. Or, pour certains, ce renouveau continu dans la pratique prend une saveur «activiste». Puisque l’éducation répond à des besoins sociaux desquels des enjeux administratifs et politiques en sont dérivés, comment, dans un tel contexte, exercer un leadership et une autorité en classe? Dans ce cas, la remise en question se caractérise par l’entrée dans une crise existentielle, la forte impression de routine et le désenchantement des retombées à long terme de son engagement et de ses expérimentations.

Sérénité ou distance affective (entre 25 et 35 ans) – Cette phase ressemble davantage à un état d'âme qu'à une phase distincte. Ce n'est qu'à la suite de plusieurs remises en question qu'une certaine sérénité s'installe. Une première période de cette phase se reconnaît à un certain regret d'une période «d'activisme» (entre 45 et 55 ans), moment où l'on évoque une désolation pour un manque d'énergie et une ferveur moins spontanée. À cette première sous-phase, en contrepartie, l'enseignant mentionne retirer une plus grande détente dans l'acte d'enseigner. Il parle de sérénité d'arriver enfin à une forme d'acceptation réelle de son potentiel. Proportionnellement à un niveau d'ambition et d'investissement à la baisse, une certaine confiance en soi prend son envol. À cet état de réconciliation intérieure s'ajoute la phase de distance affective. À ce propos, deux hypothèses sont évoquées. D'abord, les enseignants sont actuellement de l'âge des parents des étudiants; ils sont d'emblée mis à distance par les jeunes qui, à cet âge, n'acceptent que l'enseignant «grand-frère» ou «grande-sœur». La seconde hypothèse relève de l'appartenance chez l'enseignant et l'étudiant à des générations distinctes, d'où un dialogue plus difficile à établir.

Désengagement, serein ou amer (entre 35 et 40 ans) – La littérature portant sur les cycles de vie évoque, à cette période, un phénomène de repli sur soi et d'intériorisation dont la teneur générale est positive. Un certain désinvestissement dans la carrière permet de consacrer plus de temps à soi, à une vie sociale plus diversifiée et réflexive. Or, une phase distincte de désengagement n'est pas démontrée clairement dans la recherche si ce n'est que par une centration plus grande notamment sur certaines tâches ou sur certains aspects du programme.

Comme nous le constatons, les cinq étapes de la vie professionnelle des enseignants sont intimement liées à la période de vie personnelle et à un état de bien-être intérieur. Ainsi, dès les premières années d'enseignement, selon la recherche de Huberman (1989), la perception de la contribution professionnelle de l'enseignant au sein de l'établissement se modifierait. On reconnaîtrait, chez les débutants, un

enthousiasme pour la fonction instrumentale de la profession notamment lors de l'expérimentation des nouvelles stratégies d'enseignement ou dans une aisance accrue avec l'utilisation des ressources techniques, ou encore, dans la flexibilité relativement à la gestion de classe.

La moyenne d'expérience des enseignants au collégial, pendant l'année académique 1999-2000, est évaluée à 15 ans, tandis que la moyenne d'âge s'élevait à 50,7 ans⁹. Ce nombre d'années d'expérience conduirait à la catégorie «Expérimentation et diversification et/ou remise en question». Rappelons qu'à cette étape, l'enseignant demeurerait en état d'expérimentation continue, état conjugué à une saveur plus «activiste». Cela se manifesterait par le désir d'acquérir une certaine autorité, d'être capable d'assumer des responsabilités et, finalement, de comprendre les enjeux dans les décisions établissementnelles.

Ainsi, dans le but d'établir un parallèle entre ces deux écrits, ceux de Postic (1994) sur les deux fonctions, instrumentale et symbolique, et ceux de Huberman (1989), sur l'évolution de la pratique professionnelle des enseignants, nous pouvons prétendre que la fonction instrumentale semble être davantage préoccupante en début de pratique professionnelle. L'acquisition de cette expertise liée à la fonction instrumentale (préparation de cours, correction, ajustement des contenus, etc.) serait un passage essentiel à l'atteinte de cette assurance personnelle¹⁰, voire de cette sérénité qui se développerait au fil des années. Ce passage de la fonction instrumentale vers la fonction symbolique conduirait l'enseignant vers une plus grande cohérence de son être. Ainsi, les motivations de départ d'équilibre personnel et de quête d'identité, soit de la primauté des valeurs personnelles chez le futur maître, se transformeraient, au fil des années, en une recherche de cohérence entre ses

⁹ Selon le MÉQ, <http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/ceg-coll.htm>. Site visité le 11 janvier 2002.

¹⁰ L'exercice d'analyse en sens inverse pourrait être également effectué, c'est-à-dire comment devient-on amer dans son enseignement? Serait-ce que la fluidité entre les deux fonctions, instrumentale et symbolique, ne s'opèrerait pas aisément?

valeurs personnelles et les valeurs sociales véhiculées par la société et par l'établissement.

En somme, chez les plus sereins, la fonction symbolique semblerait être l'élément de transformation des motivations initiales (quête de soi) au choix de la profession vers un sentiment d'accomplissement personnel et professionnel (chez les plus sereins) de la pratique professionnelle. Pour accomplir sa tâche, l'enseignant assure la fonction instrumentale car tout enseignement nécessite à la base une certaine maîtrise des concepts, des techniques et des procédés notamment. Mais dans l'avancement de la profession, aucune transformation tant au plan des valeurs professionnelles que personnelles ne pourrait s'accomplir sans un passage obligé et continu par la fonction symbolique. En d'autres termes, la fonction symbolique (les motivations intrinsèques au choix de la profession enseignante) serait la porte d'entrée dans la profession. S'ensuit une période plus ou moins longue d'adaptation au caractère instrumental de l'acte d'enseigner. Enfin, arrivé à la période de remise en question (entre 7 et 25 ans), l'enseignant chercherait le fil conducteur entre ses valeurs personnelles et les valeurs sociales véhiculées par la société et par l'établissement. Dans le cas d'une concordance entre ces deux types de valeurs, la saveur «activiste» de l'enseignant lui permettrait de demeurer novateur dans son enseignement et de manifester un plus grand engagement au sein de l'établissement.

Ainsi, il semblerait exister deux conditions pour que l'enseignant puisse se développer harmonieusement tout au long de sa profession. La première condition relèverait de la nécessité, tout d'abord, d'une rupture et d'une continuité (à la période de remise en question) entre la fonction symbolique de départ chez l'enseignant et celle qu'il développera tout au long de sa pratique professionnelle. Ensuite, toute évolution saine nécessiterait une cohérence entre les valeurs personnelles de l'enseignant et les valeurs sociales véhiculées par l'établissement ou les instances ministérielles. La seconde condition rappellerait que la fonction symbolique ne

pourrait exister sans la présence de la fonction instrumentale de l'enseignement. L'inverse serait également juste : il ne pourrait exister de fonction instrumentale sans une fonction symbolique. Tout contenu d'enseignement de même que la méthode utilisée par l'enseignant pour partager ce contenu relèveraient des décisions qui reposeraient sur une valeur. On ne pourrait alors parler distinctement de fonction instrumentale ou de fonction symbolique : l'une agit pour l'autre et avec l'autre. Elles demeurent distinctes mais complémentaires.

Ce mouvement d'alternance et, au contraire, de rigidité entre les deux composantes de la fonction, instrumentale et symbolique, semblerait porteur d'un épanouissement personnel et professionnel chez l'enseignant. Par ailleurs, qu'advierait-il lorsque les valeurs personnelles de l'enseignant (la fonction symbolique) entreraient en conflit avec les valeurs et des finalités de l'établissement, dont, à titre d'exemple, l'idéologie de la réussite? Comment l'enseignant conjuguerait-il cette rencontre entre ses valeurs personnelles (notamment d'équilibre personnel et de quête de soi) et les valeurs sociales telles l'efficacité et la rentabilité? Serait-on en présence de l'origine de ce malaise tel qu'il est exprimé?

1.4 L'origine du malaise : la fonction enseignante

À ce sujet, Postic (1994) pense que ce n'est pas le rôle qui suscite un malaise chez l'enseignant mais la mise en action de ce rôle, la fonction. En vérité, selon cet auteur, l'établissement confie à l'enseignant des fonctions nouvelles notamment celles d'organisateur et de coordonnateur de situations d'apprentissage, d'observateur des conduites d'apprentissage et d'enseignement, de conseiller auprès des étudiants, de négociateur auprès des partenaires, de gestionnaire des stratégies d'apprentissage. La fonction enseignante nécessite donc une adaptation continue à ces fonctions diversifiées et, de surcroît, à un changement d'attitudes. Mais les conditions d'enseignement demeurent les mêmes : l'enseignant est toujours seul devant sa

classe, il intervient de façon indépendante, tandis que ces nouvelles fonctions incitent à une collaboration plus étroite entre les partenaires, il doit dorénavant s'occuper de tous les étudiants. D'un tel contexte, l'enseignant a parfois l'impression de faire fonctionner un système plus que d'aider au cheminement de chacun.

Selon Postic (1994), l'enseignant se sent en conflit : l'expression des attitudes de disponibilité d'esprit, d'honnêteté intellectuelle et d'engagement inhérente à son action éducative nécessite la création et la reconnaissance d'un espace relationnel auprès des étudiants. Or, les nouvelles fonctions imposées par les instances administratives réclament ces mêmes attitudes, mais cette fois-ci, sous des intentions d'efficacité. Puisque l'on sait que la fonction symbolique de l'enseignant relève principalement des valeurs personnelles et sociales (telles qu'elles sont véhiculées par la société et les parents), comment cette fonction s'exprime-t-elle chez l'enseignant en situation conflictuelle? Postic résume cet inconfort de l'enseignant en ces termes.

Placé dans une position sociale inconfortable, ballotté par les incertitudes des réformes, tourmenté par la crainte de ne pouvoir s'adapter aux changements, l'enseignant ne parvient plus à cerner les caractéristiques de sa fonction et encore moins à déterminer les modalités de son action. Il n'a plus la tranquille assurance de celui qui sait où il doit mener son étudiant, il est celui qui cherche sans cesse comment se situer par rapport à ses étudiants, aux parents et à la société (p. 123).

Un tel discours semblerait confirmer que le malaise des enseignants porterait d'abord sur les caractéristiques de la fonction enseignante et, ensuite, sur les modalités de son action. En effet, dans cet extrait, deux expressions – «où il doit mener son étudiant» et «comment se situer par rapport à ses étudiants, aux parents et à la société» – nous interpellent sur les deux composantes de la fonction enseignante. Pourrait-on prétendre que, depuis l'implantation d'une pédagogie axée sur l'apprentissage de l'étudiant, l'enseignant ne saurait plus où diriger son action? Est-ce pour cette raison qu'il croirait devoir réinventer les modalités de son action? N'est-ce pas davantage une question de direction que de modalités d'action?

Selon les propos de Postic (1994), il ne sait pas où se situer par rapport à l'étudiant. Est-il au service de l'étudiant? Est-il derrière l'étudiant? Est-il devant? Car, depuis la dernière réforme, qui a imposé un changement d'approches pédagogiques, le mouvement relationnel entre les acteurs de la scène éducative est inévitablement modifié par de telles transformations. L'enseignant demeure-t-il encore, outre la dernière réforme, celui qui sait les besoins de l'autre? Qui planifie? Qui organise? Qui structure les activités d'apprentissage pour l'étudiant? Quel impact un tel changement de paradigme peut-il avoir sur le mouvement relationnel?

Un tel questionnement sur les modifications du mouvement relationnel depuis l'implantation des programmes d'études par l'approche par compétences nous rapproche de notre cadre de référence : la théorie de la réciprocité éducative de Labelle (1996), objet de la troisième section de ce chapitre. Poursuivons par les approches du cadre de référence, soit par les trois des principes directeurs personnalistes, quelques courants personnalistes contemporains en éducation et, finalement, les stratégies éducatives en pédagogie interactive. Ces trois approches permettent de comprendre et de distinguer la théorie de la réciprocité éducative des autres approches contemporaines en éducation.

2. Les approches du cadre de référence

Depuis quelques décennies, nous assistons à une effervescence de nouvelles pédagogies notamment la pédagogie différenciée, la pédagogie par projets et la pédagogie par la discussion, mais aucune d'entre elles ne semble correspondre en tous points à celle de la théorie de la réciprocité éducative. Tout d'abord, nous avons voulu comprendre ce qui la distingue des autres et, pour atteindre ce but, nous faisons une approche en nous arrêtant sur trois principes qui sont personnalistes et qui agissent comme toile de fond pour la théorie de la réciprocité éducative. Ensuite, nous avons recours aux écrits de Bertrand (1992) pour comprendre les courants

personnalistes en éducation. En regard de ces théories personnalistes en éducation, les pédagogies interactionnistes semblent correspondre à certains principes directeurs du courant de pensée personnaliste. Finalement, de ce constat, nous avons alors élaboré une typologie sommaire des différentes stratégies éducatives interactives actuelles, soit l'argumentation-persuasion, la séduction pédagogique et la primauté du circuit affectif et intuitif dans la relation éducative, pour comprendre comment se sont traduits les principes directeurs du personnalisme dans les pédagogies actuelles.

Dans cette section, nous vous présentons trois approches du cadre de référence. Il s'agit en fait de trois principes directeurs personnalistes, suivis de quelques courants personnalistes contemporains en éducation et, finalement, de stratégies éducatives en pédagogie interactive. Conservons toujours en filigrane ce en quoi ces principes directeurs personnalistes peuvent être des indicateurs d'une cohabitation harmonieuse entre la fonction symbolique et la fonction instrumentale dans un enseignement centré sur le processus d'apprentissage.

2.1 Les trois principes directeurs «personnalistes»

Selon le *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey, 1998), l'origine du terme personnalisme signifiait «défaut de la personne qui rapporte tout à elle», au sens voisin d'égoïsme en relation avec l'ancienne acception psychologique négative de personnel. À cette ancienne acception, succède celle qui, au XX^e siècle, demeurera une philosophie chez laquelle la personne est la valeur suprême, *in extremis*, elle en devient l'unique réalité (*Ibid.*).

Lors de la création de la revue *Esprit* en 1932 par Emmanuel Mounier, le personnalisme prend véritablement son essor. Encore aujourd'hui, c'est à cet auteur que l'on fait continuellement référence pour expliquer ce qu'est ce courant philosophique. Les principes fondamentaux du personnalisme sont :

- le mode personnel d'exister est la plus haute forme de l'existence. À l'opposé, se situe l'individualisme, courant philosophique dans lequel l'individu, en position de repli sur soi, alimente des attitudes d'isolement et de défense. Dans les perspectives ouvertes de sa personne, il se fait disponible à autrui par une plus grande transparence de son être;
- la personne est indéfinie : rien de ce qui l'exprime ne l'épuise, rien de ce qui la conditionne ne l'asservit. L'être humain doit être pris dans les perspectives ouvertes de sa personne, dans l'effort humain pour humaniser l'humanité. Il doit continuellement contrer une tendance permanente à la dépersonnalisation. «La voie propre de l'homme est cet optimisme tragique où il trouve sa juste mesure dans un climat de grandeur et de lutte» (Mounier, 1971, p. 34);
- l'expérience fondamentale de l'être humain est la communication. «Le monde des autres : une provocation permanente à la lutte, à l'adaptation et au dépassement» (*Ibid*, p. 36). L'être humain existe dans la mesure où il existe pour autrui. Être c'est aimer, être c'est communiquer. Cinq actes originaux le démontrent : sortir de soi, comprendre, prendre sur soi, donner et, finalement, être fidèle qui n'ont nulle équivalence ailleurs dans l'univers, la personne humaine se réalise dans la plénitude de son humanité.

Mounier (1971) décrit ainsi chacun de ces cinq éléments. Le premier acte est la capacité de l'être humain à se décentrer de soi afin de se rendre disponible à autrui. Les anciens parlaient de lutte contre l'amour-propre, ce que nous appelons aujourd'hui l'égoïsme, l'individualisme ou le narcissisme. Le second acte, comprendre, se définit comme la capacité de se placer selon le point de vue de l'autre. Cette distance prise par rapport à soi permet de ne pas chercher dans l'autre un autre soi, semblable à soi, mais de comprendre la singularité du «Tu» de sa propre singularité. Dans une disposition d'accueil à l'autre, la personne embrasse dans sa totalité l'autre et soi. Prendre sur soi donc, assumer le destin, la joie et la tâche d'autrui composent le troisième acte que nous comprenons comme la capacité de se laisser toucher de l'intérieur par les différents sentiments ressentis et diverses émotions vécues au quotidien. Dans ce quatrième acte, donner, nous pouvons distinguer la particularité du personnalisme du fait que le don comme une force vive de l'élan personnel n'est pas offert dans un but de revendiquer – le propre de l'individualisme – ni dans une visée de lutte à mort – l'existentialisme – mais est posé

dans un élan de générosité et de gratuité, sans espoir de retour. Le don brise la solitude. Désarmant et contagieux, le don possède en soi la valeur libératrice du pardon et de la confiance. Finalement, de cette aventure continue de la naissance à la mort, la personne ne trouve plein épanouissement que dans la continuité qui ne ressemble en rien à une répétition ou à un étalement. Au contraire, tel un jaillissement continuels intérieur, la continuité assure la fidélité personnelle qui devient une fidélité créatrice par son renouvellement dans la continuité.

De ces cinq actes originaux, nous pouvons facilement déduire que l'expérience fondamentale humaine est la communication. Regardons de plus près comment ces trois principes directeurs sont traduits dans les courants personalistes en éducation.

2.2 Quelques courants «personalistes» contemporains en éducation

Bertrand (1992) propose une synthèse des différents courants de l'éducation qu'il regroupe en sept familles : spiritualiste, personaliste, psychocognitive, technologique, sociocognitive, sociale et académique. Chacune de ces théories a une dominante à l'intérieur des quatre pôles : le contenu (théories académiques), le sujet (théories spiritualistes et personalistes), la société (théories sociales) et les interactions (théories psychocognitives, technologiques et sociocognitives).

Pour ce chercheur (1992), le courant personaliste signifie la psychologie humaniste. À ce titre, autour du pôle sujet, on trouve les théories spiritualistes et personalistes. Ces dernières s'appuient principalement sur les notions de soi, de liberté et d'autonomie de la personne. Elles tirent leurs sources de la psychologie humaniste, de l'herméneutique et de la psychanalyse.

Bertrand (1992), en accord avec Weil, Joyce et Kluwin (1978), divise les modèles personnels de l'enseignement en deux tendances personalistes : les pédagogies non directives favorisant le développement de l'affectivité et les pédagogies à stratégies interventionnistes orientées vers le développement de la créativité.

Les pédagogies non directives sont fréquemment associées au psychologue Carl Rogers (1966). Le principe pédagogique qui soutient cette approche est le suivant : toutes les personnes ont une orientation positive. S'inspirant de la relation aidant-aidé de la psychothérapie, une telle approche appliquée dans le domaine de l'éducation favorise le développement des potentialités de l'étudiant. De plus, elle rappelle l'importance d'instaurer un climat propice à l'apprentissage : espace intimement lié au rythme naturel de l'être humain où sont encouragées l'expression spontanée exempte de toute menace, l'acceptation réelle de soi et les relations avec les pairs.

La seconde tendance orientée vers le développement de la créativité nous amène à la pédagogie interactive notamment la pédagogie organique d'Angers (1976), la pédagogie ouverte de Paré (1977) et la pédagogie de l'autodéveloppement de Paquette (1992). En général, les pédagogies interactives reposent sur un modèle de la personne inspiré de la psychologie personaliste de Maslow (1954), de Rogers (1966) et de St-Arnaud (1974). Selon Bertrand (1992), les pédagogies interactives supposent une interaction continue entre l'enseignant et l'étudiant. Tous deux partagent le pouvoir et la responsabilité de l'éducation dans le but du développement de l'étudiant. L'organisation de l'environnement est structurée de manière à promouvoir chez l'étudiant l'émergence des ressources internes et de l'activité autonome. L'enseignant possède alors une fonction de facilitateur, soit celui qui observe, analyse et alimente l'interaction du sujet s'éduquant avec l'environnement.

Nous croyons fort à propos d'ajouter dans les pédagogies interactionnistes trois approches actuelles : la pédagogie différenciée, la pédagogie par projets et la pédagogie coopérative qui, selon notre propre analyse de la situation, se situerait à la jonction de ces deux autres approches. Selon nos recherches, de telles pédagogies n'ont jamais été catégorisées sous des appellations personalistes, mais elles n'en semblent pas éloignées pour autant.

Les auteurs influents de la pédagogie différenciée sont notamment Meirieu (1987, 1992), De Vecchi (1992, 1994) et De Vecchi et Carmona-Magnaldi (1996). On retrouve les termes de pédagogie du contrat, plan d'apprentissage personnalisé; contrat pédagogique (Filloux, 1974); travail d'équipe; design pédagogique; hétérogénéité; également, selon Raynal et Rieunier (1997), les mots clés comme *feedback* et «rémédiation».

Dans leur dictionnaire (Raynal et Rieunier, 1997), ces auteurs indiquent que la pédagogie différenciée est la version européenne et cognitiviste de la pédagogie de la maîtrise à caractère américain. Cette pédagogie repose sur le principe éducatif suivant : un modèle unifié d'enseignement valorise souvent les mêmes étudiants, seule une pédagogie différenciée prenant en considération l'individualisation des parcours, tant dans les processus d'apprentissage que dans les contenus, peut conduire un plus grand nombre d'individus à la réussite. La reconnaissance des difficultés individuelles permet donc de différencier le traitement pédagogique en fonction des caractéristiques personnelles de chacun.

Concernant la pédagogie par projets, Raynal et Rieunier (1997) écrivent qu'elle était, dans une première acception, associée à Dewey (*learning by doing*), de son disciple Kilpatrick et de Decroly (le centre d'intérêt). Cette pédagogie est d'inspiration fonctionnaliste. Selon l'intérêt des apprenants, l'enseignant propose un projet lequel intègre tous les éléments du programme. Une telle approche

pédagogique valorise la prise en charge individuelle du projet de développement et le sentiment de responsabilité de l'étudiant.

Finalement, selon cette même source documentaire, la pédagogie coopérative tire de la pédagogie différenciée une reconnaissance de la diversité des champs d'intérêt de chacun et de la pédagogie par projets, l'importance de s'inscrire dans une démarche collective d'apprentissage. La pédagogie coopérative relève le défi d'une construction renouvelée du savoir par une recherche commune de construction de sens de ces savoirs. Ces trois pédagogies (différenciée, par projets et coopérative) clôturent le champ des pédagogies interactives.

En résumé, deux constats émergent de ces deux tendances personnalistes, l'approche non directive et l'approche interactionniste, telles qu'elles sont identifiées dans l'ouvrage de Bertrand (1992) intitulé *Les théories contemporaines de l'éducation*. Tout d'abord, nous pourrions déduire que la philosophie personnaliste, inspirée fortement par la psychologie humaniste, a permis de centrer l'action éducative sur la personne apprenante. Le rapport au savoir semblerait subordonné à la dynamique personnelle de l'apprenant. On tenterait alors à le rendre autonome et responsable de ses apprentissages. Dans une telle approche, l'enseignant, tel un thérapeute, agirait en périphérie : il accompagne l'étudiant-aidé dans le développement de ses potentialités. Le second constat relèverait du fait que le mouvement entre les acteurs, enseignant et étudiant, semblerait alternatif. L'enseignant, par l'interaction suscitée entre lui et l'étudiant et le groupe classe, mettrait en place une structure et surtout un climat d'apprentissage adaptés aux besoins de l'étudiant. En retour, l'étudiant, centré sur son rythme d'apprentissage, apprendrait de ses pairs et développerait autonomie et responsabilité.

Ces approches éducatives sont regroupées sous la bannière des théories personnalistes de l'éducation car, elles considèrent, à leur façon, le mode personnel

d'exister, voie d'épanouissement et lutte contre la dépersonnalisation. L'intention éducative des pédagogies non directives soulignerait l'importance de communiquer avec l'autre sans prendre les besoins de l'un pour les nôtres. Ces approches pédagogiques favoriseraient une ouverture à l'affectivité en référence aux concepts issus de la psychothérapie. Mais, en regard des principes personnalistes, à trop vouloir décentrer l'action éducative du pôle enseignant, aurait-on reproduit la même centration mais, cette fois-ci, sur le pôle étudiant? L'intention éducative des pédagogies interactives serait-elle davantage orientée vers la promotion de l'étudiant? L'enseignant n'accepterait-il d'être au service de l'étudiant que pour aider ce dernier à atteindre une plus haute sphère de liberté individuelle? Dans les pédagogies interactives, par l'organisation de l'environnement, l'intention éducative première est d'éveiller chez l'étudiant l'émergence des ressources internes et de l'activité autonome. L'enseignant agirait alors à titre d'agent facilitateur qui alimente l'interaction de l'étudiant s'éduquant avec l'environnement. Dans une telle perspective, la relation à l'autre serait-elle constitutive de l'apprentissage ou tributaire de l'implication de l'étudiant dans son projet de formation? Jusqu'où, dans de telles approches interactives, n'assisterait-on pas à une personnification du savoir? Les pédagogies par projets sont-elles instaurées pour favoriser des rencontres entre l'étudiant et le savoir? Comment l'objet du savoir peut-il devenir sujet communicant? L'enseignant serait-il créateur de situations d'apprentissage ou partenaire dans la construction du savoir?

Ces approches interactives suggèrent la mise en place des conditions d'apprentissage favorisant chez l'apprenant l'appropriation du savoir à titre d'acteur. Mais jusqu'où l'étudiant devrait-il devenir également auteur de ses apprentissages, c'est-à-dire être capable de parler en son nom propre? L'enseignant serait-il celui qui orchestre l'activité éducative? Jusqu'où la présence de l'étudiant, ses préoccupations, ses intérêts influenceraient-ils le cours des activités faites en classe?

Comme on peut le constater, la classification de Bertrand (1992) sur les théories personnalistes en éducation soulève plusieurs questions, notamment sur les pédagogies interactives en lien avec les principes directeurs de la pensée philosophique personnaliste. Cette analyse documentaire ne prétend pas répondre à l'ensemble de ces questions, mais leur essence demeurera en filigrane tout le long de ce chapitre.

L'analyse des certains principes du personnaliste permet de comprendre les éléments constitutifs de ce courant de pensée et de soulever des questions de compréhension sur l'intégrité de ces principes directeurs dans le domaine de l'éducation. Des questions soulevées, nous croyons qu'une clarification – par une classification – des différentes stratégies éducatives actuelles en pédagogie interactive permettra de faire un pas de plus dans la compréhension de l'écart entre ces pédagogies dites personnalistes et celle qui nous sert de cadre de référence, la théorie de la réciprocité éducative, laquelle semblerait correspondre à l'ensemble des principes fondateurs du personnalisme.

2.3 Les stratégies éducatives en pédagogie interactive

Les buts visés par cette classification demeurent essentiellement l'élaboration d'une grille d'analyse et de synthèse des stratégies éducatives, et ce, dans les courants pédagogiques interactifs tant nord-américains (plus empiriques) qu'euro-péens (plus psychanalytiques). Nous avons choisi les pédagogies interactives puisqu'elles répondent à la classification de Bertrand (1992) sur les théories personnalistes. Dans ce type de pédagogie, nous avons cherché à identifier comment les principes directeurs du courant personnaliste s'inscrivaient entre les acteurs de la scène éducative. Cette classification sert de repères lors de la recension des écrits sur le thème de la réciprocité éducative en enseignement au collégial. Cette répartition des

stratégies éducatives est de notre cru : elle demeure le fruit de nombreuses synthèses de lecture et de discussions auprès des collègues.

Ce classement comprend trois rubriques : l'argumentation-persuasion, la séduction pédagogique et, finalement, la primauté du circuit affectif et intuitif dans la relation éducative qui se traduit par des jeux de distance entre les acteurs. Certes, une classification fait courir le risque d'enfermer dans des catégories des éléments qui, naturellement, ne seraient point analysés distinctement. Cette répartition n'échappe pas à ce travers, mais elle a du moins le mérite de rendre explicite cet inconvénient.

Dans la première rubrique, l'argumentation-persuasion, l'enseignant et l'étudiant apprennent en se rendant la pareille. Certains auteurs comme ceux cités dans Gauthier *et al.* (1997) ainsi que Calderhead (1989), Doyle (1986), Gage (1978) et Perelman (1970) considèrent la relation éducative comme un espace d'influence et de persuasion où s'entremêlent l'argumentation, la finesse du jugement, la ruse et la prudence intellectuelle appelée *phronesis*. Une joute oratoire s'installe entre les deux acteurs : la parole, asexuée et désaffectée de la part de l'enseignant, vise à engager l'étudiant dans l'appropriation et l'intégration du savoir. À ce sujet, Gauthier (1993) rappelle que :

la relation pédagogique est donc une relation dans laquelle l'autre est toujours présent directement et influe sur le jugement. Le professeur tente d'influencer l'autre, de courtiser son consentement afin de gagner la joute de l'apprentissage. Mais l'autre, l'étudiant, essaie à son tour aussi de courtiser le consentement du professeur pour faire autrement ou autre chose (p. 145).

Dans le but d'établir une base de connaissances du savoir enseignant afin d'améliorer la formation des maîtres, Gauthier et son équipe de collaborateurs (1997) ont entrepris une analyse de 42 synthèses de recherches publiées dans différentes revues et réalisées auprès d'enseignants œuvrant dans des classes régulières. Les auteurs ont examiné la dimension relationnelle du travail de l'enseignant et, par la

suite, deux des fonctions de l'enseignement : la gestion de la classe et la gestion de la matière. Sous l'angle relationnel sont regroupées trois attitudes générales : les attitudes favorables à la communication; l'expression des attentes claires et élevées et, finalement, la manifestation d'un engagement soutenu dans la tâche qui engendre des effets positifs chez l'étudiant.

Selon les auteurs, chacune de ces attitudes engendre des effets chez les étudiants. En fait, dans les attitudes favorables à la communication, plus d'une vingtaine d'items ont été répertoriés tels le fait de raconter des histoires personnelles, l'utilisation de l'humour, une faible préoccupation du fait d'être aimés, etc. Dans la seconde attitude, exprimer des attentes claires, il semblerait que des attentes élevées formulées explicitement à chaque étudiant quant à sa réussite et à ses comportements sociaux est un facteur important de succès académique. À titre d'exemple, il y a une relation significative entre les notes attribuées antérieurement aux étudiants et la rétroaction donnée ultérieurement à ce même étudiant. Dans la dernière attitude, manifester un engagement soutenu dans la tâche, les enseignants démontrant une attitude orientée sur la tâche procurent des gains d'apprentissage plus élevés aux étudiants. De plus, l'engagement des enseignants dans le soutien aux étudiants et la part de responsabilité qu'ils assument dans l'apprentissage contribuent au progrès des étudiants.

Dans ce contexte, l'argumentation demeure dans le créneau de la joute oratoire où des stratégies cognitives adoptées par l'enseignant favorisent l'appropriation du savoir, voire contribuent fortement à la réussite académique chez l'étudiant. Les fonctions des acteurs de la scène éducative sont distincts : l'enseignant possède le savoir et use du jeu de la persuasion pour convaincre l'étudiant. Ce jeu favorise les interactions et crée un tel climat d'apprentissage qu'il semble atténuer les différences entre eux. Dans une telle logique, on identifie un mouvement d'alternance

entre les acteurs qui acceptent le jeu proposé par l'enseignant : «convaincs-moi que tu as raison».

Nous ne pourrions clôturer cette rubrique de l'argumentation-persuasion sans faire mention de l'enseignement par la discussion, pédagogie à laquelle un groupe d'enseignants dont Christensen, Garvin et Sweet travaillant à la Harvard Business School (milieu universitaire) relatent leurs parcours personnels, leurs méfaits, leurs interrogations dans le livre *Education for Judgment – The Artistry of Discussion Leadership* publié en 1991¹¹.

Selon Christensen, Garvin et Sweet (1991), un enseignement par la discussion requiert trois compétences distinctes mais articulées entre elles : interroger, écouter et répondre. L'interrogation crée un pont entre le connu et l'inconnu, l'étudiant et l'enseignant. Dans une pédagogie orientée sur l'interaction entre l'enseignant et les étudiants, l'interrogation prend tout son sens. Adaptée aux intérêts et aux besoins des étudiants et exprimée dans un langage qui ne suscite pas la concurrence ou la compétition, l'interrogation initie une entrée en dialogue entre les acteurs. L'enseignant énumère dix types de questions utilisées dans ses cours notamment les questions de prévision (dans le cas où votre prévision serait juste : que faites-vous?) ou de recherche d'informations (quelle a été votre réaction devant tel phénomène?) L'auteur insiste sur l'importance de la variation du type de questions dans un même cours et surtout du développement d'un sentiment d'amour... pour la justesse des questions.

À l'interrogation initiale succède l'écoute. Cette dernière permet d'assurer la continuité entre l'interrogation et la réponse. Elle est en quelque sorte la porte de résonance de l'interrogation. Ainsi, dans l'écoute, l'enseignant détecte le degré de

¹¹ Ce livre a été traduit en 1994 par Larry Cohen et publié sous le titre *Former à une pensée autonome – La méthode de l'enseignement par la discussion*.

certitude dans les propos de son interlocuteur, à qui s'adresse la réponse, du souci de s'écouter entre pairs, du niveau de langage et des champs d'intérêt des étudiants et notamment du sens général des différentes interventions.

Il peut dès lors procéder à la dernière étape : répondre. Savoir répondre de manière juste et succincte sans blesser l'amour-propre de l'étudiant interrogé ou freiner l'élan initial du dialogue. L'art de la réponse est un mélange d'intuition, d'instinct et surtout d'expérience dans la discussion avec les étudiants. Ainsi, par l'interrogation, l'écoute et la réponse, l'enseignement par la discussion exige un mélange de rigueur et de spontanéité chez l'enseignant et une ferme conviction que l'étudiant construit ses connaissances par des questions et par l'affirmation de ses idées et opinions. Dans une telle situation, l'enseignant agit à titre d'expert, mais il est également un animateur dynamique qui permet aux étudiants de s'approprier un contenu.

Cette pédagogie de la discussion fait également l'objet d'intérêt de chercheurs enseignants québécois notamment Martineau et Simard (2001). Selon ces auteurs, dans le groupe de discussion, les trois mêmes compétences, interroger, écouter et répondre, agissent comme trame de fond. Dans cet ouvrage, les auteurs identifient quatre principes de base pour les groupes de discussion. Il doit y avoir un partenariat entre les acteurs, enseignants et étudiants; l'intérêt pour la discussion doit mobiliser un groupe à se définir comme une communauté d'apprentissage; une alliance doit s'établir entre l'enseignant-animateur dans l'acquisition, voire dans la maîtrise des contenus d'apprentissage des étudiants et, finalement, l'enseignant doit maîtriser son contenu de cours, des stratégies pédagogiques propres à l'animation d'un groupe et avoir une connaissance de sa clientèle étudiante. Par la suite, les auteurs dressent des tableaux sur l'utilisation du groupe de discussion en classe. De ces éléments, l'argumentation entre les acteurs, soit entre les pairs, soit entre l'enseignant et

l'étudiant, est l'élément central de ce type d'interaction. Le circuit cognitif d'une telle pratique enseignante demeure avantagé.

Cette première classification des stratégies pédagogiques, l'argumentation-persuasion, se retrouve bien justement dans les pédagogies interactives. Le jeu de l'argumentation, voire de persuasion, place aux premières loges la communication entre les acteurs. Poursuivons notre classification en souhaitant que les prochaines rubriques permettent d'étoffer notre questionnement et les liens avec les principes directeurs personnalistes qui, rappelons-le, sont des éléments de réflexion fort pertinents dans la compréhension de la fonction éducative, instrumentale et symbolique, chez l'enseignant.

À cette première rubrique, l'argumentation-persuasion, succède la séduction pédagogique, notre deuxième catégorie, terme de plus en plus courant dans la littérature pédagogique – dont l'œuvre collective dirigée par Gauthier et Jeffrey (1999) – mais qui n'a pas pour autant bonne réputation. Que la rubrique de l'argumentation soit suivie de la séduction n'est pas le fruit du hasard. Le jeu de la persuasion les unit, mais il ne les lie pas obligatoirement. Ils ne sont pas l'un pour l'autre des vases communicants même s'ils peuvent le devenir. La séduction ouvre la voie au langage non verbal et à l'affectif, ce qui n'est pas la voie privilégiée – mais qui ne les exclut pas – dans des stratégies pédagogiques orientées sur l'argumentation.

Selon Pépin (1999), la séduction pédagogique, fréquemment associée aux histoires d'amour, à la manipulation et au mensonge, se résume à une habileté stratégique déguisée en jeu de séduction plus ou moins nuancé de la part de l'enseignant, dans le but de répondre ou de faire émerger le désir chez l'étudiant.

Comme expliqué par certains auteurs (Cifali, 1994; Baillauquès, 1990; Hannoun, 1996; Gayet, 1995), cet espace consacré au désir d'apprendre (chez l'étudiant) et au vouloir être aimé (dans ce cas-ci, chez l'enseignant), traduit par la séduction pédagogique, poursuit deux buts distincts : l'enseignant situe l'intention éducative, soit le savoir, dans le but d'un bénéfice personnel.

Dans le premier cas, la séduction est un moyen : le savoir est au cœur des stratégies séductrices d'enseignement visant une meilleure appropriation de l'objet d'étude. L'enseignant est celui qui initie des techniques séductrices permettant à l'étudiant de courtiser le savoir (d'où les liens avec la rubrique de l'argumentation-persuasion). Dès qu'il y a préhension du savoir par l'étudiant, l'enseignant s'efface.

Dans le deuxième cas, la séduction est une finalité : le désir éveillé chez l'étudiant est dans le bénéfice secret du séducteur en vue d'augmenter son pouvoir personnel ou autre chose. Les techniques séductrices, par leur absence d'autorité et d'interdits structurants, dépossèdent l'étudiant de sa propre volonté. Ainsi, toute relation pédagogique ayant comme fondement la séduction utilisée à des fins personnelles, par son pouvoir voilé et ses promesses, met en fragile situation la relation enseignant/étudiant qui risque à tout moment de se rompre. Rappelons-le, l'intention première de notre classification est de répertorier certaines stratégies pédagogiques dans les pédagogies interactives et d'en montrer les enjeux. Cette deuxième forme de séduction est aliénante. Dorénavant, la séduction pédagogique ne sera retenue qu'au sens «d'éveil au savoir» chez l'étudiant.

Cette notion d'éveil au savoir chez l'étudiant est à la fois complexe et simple. Simple lorsqu'il est question d'attiser l'attention de l'étudiant vers un contenu spécifique, mais complexe quand il est question du maintien de cet éveil. Entre alors dans cet espace interactif séducteur la dimension – et chez certains une dominance – affective (notre troisième rubrique) entre l'étudiant et l'enseignant. De fait, Gayet

(1995) reconnaît la primauté du circuit affectif et intuitif dans la relation éducative. Il souligne que l'ouverture affective à l'autre favorise la communication par la connaissance et le souci de l'autre. Le processus interactif n'est donc pas perçu dans une conception mécanique unilatérale où l'enseignant transmet ses connaissances, mais dans une conception plus organique de l'éducation où le dynamisme intérieur de l'étudiant et celui du groupe sont continuellement interpellés.

Ce caractère affectif de la relation éducative est examinée chez d'autres auteurs (Develay, 1994; Saint-Onge, 1993; Aylwin, 1996*a*, 1997; Cifali, 1994; Oury, Oury et Pochet, 1986; Baillauquès, 1990; Meirieu, 1987; Hameline, 1987; Beillerot, 1988) comme un jeu de distance. Ce jeu prend son essor dans la tension maintenue entre les trois pôles : le savoir, l'étudiant et l'enseignant (à l'image du triangle pédagogique de Houssaye, 1989). Ainsi, une tension est alimentée entre le savoir et la relation, la cognition et l'affection, la logique et l'affect, la rationalité et l'imagination. Un jeu pour garder en éveil celui que l'on désire éveiller au savoir : l'étudiant.

Dans un tel contexte, le savoir des disciplines est considéré comme la condition indispensable mais non suffisante pour pouvoir enseigner. Aux dires des auteurs qui se situent dans ce courant affectif dans la relation éducative, un savoir pédagogique doit se juxtaposer, voire dominer un savoir des disciplines. L'enseignant, par ce jeu de distance ou cette mise en distance, devient ainsi le médiateur favorisant un bon rapport entre l'étudiant et le savoir.

Cette mise en distance de l'enseignant dans sa relation à l'étudiant poursuit deux objectifs : le premier, celui de mettre en synergie le savoir et l'étudiant dans le contexte établissementnel afin que les situations pédagogiques, comme le précise Hameline (1987), ne lui coûtent pas trop cher psychologiquement. Le second objectif poursuivi par la mise en distance, selon Meirieu (1987), est de placer l'enseignant en

situation de recherche-action dont le principal outil est l'auto-analyse ou l'auto-observation. Or, pour les tenants du courant psychanalytique, cette mise en distance concrète de l'enseignant est fondamentalement impossible. Selon Desaulniers (1998), «la question de la distance à établir et à maintenir est donc centrale dans la relation pédagogique. Or, cette distance ne peut s'établir que si l'on se rappelle que les enseignants comme les étudiants sont incarnés et sexués, donc objets de désir» (p. 87).

Dans une perspective de relation éducative à teneur affective, l'enseignant, en plus d'introduire l'étudiant à un contenu, lui apprend aussi à se situer et à comprendre le monde. Il devient ainsi un adulte médiateur qui agit comme modèle pour l'étudiant (Brumer, 1983; André, 1992; Meirieu, 1992; Hannoun, 1996; Paturet, 1995; Giroux, 1997; Grand'Maison, 1992). Pour Gayet (1995), «une connaissance n'a de sens pour l'enfant que si elle s'incarne dans un enseignement humain et personnalisé. Si elle ne passe pas par un modèle, il n'y a aucune raison pour qu'on s'y investisse» (p. 165). Ainsi, selon Hameline (1987), le désir d'imiter et l'admiration inhérents à la relation éducative demeurent à l'origine de puissants apprentissages scolaires, d'où l'importance des connaissances pédagogiques plus que disciplinaires chez l'enseignant.

Ces deux rubriques, la séduction et la reconnaissance du circuit affectif dans la relation éducative, informeraient de plusieurs éléments. Tout d'abord, ils nous rappelleraient que l'enseignant et l'étudiant sont avant tout des êtres, êtres humains de chair, de cœur, d'intelligence et d'esprit. Il semblerait réducteur de ne voir en l'enseignant et l'apprenant que des êtres de désir. Cependant, cette composante de la séduction a le mérite de témoigner à elle seule qu'elle serait dépersonnalisante pour les êtres enseignant et apprenant. Inversement, la personnification du savoir répondrait à cette même logique. Mais qu'est-ce alors que ce jeu de mise en distance entre l'enseignant et le savoir pour attiser l'étudiant dans le processus

d'apprentissage? Les principes directeurs du personnalisme rappellent que l'être humain doit continuellement lutter contre la dépersonnalisation car rien de ce qui le conditionne ne l'asservit. Comment appliquerait-on un tel principe dans une telle logique de personnification du savoir? Le savoir existerait-il en soi? Puis-je dialoguer avec le savoir?

Ensuite, cette classification des stratégies pédagogiques mettrait en évidence que la communication serait centrale en pédagogie interactive. Il s'agirait en fait d'une communication à teneur persuasive mais également à saveur empathique pour les tenants du circuit affectif. Ce dialogue entre les acteurs fluctuerait selon le choix des stratégies pédagogiques de l'enseignant. Les convictions que l'enseignant porterait sur sa fonction éducative influenceraient son action en classe. Ainsi, dans le cas d'un enseignant qui encouragerait un échange autour de l'argumentation avec les étudiants, la relation entre eux demeurerait, du moins théoriquement, dans le créneau initié par l'enseignant, dans ce cas-ci à teneur cognitive et persuasive. Et ainsi de suite pour celui qui encouragerait une relation à caractère séductrice, la pareille serait maintenue.

Dans cet ordre d'idées, dans un discours recourant à la preuve et à la raison, l'enseignant encouragerait la discussion des idées et, en tant qu'expert de contenu, il interroge, écoute et répond aux questions. Cette première compétence, interroger, donnerait des indices sur la posture intérieure de l'enseignant. Ainsi, quand un enseignant interrogerait un étudiant, il connaîtrait à l'avance la réponse à sa question et, peut-être même, la séquence de raisonnement pour se rendre à celle-ci. De plus, quand l'enseignant écouterait les propos de l'étudiant, il chercherait en même temps une formule pour répondre, la troisième étape, sans freiner l'enthousiasme ou la motivation dans le processus d'apprentissage de l'étudiant sagement guidé par l'enseignant.

Au début de ce chapitre, nous avons décrit les fondements de la pensée personnaliste. Ensuite, s’inspirant de l’œuvre de Bertrand (1992), une description des différentes théories personnalistes de l’éducation a été présentée et analysée sous le couvert de la pensée personnaliste. De cette classification de Bertrand, plusieurs questions ont émergé et ont fait ressortir la nécessité de sortir du champ théorique pour sonder les stratégies pédagogiques afin de mieux comprendre le courant personnaliste interactif en éducation. Ainsi, selon notre propre typologie des stratégies interactives, il nous apparaît que peu d’entre elles relèvent intégralement de ce courant philosophique. À notre connaissance, une seule théorie correspond à ces critères : la théorie de la réciprocité éducative (Labelle, 1996). La présentation de cette théorie fait l’objet de la troisième section.

3. Notre cadre de référence : la théorie de la réciprocité éducative

Dans cette section est présentée la théorie de la réciprocité éducative¹². Pour ce faire, nous en dégageons d’abord l’approche méthodologique de recherche et les fondements. Sur de telles assises théoriques, nous édifions cinq principes directeurs de cette théorie : la primauté de la personne; l’expérience de l’altérité du savoir et de la proximité de l’autre; le «donner-recevoir-rendre»; l’éveilleur-éveillé et le protocole d’apprentissage-enseignement. Mais avant, permettez un bref détour sur le sens attribué à la théorie de la réciprocité éducative pour la chercheuse, lequel sens permet de préciser que l’«expérience» de la théorie de la réciprocité éducative a devancé sa construction théorique.

À l’été 1991, la chercheuse a suivi un premier séminaire avec M. Labelle sur le thème de la réciprocité éducative. C’est à ce moment que ce projet de thèse a

¹² Parfois, nous utiliserons le terme «éducatrice» au sens fort qui traduit une action ou «éducative» lequel signifie un état. Cette théorie figure dans le *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation* (2^e éd.), Champy et Étévé (dir.), p. 225-226.

germé et a pris forme huit ans plus tard. Avec des intentions fort différentes, la chercheuse s'inscrivait à nouveau à l'été 1999. Ces deux séminaires ont été déterminants dans sa vie professionnelle et personnelle. Précisons qu'à ces séminaires, l'enseignant expérimentait¹³ avec les apprenants adultes les contenus d'apprentissage sur le thème de la réciprocité éducative. Ainsi nous «expérimentons» tous ensemble, entre pairs et avec l'enseignant, une construction commune du savoir. Compte tenu que les participants inscrits différaient d'un séminaire à l'autre, ceux-ci se sont déroulés fort différemment, malgré un thème commun.

Outre le contenu de cours sur la réciprocité éducative, le contrat didactique tel qu'il est exploité par l'enseignant conférait à ces moments d'étude en séminaires de fortes impressions de cohérence, donc de sens, dans le processus d'apprentissage. Cette cohérence s'explique par la cohabitation harmonieuse de la fonction symbolique et de la fonction instrumentale au sein du processus d'apprentissage de l'apprenant et de l'enseignant.

Il peut sembler étrange de croire qu'un enseignant ayant théorisé sur un thème donné s'inscrive, en classe, dans une posture de partenariat et, ultimement, dans l'élaboration commune d'un protocole d'apprentissage-enseignement. Nous, apprenants inscrits à ce séminaire, découvrons au fil du cours qu'il était maître d'un contenu du cours, son livre – auquel il nous avait suggéré bien doucement d'en faire la lecture mais lequel ne figurait pas comme achat obligatoire – et ses nombreux articles sur le sujet le démontraient éloquemment. À la suite de ces séminaires, la chercheuse s'est longuement interrogée sur les motifs à l'origine de l'absence de promotion de soi chez un enseignant et des conséquences de cette «humilité» sur l'acte d'apprendre et d'enseigner.

¹³ Labelle (1999a), dans un article, justifie l'usage de ce terme en ces mots : «j'emploie ce terme [expérimentée] pour lever le caractère équivoque du mot "existential", trop souvent confondu avec "vécu", pour signifier que l'expérience est sagesse, et pour distinguer l'expérimentation liée à la vie de tous les jours de l'expérimentation en laboratoire» (p. 102-103).

Labelle, philosophe, docteur d'État ès lettres et sciences humaines, est professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Louis-Pasteur de Strasbourg et professeur associé à l'Université de Montréal. De ces années d'enseignement comme formateur auprès des adultes à ces deux universités, l'auteur en dira «depuis plus de trente ans, les étudiants sont mes éducateurs permanents : mes apprentissages et ma recherche s'intensifient auprès de ceux auxquels je m'adresse» (Labelle, 1999b, p. 8). Fruit de ces années de pratique enseignante¹⁴, il propose une réflexion à teneur philosophique dans son livre parut en 1996 sur la théorie de la réciprocité éducative. Après cette publication, plusieurs articles ont été publiés dans différentes revues spécialisées (Labelle, 1997, 1999b, 2000a).

Labelle (1999b), dans son article intitulé «Agir et penser sur le chemin des adultes-écoliers», raconte son itinéraire de recherche. Pour décrire ses «fouilles métacognitives du terrain» ou, en d'autres termes, son approche méthodologique de recherche, l'auteur écrit :

Mon approche consiste à tenir ensemble les différents éclairages épistémologiques, sans les confondre, mais en les associant pour faire surgir l'humble beauté d'un lieu aussi commun que celui de la relation éducative, saisie à partir de situations d'apprentissage réelles. Il s'agit donc d'une recherche «expérenciée» comme l'appelle Buyse (1935, p. 49) (Labelle, 1999b, p. 8).

Chez Labelle, cette fouille continue des concepts, des idées, des situations et également en soi-même structure le fonctionnement de l'intelligence. Cette organisation rigoureuse de la pensée orchestre en quelque sorte les éléments entre eux

¹⁴ Par ces nombreuses années d'enseignement en éducation des adultes, il serait possible de déduire que la théorie de la réciprocité éducative s'adresse spécifiquement à cette clientèle adulte. À ce sujet, dans son descriptif sur le «penser la réciprocité» dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1998b), il écrit : «la réciprocité éducatrice est l'enjeu de toute relation, à l'école ou en formation, au travail et, plus généralement, dans toute rencontre avec autrui. En andragogie [en enseignement des adultes] comme en pédagogie, elle est le fondement d'une éducation de la personne» (p. 226).

et agit à titre de cadre conceptuel pour la réflexion. La composition de ce cadre est le fruit, en quelque sorte, d'une sélection entre les éléments d'analyse. À ce titre, l'auteur constate que les analyses «comportementalistes» des interactions, outre le fait de diviser et alors d'en étudier certaines parties, n'interprètent en rien la complexité du phénomène. Selon lui, les relations humaines portent une partie invisible. Sans cette considération, toute analyse sur la partie visible des interactions demeure incomplète. Mais qu'est-ce alors que cette partie invisible de la relation éducative si souvent mise à l'oubli? À cette question, Labelle, s'inspirant des propos de Nédoncelle (1942), écrit : «ce socle invisible de ce qui apparaît n'est autre que la réciprocité des consciences, qui est pour ainsi dire l'envers sans lequel l'avvers des relations demeure pour moi dans une description sans véritable explication» (p. 11). Un peu plus loin dans le texte, nous définissons ce qu'est la réciprocité des consciences.

Prenant en considération cette dimension souvent inavouée des relations, à l'instar de la philosophie personnaliste, Labelle (1998a) explique les fondements de sa théorie. Il dit choisir une analyse phénoménologique et métaphysique de l'intersubjectivité. L'analyse métaphysique est définie «comme une description qui *cherche à atteindre les racines de l'apparaître*¹⁵» (p. 105). Pour décrire la métaphysique, l'auteur fait référence aux propos de Nédoncelle (1977) lequel spécifie qu'elle :

est l'ensemble raisonné des résultats auxquels nous pouvons parvenir quant à l'existence et la nature du réel ultime et de la connaissance que nous pouvons en prendre [...] Elle n'est pas fatalement au-delà des phénomènes [...] Un va-et-vient constant s'établit entre la phénoménologie et la métaphysique. Leur imbrication est intime. (p. 162-163 *In* Labelle, 1999b, p. 105)

Cette réflexion phénoménologique et métaphysique sur l'éducation s'articule autour d'une «approche “expérencée” du développement éducatif de la personne»

¹⁵ En italique dans le texte.

(p. 12) et d'une méthode, l'«analyse microspective» qu'il justifie de la sorte «car elle scrute des fragments de vie par le menu pour mettre à jour la dynamique complexe des conduites d'apprentissage, en intégrant la parole des acteurs auteurs qui les effectuent en vivant et les extériorisent en existant» (p. 12). Pour comprendre ces multiples nuances que l'auteur apporte à des dyades telles «acteur et auteur» et «réciprocité des consciences et réciprocité éducative», nous exposons cette théorie de la réciprocité éducative sous forme de cinq énoncés lesquels agiront ultérieurement à titre de référents lors de la recension des écrits au collégial.

3.1 La primauté de la personne

Avant tout, tentons de comprendre les origines étymologiques de la réciprocité éducative. Pour comprendre le terme réciproque, Labelle (1996) fait référence à son correspondant latin *reciprocus* qui signifie «qui va-et-vient». La compréhension de ce mouvement alternatif entre deux êtres peut être saisie dans toute sa largesse par l'image de la mer. À bien observer le mouvement des vagues de la mer, on distingue deux vagues, celles de surface et celles de fond, lesquelles se superposent. Ce frottement continu et régulier entre ces deux vagues en mouvements contraires engendre un troisième élément : un ressort des vagues. Ce ressort n'est en sorte que la rencontre (le frottement) entre ces deux vagues en mouvements contraires. Cette rencontre est en soi l'élément constitutif et fondateur de ce ressort. Sans celle-ci, il n'y aurait pas de mouvement alternatif et, par conséquent, pas de ressort de vagues sur la rive. Cette image dépeint la trame de fond de la signification et de la direction premières de la réciprocité.

Transposons cette image de la mer à la relation éducative. Ce mouvement de va-et-vient entre les vagues est également celui qui s'établit entre l'enseignant et l'étudiant. Comme ces deux vagues en mouvements contraires, l'enseignant et l'apprenant vont et viennent de l'apprentissage à l'enseignement, dans des rôles

différenciés. L'enseignant apprend de l'apprenant dans l'acte même d'enseigner. Et l'apprenant apprend de l'enseignant dans l'acte même d'enseigner. Ces dernières phrases arrivent peut-être un peu précipitamment dans notre exposé théorique de la réciprocité éducative, mais retenons d'abord l'image du mouvement alternatif pour comprendre plus en détail la théorie de la réciprocité éducative.

La primauté de l'être humain dans le processus d'apprentissage peut sembler liée à l'expression de plus en plus courante de l'étudiant au «centre de l'apprentissage». Mais comme le faisait remarquer avec justesse Labelle (2000*b*), une statue au centre d'une place publique peut attirer des regards, mais ne la contourne-t-on pas pour continuer notre route? Alors, comment doit-on interpréter cette primauté de l'être?

L'apprentissage chez l'adulte repose sur des manques. Ces manques sont à l'image d'un enfermement sur soi. Comme si la personne fonctionnait en vase clos et n'avait pour ainsi dire plus de réponses à ses questionnements, ou encore, trop de questions enfermées dans un coin sombre de son esprit. L'apprentissage projette l'image d'une porte ouverte sur l'inconnu. La quête d'autonomie de l'adulte se traduit par une soif d'apprendre et une envie de conquérir. Afin de combler un manque au sein de ses apprentissages tant personnels que professionnels, et pour ainsi améliorer sa situation, l'adulte a recours à l'autre.

Afin de distinguer l'importance accordée à cette rencontre entre les acteurs de la scène éducative, il faudrait au départ définir les notions de «conscience collégiale» et de «réciprocité des consciences» lesquelles se situent au cœur de la théorie «labelloise» (Labelle, 1996). Ces termes en rappellent les fondements personalistes. Pour ce philosophe, «l'identité de la personne est d'être permanente en tant qu'être, et évolutive, en tant qu'étant» (p. 168). Ce dynamisme entre l'être et l'étant inscrit dès

lors que «la personne est en relation et elle est une perspective universelle» (*Ibidem*). Originelle est donc son ouverture à l'autre.

Pour illustrer à quel point l'ouverture à l'autre est originelle chez l'être, l'auteur fait référence à plusieurs études sur le sujet. Nous utilisons les deux jugées les plus pertinentes pour cette présente description. Bowlby (1978), dans ses recherches sur les liens d'attachement entre la mère et son enfant, démontre que la relation d'attachement demeure chez le nourrisson aussi fondamentale que des besoins de nourriture. De plus, les conclusions de la recherche de Tap (1986) sur les rapports entre la personnalisation et l'intersubjectivité établissent que les processus de personnalisation et d'attachement chez la personne ne sont pas opposés mais se déroulent en parallèle. Tap conclut : «le moi et l'autre se constituent conjointement» (Labelle, 1996, p. 152). Cette relation originelle est alors orientée, de manière permanente et évolutive, vers soi et vers l'autre.

Dans la théorie «labelloise», l'ouverture à l'autre agit en la personne avant ou en deçà de toute action entreprise vers l'autre. Cet état d'ouverture à l'autre, qui se traduit par une action, est originairement «conscience collégiale». Elle est conscience puisqu'elle situe l'être dans sa propre subjectivité et l'interpelle à titre de sujet singulier et collégiale du fait de s'inscrire dans une perspective universelle. La rencontre de sa conscience *par* celle de l'autre est appelée «réciprocité des consciences». Labelle (1996), en référence à Nédoncelle (1942), la définit en ces termes : «la réciprocité des consciences n'est autre que l'essence même de la relation, par laquelle je suis moi et tu es toi, et qui situe les personnes dans une interdépendance des esprits» (p. 168).

En résumé, l'union qui jaillit entre deux êtres est, avant tout, réciprocité des consciences : une conscience qui se traduit en acte et dans une relation à l'autre. Cet acte et cette relation propre à la réciprocité des consciences sont nécessairement,

selon Nédoncelle (1942), conscience collégiale, c'est-à-dire que la personne n'est pas en soi un monde clos, mais qu'elle existe et se développe par la voie collégiale : l'autre devient une source du moi. Dès lors, on peut alors affirmer que la relation à l'autre est constitutive de l'être, elle n'est donc pas le résultat de son activité. D'une telle considération, il n'y a qu'un pas à franchir pour comprendre que l'ouverture à l'autre est originelle et devance toute action et que les liens d'attachement demeurent fondamentaux pour le développement de la personne. Mais comment se traduisent ces liens d'attachement dans un contexte éducatif?

3.2 L'expérience de l'altérité du savoir et de la proximité de l'autre

Dans un contexte social et établissementnel comme celui de l'éducation, la relation est reconnue comme éducative (un état) et dans son sens fort éducatrice (une action) qui se manifeste avant tout, selon Labelle (1998a), dans l'expérience de l'altérité du savoir. Cette reconnaissance de la rencontre de l'autre pour accéder au savoir rend compte d'un nécessaire renoncement chez l'enseignant. De ce fait, l'absence de polarisation entre «celui-qui-sait» et «celui-qui-ignore» met les partenaires en position asymétrique (nous y reviendrons dans la section portant sur l'éveilleur-éveillé). En effet, dans cette expérience d'altérité du savoir, ce qui se communique par voie collégiale entre deux personnes, l'enseignant et l'étudiant, n'est pas la science mais un acte distinct chez chacune d'elles d'appréhension et de fabrication du savoir. D'une part, l'étudiant indique à l'enseignant là où il y a rupture épistémologique entre les savoirs connus et les savoirs nouveaux. Du coup, l'étudiant apprend des savoirs nouveaux de l'enseignant tout en lui enseignant son niveau de connaissance des savoirs. D'autre part, l'enseignant apprend à partir des échecs et des trouvailles de l'étudiant à formuler autrement les signes (enseigner vient de *insignare* qui signifie «faire signe») de la connaissance. L'enseignant apprend alors à se corriger, à inventer, à renouveler sa formulation du savoir. Dans un tel contexte,

l'enseignant apprend de l'étudiant et, par ce mouvement mutuel entre lui et l'étudiant, il lui enseigne autrement.

L'altérité du savoir signifie donc que l'enseignant et l'étudiant ont tous deux des rôles respectifs, ce qui permet à l'étudiant d'accéder à ce «devenir autre» par la connaissance en progressant de concert avec celui auquel il s'attache dans et par sa parole. Cet attachement n'est pas perçu comme pur sentiment où une manifestation de l'affectivité pourrait potentiellement conduire les sujets sur la route de la convivialité émotionnelle et sur une fausse voie de l'égalité, laquelle confirmerait que l'éducation est une question de séduction. Au contraire, l'attachement, dans ce contexte-ci, est celui des consciences qui, rappelons-le, s'adresse à l'être dans son entier : «l'attachement des cœurs conduit à l'attachement des esprits et inversement» (Labelle, 1996, p. 108).

Pour étayer davantage sur ce thème de l'attachement en éducation, Buber¹⁶ (1959) écrit que le pôle opposé à la contrainte n'est pas la liberté mais la liaison entre deux êtres. Cet auteur personnaliste écrit : «la liberté, dans l'éducation, c'est pouvoir entrer en relation» (p. 230). Cette liaison permet à l'être d'entrer en dialogue. Ce dialogue entre les acteurs n'est pas intrusion dans la vie personnelle de l'autre ni une ingérence établie par une volonté de puissance ou érotiquement. Au contraire, ce dialogue, selon Buber (1959), est fait d'abandon et de réserve, de familiarité et de distance. En effet, il écrit :

Toute forme de relation dans laquelle l'esprit au service de la vie réalise sa fonction possède des données objectives, sa structure des mesures et des limites qui ne s'oppose nullement à l'intimité d'une compréhension et d'une pénétration personnelles, mais qui s'oppose au mélange avec les sphères propres à la personne (p. 234).

¹⁶ Communication présentée à la Troisième Conférence internationale de pédagogie à Heindelberg en 1925, laquelle a été reprise dans son chapitre intitulé «De la fonction éducatrice» dans son livre *La vie en dialogue* (1959).

Cela dit, nous comprenons que pour qu'il y ait une expérience d'appropriation de l'altérité du savoir, l'attachement du cœur et de l'esprit est primordial : la reconnaissance originaire de l'autre n'est réalisable que dans la mesure où il y a une relation d'attachement à l'autre.

Pour mieux comprendre l'importance de l'altérité du savoir, regardons de plus près l'enseignement à caractère plus traditionnel. Les tâches de l'enseignant se limitent très souvent à transmettre des savoirs dans un mouvement relationnel unilatéral envers l'étudiant : l'enseignant détient un savoir savant qu'il orchestre, structure et organise dans une logique de transmission. Par conséquent, l'étudiant doit se laisser endoctriner et se débrouiller seul pour traverser ce passage de l'ignorance vers la connaissance. En référence à la théorie «labelloise» (Labelle, 1996), cette pédagogie enferme l'esprit dans un espace de soumission et expose la personne, enseignante et apprenante, à des actes de dépendance et de contrainte. On ne peut affirmer qu'il y a réciprocity éducative entre les sujets puisqu'il n'y a pas ce mouvement continu de va-et-vient entre les acteurs dans leurs rôles différenciés. Il nomme alors ce type d'interactions entre les acteurs d'«éducation réciproque» : ils apprennent à tour de rôle, l'un de l'autre.

C'est ainsi que l'enseignant, par un savoir exposé que peu d'étudiants osent interrompre, transmet des connaissances lesquelles feront éventuellement l'objet d'un examen. Quand adviendra la correction de l'épreuve, l'enseignant apprendra sur le niveau de compréhension de l'étudiant au niveau de la maîtrise du contenu transmis. Ainsi, par alternance, quand l'enseignant enseigne, par les réponses de l'étudiant dans l'examen ou ses remarques en classe, il apprend de lui. Pour sa part, l'étudiant apprend de l'enseignant notamment les contenus que ce dernier juge pertinents et sa méthode de correction. Dans cet exemple, le mouvement relationnel entre eux en est un de transaction et répond à une logique de rendre la pareille. Dans cette logique,

c'est l'éducation qui est réciproque et non la relation éducative. Cette dernière n'est alors pas constitutive de l'éducation, elle en est sa résultante.

En effet, l'action éducative reste unilatérale lorsqu'on tente d'exclure, d'atténuer ou d'abolir les différences en usant de stratégies éducatives basées sur des principes d'imposition, d'égalité, de convivialité, d'affectivité ou de séduction démagogique. La dyade domination-dépendance prend appui sur l'un ou l'autre de ces modèles de perception des différences. D'une part, l'enseignant enseigne ce qu'il convient d'apprendre et, d'autre part, l'étudiant, à titre d'acteur exécutant, accomplit la tâche demandée. Cette volonté que l'autre devienne ce que l'enseignant désire qu'il soit, rend donc l'action éducative unilatérale. De plus, elle rigidifie les rôles et encourage la promotion personnelle des acteurs. De cet exemple, nous apprenons que la relation à l'autre peut certes servir d'élément facilitant dans le processus d'acquisition des apprentissages faits par l'étudiant. Mais les acteurs n'apprennent ni l'un *de* l'autre ni l'un *par* l'autre comme c'est le cas en réciprocity éducatrice. D'un tel cas d'éducation réciproque, si expérience bilatérale il y a de l'acquisition du savoir, elle n'est que juxtaposée.

Au contraire, le mouvement mutuel et en sens contraire entre les deux acteurs signifie que l'un identifie les embûches rencontrées tandis que l'autre s'adapte, se corrige et réinvente son action éducative pour faciliter son appréhension. En somme, l'enseignant apprend de l'étudiant comment il fabrique son savoir et, en revanche, il peut alors mieux lui enseigner. L'étudiant enseigne à l'enseignant ses difficultés et ses réussites pour mieux apprendre. Conséquemment, ces deux acteurs sont des passages obligés de l'un *vers* l'autre et de l'un *par* l'autre dans l'alternance de leurs rôles différenciés d'enseignant et d'apprenant. Dans une telle perspective jaillit l'expérience du rapport de l'altérité du savoir et de la proximité de l'autre car apprendre à quelqu'un n'est-ce pas, dans le même mouvement, apprendre de lui. La

relation éducative est alors pleinement une relation de réciprocité éducatrice : par elle les deux s'éduquent.

3.3 Le «donner-recevoir-rendre»

Labelle (2000a) expose ce mouvement de la réciprocité éducatrice par le «donner-recevoir-rendre¹⁷». Dans cette triade, il n'est pas surprenant que le premier mouvement pour engager la réciprocité éducatrice en situation éducative, le don, ouvre la porte à la relation. Ce premier pas d'ouverture à l'autre en dit long sur la considération de l'enseignant envers ses étudiants : ce n'est pas tant la promotion de l'enseignant qui est visée que l'instauration d'un climat d'apprentissage où, selon Labelle (2000a), «par leur appel réciproque tous les deux se promeuvent» (p. 33) . En fait, de ce passage obligé de l'un vers l'autre et de l'un par l'autre, le don ouvre la porte à l'acceptation des différences de l'autre. L'enseignant, en faisant don d'écouter l'étudiant, lui reconnaît la capacité de comprendre et de penser tout seul.

L'enseignant impulse le mouvement de promotion mutuelle par une attitude de confiance dans le regard et dans les gestes qui donne à l'autre l'impression d'être unique et important. Il écoute d'abord, il parle ensuite. De telles considérations conduisent l'étudiant sur la route concrète de sa propre éducation : l'étudiant apprend à dire ce qu'il vit pour mieux se voir. N'est-ce pas l'essentiel du don que de permettre à l'autre d'être autonome dans ses apprentissages? Sans ce don, l'enseignant se positionne dans une position de «donnant-donnant» où la négociation et une logique de services font office.

¹⁷ Le «donner-recevoir-rendre» est également l'obligation de la *potlach*. Labelle (1996) fait référence à l'approche anthropologique et sociologique de Marcel Mauss (1966) pour mettre en lumière ce mouvement propre à la *potlach*. En fait, dans certaines tribus, la *potlach* veut essentiellement dire «nourrir et consommer» tandis que chez les Chinook, ce terme signifie «don» qui révèle l'obligation de rendre le présent reçu.

Or, sans l'accueil de l'autre, un don ne permet pas la promotion mutuelle des acteurs. Le recevoir est suspendu à l'action de donner. Labelle (2000*b*) écrit que l'accueil est la composante permanente de la rencontre laquelle «répond à mon désir d'être reconnu et constitue un point d'appui pour m'élancer» (p. 50). Ainsi, du constat que toute personne ne demande qu'à être reconnue, l'enseignant se dégage d'une pratique enseignante centrée sur les contenus et demeure dans l'attitude que l'étudiant est une personne qui peut lui apprendre quelque chose. Le silence est alors de mise. Du silence, thème peu développé en pédagogie, l'auteur note : «sans le silence de celui qui l'écoute, sa parole ne pourrait ni faire semence ni germer» (p. 50). En somme, le don montre les intentions d'accueil de l'enseignant et le recevoir, traduit par le silence et l'écoute, confirme l'espace de promotion mutuelle des acteurs.

À ces deux premiers mouvements «réciproquants», s'ajoute le rendre. Car après ce mouvement du donner et du recevoir, l'enseignant ne répond pas, il rend. Il rend ce que l'étudiant lui a enseigné. Ce geste de rendre est en soi l'accomplissement paradoxal du donner : le don est enrichi par l'action de rendre. La conjonction «par» qui, dans ce cas-ci, évoque le «apprendre par l'autre», prend tout son sens. L'enseignant rend à l'étudiant la compréhension qu'il a de son niveau d'appréhension du savoir. Alors, plus l'un des deux progresse, plus l'autre apprend et ainsi, d'un appel réciproque, tous deux se promeuvent. L'étudiant et l'enseignant deviennent dès lors auteur (parler en son nom propre) et acteur (actif dans l'enseigner et l'apprendre) de leurs apprentissages.

Cependant, ces trois actions ne sont pas en soi garantes d'une réciprocité éducative si elles n'épousent pas l'intentionnalité de l'enseignant visant le jaillissement de l'autre. Car les gestes «réciproquants» du «donner-recevoir-rendre» sans cette intentionnalité de l'épanouissement de l'autre peuvent provoquer son anéantissement. Ainsi, dans l'intention parfois voilée de l'enseignant de rendre l'autre à l'image de soi, ou dans le but d'un partage commun des valeurs et des idées, ou

encore, dans une sélection basée sur des critères physiques de la personne, l'enseignant se laisse parfois détourner de l'être de la personne. Au-delà de l'attraction physique, intellectuelle ou autre envers une personne, l'intention de l'épanouissement de l'être apprenant demeure le ressort initial de ce mouvement du «donner-recevoir-rendre».

Cette intentionnalité de l'enseignant se reflète dans l'éthique de la relation. À ce sujet, l'auteur écrit (Labelle, 2000b) :

l'éthique de la rencontre éducatrice repose sur le principe que ni l'un ni l'autre ne pénètre dans l'identité de l'autre par effraction, qu'aucun des deux ne définit l'indéfini de l'autre à l'aune de sa propre finitude, sinon il lui imposerait son propre projet au lieu de contribuer à ce qu'il devienne lui par lui-même (p. 49).

Dans cet ordre d'idées, l'éthique de la relation éducative devance et va en deçà de l'action. Elle impose respect et dignité de l'autre. Ce contexte d'acceptation des différences fonde la relation entre eux : elle les unit sans les confondre. Mais quelle est alors la spécificité du rôle de l'enseignant ?

3.4 L'éveilleur-éveillé

Dans un très beau texte, Labelle (1997), relève qu'un des pièges actuels en éducation est dû au fait de considérer que le savoir se «déclare» (*profiteri* : professer). D'une telle compréhension du savoir, l'enseignant se place dans l'obligation de déclarer des informations, lesquelles demeurent un non-sens pour l'étudiant «tant que ce dernier n'engendrera pas lui-même sa connaissance, ne la construira pas, ne transformera pas la connaissance-information en son savoir propre» (p. 64). D'un tel constat, la fonction première de l'enseignant vise l'éveil de la conscience apprenante de l'étudiant afin de susciter chez lui le plaisir de la connaissance (savourer et savoir ont tous deux pour origine *sapere* qui signifie savourer). Cet éveil de l'étudiant et

récioproquement celui de l'enseignant s'opère si ce dernier adopte le rôle de «tiers inclus» dans la réciprocité éducative. Regardons plus attentivement la figure 1 ce que l'auteur désigne par l'expression de «tiers inclus».

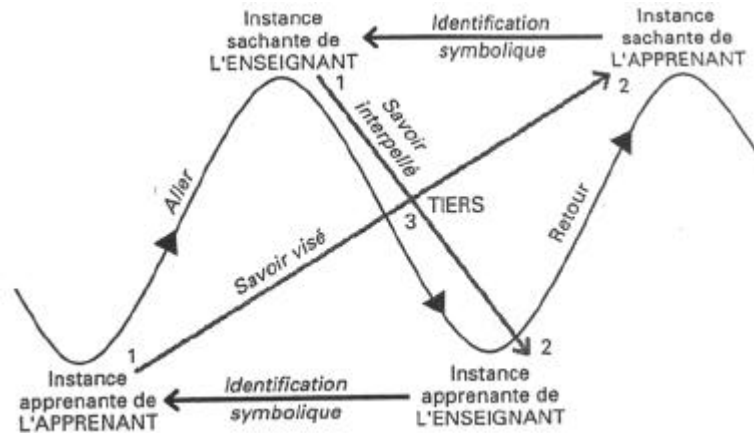


Figure 1

Fonction alternative de tiers par substitution symbolique (Labelle, 1996, p. 223)

Selon lui (Labelle, 1996), l'apprentissage se construit grâce aux ruptures épistémologiques entre ce que l'étudiant sait ou croit savoir et les points de rupture obligés pour repenser la vérité. L'enseignant commente le sens, sa signification et sa direction, afin d'ouvrir «une brèche à la liberté de l'esprit» (p. 207) de l'étudiant. Pour atteindre ce but, le jeu du questionnement est incessant. Cette promotion mutuelle entre les acteurs conduit l'enseignant à adopter le rôle de «tiers inclus» dans la réciprocité éducatrice.

De la différenciation des fonctions d'apprendre et d'enseigner découle le positionnement asymétrique des partenaires lequel est établisementiellement sanctionné par la différence des statuts d'apprenant et d'enseignant. Cette asymétrie situe l'enseignant en position de «tiers» (Labelle, 1996, p. 220).

Les deux acteurs sont alternativement des points de passage obligés. La fonction de tiers marque à la fois la continuité du développement (de l'instance apprenante de l'apprenant à l'instance sachante de l'apprenant; de l'instance sachante

de l'enseignant à l'instance apprenante de l'enseignant) et l'inévitable séparation du changement au cœur du processus d'accomplissement personnel. La relation de réciprocité se fonde alors sur la rencontre des consciences sachante et apprenante de l'un et de l'autre des acteurs dans un mouvement alternatif d'appropriation du savoir dans leur rôle respectif. La fonction de tiers se situe à l'intersection du savoir visé et du savoir interpellé : l'un s'enrichit de sa différence avec l'autre. Il n'est certes pas question de prendre la place de l'un ou de l'autre; mais, par le dialogue de leurs consciences, d'établir une promotion réciproque de l'un vers l'autre et de l'un par l'autre. Le principe de l'altérité en jeu dans le positionnement respectif différencié entre les acteurs définit alors la fonction de tiers inclus dans la réciprocité éducatrice. Labelle (2000*d*) souligne le caractère essentiel de cette fonction dans la réciprocité :

Faute de cette fonction «de tiers», et conséquemment faute de rupture, ni l'un ni l'autre n'advindraient comme pensant autrement à partir du même qu'ils demeurent. Nous sommes là au point nodal de la réconciliation du «didactique» et du «relationnel» en éducation puisque l'apprendre découle de la réciprocité (p. 220).

Comme nous le constatons, cette explication du tiers inclus indique tout au plus que l'enseignant et l'étudiant sont à tour de rôle éveilleur et éveillé. Mais comment une telle alliance entre les partenaires peut-elle se transposer dans un contrat didactique sans brimer ou annuler les différences entre l'un et l'autre? Plus spécifiquement, la composition des groupes classes est décidée par l'établissement qui, d'office, impose une structure ou du moins un cadre d'enseignement. Dans un enseignement où l'intention première est le respect de l'autre et la reconnaissance en son pouvoir d'apprendre, comment instaurer un climat d'accueil et un mouvement «réciproquant» dans un tel contexte?

3.5 Le protocole d'apprentissage-enseignement

En tant que participante à des séminaires subordonnés au protocole d'apprentissage-enseignement, la chercheuse garde en mémoire un moment où l'ensemble des apprenants écoutaient M. Labelle proposer une élaboration collective du protocole d'apprentissage-enseignement. Arborant un sourire au coin des lèvres, nous attendions qu'après ce discours professé, l'enseignant nous présente **son** plan de travail pour le cours. À cet instant-ci, du moins dans mon esprit, l'élaboration par le groupe du protocole signifiait qu'il y avait potentiellement un espace de négociation... pour les objets d'évaluation sommative.

À notre grande surprise, comme le séminaire se déroulait pendant les fins de semaine, à chacune d'elles, une période était consacrée à l'élaboration collective du protocole. Ainsi, de fin de semaine en fin de semaine, le protocole se précisait et les consensus émergeaient. Les décisions étaient prises par le groupe et l'enseignant. À la fin du séminaire, le protocole était finalisé et témoignait des délibérations du groupe et de son engagement. À nouveau, nous sourions devant la remise finale du protocole... lors de la dernière fin de semaine du séminaire.

Ce dépôt du protocole en fin de parcours soulève plus d'une interrogation. Comment, dans le système éducatif actuel où l'on clame que le plan de cours est un contrat d'engagement effectif dès le premier cours, un tel protocole peut-il avoir crédibilité auprès des administrateurs? Au fait, un plan de cours décidé unilatéralement par l'enseignant avant le cours témoigne d'ores et déjà d'une certaine intention éducative. Dans une théorie qui défend un mouvement de va-et-vient entre les participants, comment un plan de cours décidé par l'enseignant peut-il introduire ce mouvement du ressort des vagues?

Selon Labelle (2000c) l'engagement mutuel mène à un contrat didactique qu'il nomme un protocole d'apprentissage-enseignement. Le terme protocole est justement utilisé. Il résulte de la rédaction d'un acte public qui identifie la

responsabilité de chacun des acteurs auteurs. Dans cet article, l'auteur offre un exemple de protocole d'apprentissage-enseignement dans lequel sont précisés les principes du cours, ses finalités, sa démarche, ses objectifs et sa méthodologie (ou logique des méthodes et des approches). Chacun de ces éléments témoigne d'une délibération du groupe sur le projet de formation. Sur la question du dépôt du protocole d'apprentissage-enseignement en fin de formation, Labelle (1996) : écrit «le contenu de savoir n'est pas rédigé avant l'engagement des acteurs mais s'élabore à partir du questionnement que les acteurs adressent en direction du savoir en vue du dénouement de l'action» (p. 246). Que le questionnement des acteurs soit pris en considération à partir seulement de leur entrée en scène impose tout un changement de paradigme.

Dans cette logique, un contrat fondé sur la réciprocité, toujours selon Labelle (2000c), «situe la relation éducative ni dans la complicité, ni dans le rapport de force, ni dans la transparence, mais dans l'engagement autonome des membres d'un groupe qui s'autogère» (p. 83). Il explique que dans la complicité, l'intimité peut devenir telle que les intérêts de tous et chacun sont fondus les uns dans les autres et émergent alors des écarts conflictuels. Dans les rapports de force, la dominance de l'un sur l'autre contaminerait le mouvement de mutualité. De plus, dans l'illusion de la transparence, la croyance du bon vouloir de chacun n'opérerait pas comme solution à tout conflit. Or, dans l'engagement mutuel, les règles sont établies d'un commun accord et tous doivent les respecter avec une même rigueur.

Dans un enseignement «réciproquant», le groupe est le témoin du développement singulier et continu des participants. De plus, il représente un espace de confrontation des idées. À ce sujet, ce philosophe (Labelle, 1998a) écrit : «le groupe est la matrice de la science et du développement personnel, car il est le lieu de la confrontation de la parole» (p. 120). Dans ce mouvement du «donner-recevoir-rendre», la prise de la parole de chacun contribue à l'acte de production de la science

en équipe. La prise de décision commune, la critique ou l'argumentation des positions font progresser la science. Par ces échanges, le groupe joue dorénavant le rôle de tiers les uns par rapport aux autres : il est dès lors un tremplin pour l'appréhension et la fabrication du savoir et un lieu de croissance personnelle.

Pour maintenir une cohérence entre l'intention et l'action éducatives jusqu'au terme du contrat didactique, tous les acteurs doivent participer à l'élaboration du protocole et, par la suite, à sa mise en application notamment lors de l'évaluation sommative que l'auteur nomme la certification. Sur ce point, il écrit : «établissement et enseignant doivent reconnaître les apprenants comme partie prenante, en conséquence, comme acteurs et auteurs autant responsables de l'évaluation, qui décidera de leur succès, qu'ils le sont de leur apprentissage» (Labelle, 1996, p. 257). Une évaluation continue du travail effectué en ateliers – en petit groupe, en grand groupe et avec l'enseignant – permet de prendre en considération l'évolution de la démarche d'apprentissage et d'enseignement dans le groupe. Les critères et les modalités d'évaluation font partie intégrante de la négociation du protocole entre les participants.

L'auteur relève des formules assez typiques des accords entre les acteurs et auteurs. Outre une notation donnée par l'enseignant, elles se résument à trois modes d'évaluation distincts

- à une «autonotation» – chaque atelier évalue ses apprentissages en regard d'un critère de pertinence intrinsèque : cohérence réflexive et méthodologique;
- à de l'«hétéronotation» – chaque groupe atelier est évalué par les autres selon des critères de pertinence extrinsèque : sa qualité de ressource réflexive et méthodologique par rapport à l'élaboration commune du savoir;
- «toutes les données recueillies font l'objet d'un échange formatif terminal avec l'enseignant, atelier par atelier, afin que le dialogue éducatif soit assuré jusqu'au bout avec cohérence» (Labelle, 1996, p. 258).

Ainsi, ces trois types d'évaluation conduisent vers une note finale du cours.

Sommaire a été cette description du protocole d'enseignement-apprentissage. Il n'a pas été mentionné notamment de la formation des équipes, de la métamorphose de l'insécurité initiale en avantages appréciables en fin de formation, de la considération éthique envers la présence ou l'absence des participants. Or, nous croyons que les éléments mis en perspective sont suffisants pour une vision d'ensemble de la cohérence du modèle théorique présenté.

4. La mise en perspective des éléments de notre cadre de référence

Dans cette fenêtre sur les principes fondateurs de la théorie de la réciprocité éducatrice, nous avons d'abord énoncé que la personne est la valeur suprême. La réciprocité des consciences lie donc originellement deux personnes. Elle est l'action qui est donnée et, par conséquent, est inachevée. La réciprocité est alors une perspective ou une promesse à réaliser. La conscience collégiale conduit vers une ouverture radicale envers l'autre : elle permet aux personnes de s'éduquer mutuellement. Le modèle théorique de la réciprocité éducatrice reconnaît l'intersubjectivité entre les acteurs, mais dans une perspective de collégialité et non de convivialité et d'égalité.

Par la suite, dans l'expérience de l'altérité du savoir et de la proximité des personnes, les acteurs auteurs de la réciprocité éducative optent pour des rôles différenciés dans un contexte d'apprentissage et d'enseignement mutuels. L'attachement des consciences, de cœur et d'esprit, impulse ce mouvement de va-et-vient entre eux. Dans cet ordre d'idées, l'intentionnalité de l'enseignant ayant pour visée le jaillissement de l'autre conjugué aux gestes «réciproquants» du «donner-recevoir-rendre» permettent d'introduire en situation éducative le mouvement de la réciprocité éducative. Dans une telle perspective, l'enseignant devient, par son acte

d'enseigner, éveilleur de la conscience apprenante de l'étudiant et, à la fois, éveillé par la conscience sachante de l'apprenant. Par ce positionnement asymétrique entre les partenaires, le rôle de l'enseignant est donc de «tiers inclus».

Enfin, la compréhension de cette théorie de la réciprocité éducative se conclut par l'explication des principes fondateurs et organisateurs du protocole d'apprentissage-enseignement entre les acteurs de la scène éducative. Ce contrat didactique donne cohérence aux intentions éducatives fondatrices de cette théorie.

De cette synthèse sur la théorie «labelloise», dirigeons les projecteurs, pour un bref moment, sur les différents éléments composant la deuxième section de ce chapitre dans le but d'orienter notre éclairage sur la toile de fond de notre cadre de référence. Dans la première section, quelques principes directeurs du personnalisme étaient succinctement présentés. Ils ont servi de grille d'analyse pour les théories personnalistes en éducation, notamment notre typologie des pédagogies interactives.

Le premier principe personnaliste sollicite l'homme à se décentrer de son expérience exclusivement individuelle pour s'ouvrir aux perspectives ouvertes de sa personne. La réciprocité éducative accorde une primauté manifeste à l'être humain, enseignant et apprenant, et ce, tout au long du processus de la formation. Dans cette logique, les personnes apprenante et enseignante sont considérées comme des êtres singuliers en processus continu d'apprentissage.

Le deuxième principe directeur du personnalisme se formule comme suit : la personne est indéfinie, rien de ce qui l'exprime ne l'épuise, rien de ce qui le conditionne ne l'asservit. En éducation, par le cadre établissementnel de formation, l'enseignant éprouve souvent une contrainte à sa liberté notamment par le descriptif de cours imposé. Le protocole d'apprentissage-enseignement semble une réponse porteuse d'espoir : c'est un contrat où tous les participants sont appelés à se

prononcer. Il témoigne du processus d'appropriation du cours par ses auteurs acteurs et stipule clairement des règles et limites qui doivent être respectées avec rigueur par tous. Le groupe assure les exigences établisementielles qui, dès lors, ne sont plus des contraintes. Dans un tel contexte, les personnes apprenante et enseignante ne sont pas asservies à une procédure où des décisions sont imposées par une autre instance que le groupe. Dans ce climat de lutte et de dépassement tendant en permanence à la personnification jaillit une éducation de la personne.

Le dernier principe personnaliste identifie que l'expérience fondamentale de la personne prend naissance dans la communication. Par le mouvement de la réciprocité éducative, le «donner-recevoir-rendre», un dialogue est établi entre les personnes. Ce dialogue n'est pas subordonné à la transmission des contenus ou aménagé comme une condition facilitante de l'éducation de la personne. Au contraire, la réciprocité éducatrice en est son fondement et sa condition. Ainsi, la théorie de la réciprocité éducative évite bien les écueils rencontrés dans les théories contemporaines de l'éducation de Bertrand (1992) à propos des théories personnalistes de l'éducation.

En effet, selon Labelle (1998*a*), l'intention qui guide l'action éducative est première. Sans une intention d'éveil à l'autre et par l'autre, l'apprentissage perd toute sa saveur (de savoir). En remettant en cause le modèle traditionnel d'enseignement, les différents courants éducatifs émergents ont tenté de diminuer ou d'abolir les différences entre les acteurs. Dans cet ordre d'idées, des stratégies éducatives orientées vers l'argumentation et la séduction atténuent les différences entre les deux acteurs : on tente de passer du modèle traditionnel de l'enseignant dispensateur de savoir vers celui qui est intéressé à accompagner l'étudiant dans sa construction du savoir. L'interaction entre eux se caractérise donc par un échange enrichissant entre les acteurs lequel semblerait être un moyen persuasif d'engager l'étudiant dans le processus d'apprentissage. Dans une telle perspective, l'enseignant utilise différentes

stratégies pédagogiques pour persuader l'autre du bien-fondé des contenus. Ainsi, la persuasion relève d'une stratégie pédagogique convaincante pour engager les partenaires dans l'action éducative. Mais qu'arrive-t-il lorsque le discours n'est pas convaincant ou quand l'apprenant n'a pas le goût de se laisser convaincre du bienfait de telles connaissances? Les théories n'apportent pas de réponses car, n'abordant pas la sphère métaphysique du rapport à l'autre, elles laissent les stratégies dans l'ambiguïté.

De plus, Labelle (1996) explique qu'une pédagogie qui s'appuie sur le circuit affectif, au lieu d'atténuer les différences entre les acteurs ou de tenter de les abolir, les renforce. En effet, l'enseignant en instaurant un climat de convivialité ou de rapport égalitaire entre lui et l'étudiant, attise les rivalités car il encourage alors la «promotion» de soi au détriment de celle des autres. La théorie de la réciprocité éducatrice, au contraire, se fonde sur une pleine acceptation des différences par l'instauration d'un rapport asymétrique entre les acteurs de la scène éducative.

Ce chapitre a permis une définition et une conceptualisation des termes de notre cadre de référence. L'exposé des lignes directrices de la réciprocité éducatrice souligne ce en quoi cette théorie dépasse ce que nous avons repéré dans notre typologie dite interactive. Cette dernière, aussi pertinente qu'elle soit, bute sur les impasses de la violence et de la reddition, de la manipulation ou de l'anarchie, de la compromission ou de la séduction démagogique, comme Labelle l'a démontré (1996). En passant de l'interaction phénoménale à la réciprocité des consciences apprenante et enseignante, notre cadre de référence pave la voie pour penser et mettre en œuvre une relation d'enseignement foncièrement éducatrice.

TROISIÈME CHAPITRE

LA RECENSION DES ÉCRITS SUR DES INDICES DE RÉCIPROCITÉ ÉDUCATIVE

Dans ce troisième chapitre, nous répertorions les écrits où nous pensons distinguer des indices ou des traces de la réciprocité éducative même si on ne rencontre pas formellement cette expression dans l'ensemble de la documentation scientifique, notamment en enseignement au collégial. Les recherches et les réflexions sélectionnées seront, en premier lieu, décrites à la fois au plan méthodologique et en tenant compte des résultats de recherche. En deuxième lieu, l'ordre de présentation de ces écrits repose sur le critère de champ d'intérêts communs. Un tel choix permet conséquemment un regroupement thématique, au nombre de quatre, de ces descriptions d'études. En troisième lieu, ces études font l'objet d'une analyse critique appelée «échappée de lumière» en référence à ces rayons de soleil qui, traversant un ciel ennuagé, portent un nouvel éclairage à la toile de fond qu'est le cadre de référence. Ces échappées de lumière seront, en somme, la synthèse des écrits de cette recension. Pour compléter ce troisième chapitre, nous transformons la question provisoire de recherche en une question définitive.

Une recension des écrits exige un examen minutieux et rigoureux des différentes recherches et divers écrits réflexifs sur le thème recherché. Dans cette recherche, la question telle qu'elle est formulée après notre contextualisation et problématisation au premier chapitre, se formulait comme suit : Quel sens l'enseignant au collégial attribue-t-il à sa fonction éducative? D'ores et déjà, par notre définition de termes et notre cadre de référence, des éléments de précision pourraient être apportés à cette question. Ainsi, parallèlement à notre compréhension du

phénomène étudié, la question évolue. À la lumière de ce constat, faute de l'articuler sous forme interrogative, nous pouvons prudemment avancer qu'il existe un rapport étroit entre le sens attribué par l'enseignant à sa fonction éducative et le mouvement relationnel entre lui et l'étudiant. Si ce mouvement en est un de réciprocité éducative, d'interaction, de coopération, ou autres, la poursuite de la recherche nous le dira. Ces éléments de précision orientent donc notre recension des écrits.

1. Le processus de sélection des sources

Une fouille thématique sur un thème comme la fonction éducative de l'enseignant et le mouvement de mutualité entre les acteurs ne peut s'établir sans une résonance avec son propre cheminement personnel et professionnel de maturation de la pensée, processus lent et complexe. Dans ce cas-ci, cela représente une dizaine d'années. Passer sous silence les multiples référents qui ont contribué à ce processus de maturation intellectuelle ferait en sorte d'omettre une large part du développement d'une recherche documentaire.

À ce sujet, la typologie présentée plus avant a été l'une des premières classifications des écrits de la chercheuse. Cette typologie de même que la recension des écrits dans le secteur d'études collégiales résultent de plusieurs démarches, notamment l'utilisation de banques de données [ERIC et celle du Centre de documentation collégiale (CDC)], les lectures de revues spécialisées comme *Pédagogie collégiale* et de références bibliographiques, les formations continues, les colloques organisés par l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), l'Association de la recherche au collégial (ARC) et l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) auxquels la chercheuse a présenté des communications et assisté à des conférences. Les rencontres auprès des personnes partageant ou s'opposant à cette primauté de la personne en éducation figurent également comme des moments pertinents dans la cueillette des informations. En

somme, toutes ces traces guidaient le regard de la chercheuse. Cinq journaux de bord ont permis de recueillir différentes interrogations, réflexions, références bibliographiques et questions demeurées en suspens tant sur le plan de la méthodologie que sur celui des résultats de recherche. Ces documents indiquent l'évolution de la trajectoire de cette recherche documentaire et, par extension, la précision dans la formulation de la question de recherche.

Dans cette section, nous avons décidé de répertorier l'ensemble de ces référents en respect de trois critères : depuis 1990 (période de la dernière réforme), l'enseignement collégial et le mouvement de mutualité entre les acteurs de la scène éducative. Aucun écrit n'a été répertorié sous le thème de «réciprocité éducative» ni sous la rubrique de «fonction éducative». D'autres descripteurs ont alors été utilisés notamment «dialogue», «relation éducative», «relation pédagogique», «relation maître-étudiant», «stratégie pédagogique», «style pédagogique», «effet enseignant», «pédagogie différenciée», «pédagogie par projets» et *partnerships in education*. Nous avons lu des recherches portant sur les thèmes de «tutorat sauf par les pairs», de «mentorat, mentor et mentoring» et d'«identité professionnelle». Certaines d'entre elles ont été retenues pour cette recension. De plus, nous avons préféré les recherches entreprises dans des situations liées à la classe et non en supervision individuelle.

De la pluralité de ces points de vue, nous avons éliminé le descripteur *community education*, parce qu'il renvoyait à des expériences faites en correspondance avec les parents et la communauté. Notre intérêt n'est pas tant de chercher qui sont les partenaires que de connaître leur interaction. Nous avons également rejeté les recherches portant sur le décrochage scolaire (notamment celle de Rivière, 1996), sur la motivation scolaire (dont les recherches notoires de Barbeau, Montini et Roy, 1997) et sur l'aide à l'apprentissage auprès des clientèles étudiantes en difficulté ou auprès des clientèles ayant une déficience visuelle ou auditive. En somme, nous avons tenté de choisir des recherches apportant un éclairage nouveau

sur la relation éducative reconnue comme constitutive de l'éducation telle qu'elle est préconisée dans notre cadre de référence.

Nous étions particulièrement intéressée à connaître différentes méthodologies de recherche et la perception des phénomènes recherchés chez les deux acteurs : cégépiens et enseignants. Des recherches ou réflexions retenues, nous avons parcouru les références bibliographiques en quête de nouveaux indices. Notre indice de saturation des données documentaires a été atteint lorsque, à maintes reprises, les références des auteurs étaient connues.

Des recherches sélectionnées, nous avons choisi de débiter cette recension par des recherches où les cégépiens sont interpellés. De ce point de vue, nous avons choisi la recherche du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*). Par la suite, Langevin (1996), dans une communication présentée au colloque de l'AQPC, apportait un point de vue critique et des pistes de solutions concernant les difficultés relevées dans l'étude du CSÉ. Nous avons donc cru bon de résumer ses propos. Par la suite, nous avons analysé deux autres recherches, celle de Kubanek et Waller (1994, 1995) et celle de Lafortune (1992), lesquelles portent un regard sur la dimension affective de l'apprentissage chez le cégépien.

Des conclusions positives de ces recherches, nous avons ensuite examiné comment se traduisaient ces préoccupations dans le document du Conseil supérieur de l'Éducation (2000) portant sur le référentiel commun de compétences pour la formation du personnel enseignant des collèges. L'analyse de ce document lève le voile sur des conclusions un peu sombres. Dans un souffle nouveau, Aylwin (1996, 1997) suggère trois pistes de solutions pour un enseignement en conformité au changement de paradigme imposé par la dernière réforme pédagogique. Nous terminons cette recension par deux recherches, celles de Robitaille et Maheu (1991;

1993) et de Bessette (1998, 1999) qui concernent la pratique professionnelle des enseignants au collégial.

Ces différentes recherches ont été sélectionnées en fonction de leur contribution à notre intérêt de recherche. Nous jetons d'abord notre dévolu sur les recherches en tentant de demeurer le plus près possible des termes utilisés par les auteurs. Ainsi, nous écrivons une «relation d'apprentissage» chez Kubanek et Waller (1994, 1995) puisque cela démontre une posture chez les chercheuses. Après une description de la méthodologie, de l'échantillonnage et des résultats de recherche, nous tentons de tisser des liens entre cette recherche et les autres ou avec notre toile de fond : le cadre de référence de la théorie de la réciprocité éducative. Cette dernière démarche sera nommée «échappée de lumière» en référence aux rayons de soleil perçant un ciel ennuagé. Quatre échappées de lumière seront nécessaires pour compléter notre démarche. Sans plus tarder, commençons par cette étude du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*) portant sur le sens de la réussite selon les cégépiens.

2. Regard sur la réussite : une route à plusieurs sens

Depuis la réforme de l'enseignement collégial, l'activité éducative est davantage analysée sur la nécessité de réussite chez l'étudiant. Dans une volonté de comprendre les aspects établissementnels et sociaux de la réussite, le Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*) entreprend une vaste étude sur le sujet, cette fois-ci, en s'inspirant du point de vue des étudiants. D'une telle démarche, le CSÉ souhaite s'approprier la perception des populations estudiantines afin de dégager des enseignements particuliers et, finalement, rechercher des solutions aux problèmes existants. Cet avis au Ministre de l'éducation (Conseil supérieur de l'Éducation, 1995*b*), est le fruit d'une étude exploratoire menée auprès de 175 personnes en provenance du milieu étudiant de 23 collèges différents (89,6 % des répondants provenaient d'un collège public tandis que 10,4 % d'un collège privé, 85,6 % sont

âgés de moins de 20 ans). Ainsi, à l'automne 1994, une consultation a été entreprise auprès des personnes qui avaient obtenu leur diplôme ou qui étaient en voie de l'obtenir et avaient fréquenté ou fréquentaient un établissement d'enseignement collégial dans le secteur régulier. Ont été réunies de 5 à 8 personnes pour la réalisation de 25 entrevues de groupe d'une durée de 90 minutes chacune.

Dans ce document, le CSÉ présente, en première partie, les caractéristiques des populations étudiantes et les indicateurs de réussite. Dans les caractéristiques de cette clientèle, on souligne notamment une féminisation de la clientèle, une augmentation du taux de fréquentation pour tous les groupes d'âge (moins de 20 ans; entre 21 et 24 ans; 25 ans et plus), une montée continue d'une diversité ethnique et linguistique, une variation sur le plan des origines socioéconomiques et d'une variation de la préparation académique chez les personnes qui entreprennent des études collégiales. Dans le cadre de cette réflexion sur les phénomènes de réussite et de persévérance scolaires, la variable sexe et origine sociale apparaissent comme des données incontournables.

Dans la deuxième partie de ce document, le CSÉ identifie la perspective retenue pour traiter de la réussite. Avant de décrire sa position, celle des étudiants méritent d'être soulignée. Selon cette recherche, la perception de la réussite chez ces derniers se classe sous quatre aspects différents. D'abord, la réussite est perçue comme un élément de développement, de découverte et de progrès réels parce que les connaissances apprises sont utilisables et transférables. Ensuite, réussir ces études augmente les chances pour l'obtention d'un l'emploi ou pour la poursuite d'études supérieures. De plus, chez les cégépiens, «l'étalon de mesure de la réussite est d'abord personnel» (Conseil supérieur d'Éducation, 1995*b*, p. 31). Les étudiants soulignent le caractère fondamental de la réussite en fonction de leurs objectifs personnels. Les bonnes notes ne sont donc pas représentatives de réussite, elles sont d'ailleurs souvent considérées par les étudiants comme de «mauvais indicateurs des

apprentissages» (*Ibidem*). Bref, au-delà des frontières du scolaire, la réussite doit s'accompagner de différents engagements dans des activités. De tels propos confirment que la réussite chez les étudiants semble avoir un sens si elle s'inscrit dans le développement de la personne et son insertion sociale. Devant ces témoignages, le CSÉ, plutôt que d'opter pour une définition formelle de la réussite, propose quatre balises : la conversion du capital scolaire en capital socioprofessionnel, la diversité des cheminements, la problématique du choix de vocation ainsi que les limites matérielles et financières du système pour agir comme repères dans une définition nouvelle de la réussite scolaire.

L'une des principales balises pour analyser les pratiques scolaires demeure, selon le CSÉ, la capacité pour l'étudiant de s'approprier son projet de vie et sa démarche d'intégration des apprentissages. À ce sujet, le CSÉ écrit : «le moteur le plus largement reconnu relèverait donc, de toute évidence, de celui ou celle qui apprend et qui a réussi à s'approprier en quelque sorte son projet de vie et sa démarche d'apprentissage» (*Ibid.*, 1995b, p. 35). Dans une telle perspective, les étudiants, font référence aux parents, amis et enseignants dont ils jugent le comportement déterminant dans leur démarche de formation. Le CSÉ s'est alors attardé à privilégier des orientations de manière à favoriser l'émergence d'une telle capacité fondamentale. La dernière partie de ce document décrit les cinq conditions prépondérantes de réussite retenues par le CSÉ. Premièrement, il s'agit pour l'enseignant de s'assurer d'un soutien dans le choix de vocation auprès de l'étudiant. Deuxièmement, le soutien par les pairs apparaît comme une voie incontournable à la réussite des études. La troisième condition concerne l'intégration des apprentissages scolaires et l'articulation entre le scolaire et le parascolaire. La gestion pédagogique et équitable du temps scolaire telle le respect des conditions minimales, soit l'allocation d'une heure pour dîner, représente la quatrième condition. Cinquièmement, la contribution pédagogique et établissementnelle du personnel enseignant porte, plus spécifiquement, sur la relation maître-étudiant.

Aux fins de cette recherche, nous nous attardons à deux conditions : celle qui concerne l'intégration des apprentissages scolaires et celle de la contribution du personnel enseignant. Pour débiter, la condition d'une approche intégrée des apprentissages souscrit à la préoccupation de l'étudiant de percevoir des liens entre les activités de formation, entre les contenus d'apprentissage, entre les disciplines, entre la matière et le développement des personnes. Les attentes exprimées par rapport au personnel enseignant relèvent de l'ordre d'une recherche de comportements qui mettent l'accent sur la compréhension de la matière, ce comportement serait observable dans la façon de l'enseignant d'entrer en relation avec l'étudiant, dans sa façon de communiquer les contenus et dans la manière qu'il évalue la compréhension desdits contenus. Les étudiants ont porté un regard critique sur les méthodes d'évaluation qui, trop souvent, portent d'importants préjudices. L'effet démotivant de certaines pratiques s'illustre par l'évaluation de la présence aux cours, l'absence de rétroaction sur des épreuves, l'évaluation des acquis dans un nombre restreint de contrôle, etc.

À partir d'un tel constat, le CSÉ formule quatre recommandations : 1) poursuivre l'approche programme; 2) rendre la formation générale plus cohérente et signifiante; 3) poursuivre l'évaluation établissementielle des apprentissages dans une perspective de cohérence et d'équité; 4) développer une organisation plus dynamique des apprentissages notamment en faisant fréquemment appel à des stratégies de formation favorisant l'interaction, voire l'entraide entre pairs (formation par projets, travail d'équipe, l'apprentissage par problèmes, etc.). Ce dernier volet nous interpelle directement car une telle recommandation met à l'avant-plan l'étudiant en action dans ses apprentissages.

Les attentes identifiées par les jeunes sur la contribution du personnel enseignant souscrivent à la volonté de découvrir la personne enseignante derrière son rôle : retrouver la personne humaine avant tout, et ce, tant à l'égard du rôle de

l'enseignant que dans la considération de l'étudiant qui désire être perçu comme une personne à part entière. La compétence réelle d'un enseignant est analysée par les étudiants, d'abord sous le couvert de sa capacité à entrer en relation et, ensuite, de sa capacité à établir des liens entre les contenus, entre la pratique et la théorie, entre l'univers scolaire et extrascolaire.

De ces propos, le CSÉ formule, au-delà des compétences disciplinaires attendues, cinq préoccupations à l'égard des enseignants : une disponibilité aux personnes en situations d'apprentissage; la capacité de développer des relations respectueuses; une approche orientée sur la compréhension mais qui, toutefois, doit être rigoureuse et exigeante – sous certaines conditions –; finalement, l'intérêt, la motivation et la fierté pour l'enseignement.

Dans un premier temps, la disponibilité est comprise sous deux angles : en référence aux heures de disponibilité en plus de celles passées en classe, et ce, dans l'intention de répondre aux demandes des étudiants pour des informations complémentaires sur les contenus d'enseignement. Mais le terme disponibilité signifie également une ouverture à des contacts davantage personnalisés, au fait de connaître les prénoms des étudiants, de les reconnaître, de participer à des activités parascolaires, à recevoir des confidences, etc. En résumé, les étudiants semblent rechercher une certaine proximité auprès des enseignants et un regard de leur part «qui donne l'impression qu'on est quelqu'un» (Conseil supérieur de l'Éducation, 1995b, p. 85).

Une autre des attentes des étudiants envers l'enseignant réside dans sa capacité de développer une relation respectueuse où sont manifestes chez l'enseignant, entre autres, des attitudes d'acceptation de l'étudiant quel que soit sa classe sociale ou son choix vestimentaire; des échanges d'individu à individu où il y a

un climat d'écoute et de respect des différences et, également, une capacité de reconnaître ses erreurs et d'apprendre de ses étudiants.

La troisième préoccupation du CSÉ indique l'importance de la compréhension de la matière pour un plus grand nombre d'étudiants possible. Les étudiants manifestent une nette préférence pour un enseignant qui, notamment, sait varier ses stratégies pédagogiques; multiplie des exemples en provenance de contextes très variés; fait des rappels sur les contenus d'apprentissage plutôt que d'utiliser une approche culpabilisante auprès de ceux qui ont oublié; est capable de faire des liens entre les contenus théoriques et les champs d'intérêt des étudiants et, finalement, utilise des projets concrets pour permettre une intégration des apprentissages. Cette préoccupation de la compréhension de la matière se traduit également dans les évaluations. En fait, les étudiants souhaitent des rétroactions respectueuses où les difficultés sont expliquées et les bons coups reconnus. En somme, un moment de rétroaction où ils ne sont pas couverts de honte ou ridiculisés sur la place publique. Les évaluations portant sur la compréhension de la matière sont nettement préférées aux évaluations limitées à la sanction et au contrôle. De plus, est souhaitée une attitude d'ouverture de l'enseignant au fait que la matière peut ne pas être comprise.

La quatrième préoccupation tend à valoriser une approche rigoureuse et exigeante mais à certaines conditions. Dans une telle optique, le plan de cours, tel un contrat entre l'enseignant et l'étudiant, est un véritable guide pour ce dernier qui l'aide à se structurer, à lui permettre de faire des liens entre les contenus d'enseignement et de sentir la progression des apprentissages. Cette approche rigoureuse et exigeante se rapporte également à la mise à jour des contenus, c'est-à-dire des contenus qui tiennent compte des réalités d'aujourd'hui et, pour le secteur des études techniques, du marché de l'emploi. Les liens entre la théorie et la pratique sont donc de nouveau souhaités car, dans une telle perspective, les contenus théoriques gagnent en crédibilité et en pertinence. Les étudiants font également

référence à d'autres exigences qui, cette fois-ci, relèvent d'une discipline personnelle chez l'enseignant, notamment d'un niveau d'exigence favorisant le développement et non le contrôle, aussi élevé envers lui-même qu'envers l'étudiant. Un climat de complicité, de confiance et de négociation permettrait alors de garantir une rétroaction pertinente et rigoureuse pour l'étudiant.

La dernière préoccupation se rapporte à l'intérêt, à la fierté et à la motivation que l'enseignant éprouve pour son acte éducatif. L'impression d'être heureux, satisfait d'enseigner au collégial, fier de sa discipline aurait un effet contagieux chez l'étudiant, notamment au plan de la valorisation du choix de son projet d'étude et sur la confiance en soi.

Ces cinq préoccupations montrent à quel point l'enseignant, par sa personne, influence grandement l'étudiant dans son choix de formation, dans l'intégration de ses apprentissages et dans le développement de sa personne. À ce sujet, le CSÉ écrit :

Le Conseil a particulièrement été frappé par l'importance que peut prendre la moindre petite marque d'attention, comme si les enseignants et enseignantes représentaient des intervenants puissants face aux étudiants, détenant un pouvoir majeur de tous les instants. C'est là un pouvoir énorme, d'ailleurs inhérent à la relation pédagogique (Conseil supérieur de l'Éducation, 1995*b*, p. 88).

Ce pouvoir des enseignants paraît alors déterminant dans le cheminement scolaire et personnel des étudiants. Selon le CSÉ, la relation maître-étudiant au collégial se distingue de la relation pédagogique au secondaire. L'une de ses particularités suppose que l'enseignant ne porte plus, aux yeux des étudiants, le rôle de dispensateur de cours, il est un modèle d'adulte signifiant. En fait, le rôle attendu dépasse largement la dimension cognitive, elle inclut la dimension affective. Or, une telle reconnaissance du circuit affectif ne résume pas la relation pédagogique qu'à cette dimension, au contraire, elle implique une pédagogie où l'enseignant comprend

le cheminement de l'étudiant et, à cette fin, il utilise des connaissances dans son champ disciplinaire, également en didactique, en docimologie, en psychologie, en sociologie, etc.

Devant de tels constats, le CSÉ formule deux recommandations sur la contribution du personnel enseignant. La première se traduit par une recommandation orientée vers l'importance d'une formation pédagogique préalable à l'emploi et complémentaire à la formation disciplinaire. Il insiste sur des réalités plus pédagogiques et didactiques que disciplinaires – nous y reviendrons. La fonction pédagogique telle qu'elle est assumée par certains enseignants au collégial soulève un questionnement. À ce sujet, il écrit : «il faut, plus que jamais, mettre l'accent sur les savoirs pédagogiques à la base de la profession enseignante et, pour y parvenir, s'orienter vers une plus grande exploitation de cette richesse pédagogique déjà présente en milieu collégial, mais inégalement répartie» (Conseil supérieur de l'Éducation, 1995*b*, p. 91). Ces changements d'ordre pédagogique nécessitent de la part des enseignants, un perfectionnement pédagogique accru et un engagement établissementnel plus marqué. Cet engagement fait également l'objet de la seconde recommandation du CSÉ concernant la contribution du personnel enseignant. À ce propos, il suggère au MÉQ, aux collèges ainsi qu'aux associations syndicales et professionnelles de considérer le caractère professionnel et collectif de la fonction enseignante. Pour atteindre ce but, le CSÉ suggère de repenser le contenu des conventions collectives, notamment la conception de la tâche professorale de manière à en favoriser l'engagement tout en respectant le besoin d'autonomie lié à la profession.

Cette étude du CSÉ mise en parallèle avec nos intérêts de recherche nous permet de conclure que, parmi tous les courants de pensée visant l'accroissement de la qualité de l'enseignement, et ce, dans un contexte de restrictions budgétaires sans précédent, un élément se dégage et semble faire l'unanimité : l'enseignant est au cœur

des changements et il occupe une place prépondérante dans l'amélioration de la qualité de la formation et de la réussite éducative des étudiants. À cet effet, le CSÉ constate que «de tous les facteurs ou conditions susceptibles de soutenir les étudiantes et les étudiants dans leur quête de sens et d'autonomie, la relation maître-étudiant est certainement la plus déterminante» (p. 84). Selon les propos des étudiants, les enseignants sont le bien le plus précieux que le système scolaire ait mis «à leur service». Pour eux, de tous les éléments de support dans leur quête de sens et d'autonomie, la relation maître-étudiant demeure fondamentale. À ce sujet, les recommandations du CSÉ d'encourager une formation pédagogique chez un plus grand nombre d'enseignants et de valoriser la profession enseignante laissent supposer qu'une réflexion sur l'acte éducatif et de ses composantes accroît la qualité relationnelle entre les acteurs.

Ce terreau fertile de la perception des étudiants sur leurs conditions de réussite qui ont été traduites en partie par des recommandations du CSÉ nous engage sur deux voies d'intérêt. La première voie s'intéresse au fait que les étudiants témoignent de l'importance qu'ils ont d'être considérés comme des personnes entières en quête d'autonomie dans leurs apprentissages. À partir de telles intentions des étudiants, comment s'explique le mouvement, en référence à celui de la réciprocité éducative, entre les acteurs en situation éducative? De manière plus précise, puisque l'intention agit avant et en deçà de toute action, comment de telles aspirations des étudiants, en tant que partenaires de l'acte éducatif, sont-elles prises en considération dans l'acte d'enseigner et d'apprendre? De plus, du point de vue méthodologique, puisque la plupart de ces résultats proviennent d'entrevues de groupe faites auprès des étudiants participants et que l'un des inconvénients que voit Van der Maren (1995) à cette méthode est la participation inégale des membres du groupe, donc de la prise du monopole par certains, il y a alors lieu de se questionner sur comment s'exprime cette demande de considération des jeunes d'autres recherches?

À la suite de cette recherche sur les conditions de réussite des étudiants, notre deuxième voie d'intérêt est la traduction d'une des recommandations du CSÉ (1995) en un profil de compétences pour le personnel enseignant au collégial. En référence à la théorie «labelloise» où toute action éducative doit avoir comme intentionnalité le jaillissement de l'autre, sur quelles compétences doit s'appuyer la formation pédagogique des enseignants afin d'éveiller en eux l'intérêt pour ce «socle invisible» implicite dans la relation entre les acteurs auteurs?

À ces deux angles d'analyse, celui des intentions de l'étudiant traduites en comportements observables en classe et celui de la formation pédagogique, certaines réponses ont été obtenues. Sur les intentions des étudiants, nous débutons avec la réflexion de Langevin (1996) sur la relation éducative, laquelle nous renvoie à deux recherches sur un thème connexe basées sur des méthodologies différentes. La première est une recherche qualitative descriptive de Kubanek et Waller (1994, 1995) et la seconde, une recherche-action évaluative de Lafortune (1992) sur la dimension affective en enseignement. Par la suite, en réponse à la formation pédagogique des enseignants, un rapport du Conseil supérieur de l'Éducation (2000) nous éclaire sur les orientations ministérielles à ce sujet. Rappelons que toutes ces recherches concernent le milieu collégial, niveau d'enseignement privilégié par notre recherche. Commençons dès lors par la réflexion de Langevin (1996) sur la recherche du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*) portant sur la réussite.

3. Un coup d'œil : ne pas oublier d'être en relation avec les étudiants

Devant de telles propositions du CSÉ, nous avons recherché d'autres conclusions chez des auteurs ayant également réfléchi sur cette étude et qui proposeraient des solutions à plus court terme et relèveraient des interrogations sur l'action quotidienne d'enseigner et d'apprendre. La communication de Langevin (1996) s'inscrivait dans le cadre du 16^e colloque de l'Association québécoise de la

pédagogie collégiale qui avait pour thème : «Moi, j’enseigne au collégial... Le contexte actuel et ses exigences». Dans cette présentation qui est le fruit d’une réflexion, l’auteure se questionne, à savoir si le fait de réussir son enseignement rend implicite le fait de réussir sa relation avec les étudiants et, inversement, si les étudiants qui ont de mauvaises relations avec leurs professeurs parviennent à réussir.

En s’appuyant sur les cinq conditions de réussite proposées par le Conseil supérieur de l’Éducation (1995*b*), l’auteure relate, dans un premier temps, quelques recherches sur l’importance accordée par les étudiants à la relation avec les enseignants à l’ordre d’enseignement collégial, soit celle de Kubanek et Waller (1994, 1995) – nous y reviendrons. Par la suite, en ses termes, elle expose les conditions de réussite du point de vue des étudiants telles qu’elles sont relevées par la recherche du Conseil supérieur de l’Éducation (1995*b*). Finalement, elle propose une réflexion sur l’acte d’enseigner en lien avec les attentes des étudiants.

Cette réflexion de Langevin (1996) contribue à l’avancement dans la compréhension de notre objet d’étude pour deux aspects. Tout d’abord, parce que l’auteure connaît bien les particularités de l’enseignement collégial. Ensuite, elle se sert d’anecdotes provenant d’enseignants du collégial, juxtaposées à des extraits d’étudiants provenant de l’étude du CSÉ. Il y a donc un intérêt pour l’étudiant et l’enseignant au collégial. À ce sujet, elle (1996) formule certaines questions. Comment se fait-il que les étudiants ne sont pas aussi passionnés que l’espère l’enseignant? Comment alimenter la flamme pour l’acte éducatif chez l’enseignant et, du même coup, attiser celle des étudiants pour l’acte d’apprendre? Comment faire pour nouer un dialogue entre les acteurs qui se maintiendra au fil des semaines? L’enseignant doit-il partir de lui ou des étudiants pour orienter son action éducative?

En tentative de réponses à ces questionnements, l’auteure reconnaît que, chez l’enseignant, certains facteurs tels les années d’expérience, l’effet de la répétition, les

habitudes et les déceptions font oublier l'importance du maintien d'une relation éducative auprès des étudiants. L'auteure propose deux voies de solutions à l'enseignant pour donner primauté à la relation éducative au quotidien. Premièrement, l'enseignant doit examiner et varier sa pédagogie en classe. D'une telle perspective, l'enseignant doit se rappeler que la promotion de soi nuit au développement de la relation. En faisant appel aux étudiants pour expliquer certaines notions, l'enseignant manifeste alors une confiance en leurs compétences. La seconde orientation informe sur l'importance de comprendre la motivation de l'étudiant et d'intervenir. En rendant significatives les activités en classe et en personnifiant la relation avec l'étudiant, l'enseignant devient dès lors un stratège dans la résolution de problèmes et un modèle dans sa communication verbale et non verbale.

La contribution de cette communication de Langevin (1996) en réponse à notre question de recherche confirme que la promotion de l'enseignant nuit au développement de la relation. Ainsi, un enseignant concentré sur son expertise et sur les contenus de cours relègue au second plan la place accordée à la relation éducative. Dans un enseignement où l'engagement personnel d'une éducation de la personne n'agit pas en soi avant et en deçà de tout action éducative, l'enseignant doit se rappeler – d'où notre titre – que la reconnaissance de cette dimension relationnelle motive l'étudiant et rend significative sa démarche d'apprentissage. D'un tel cas, l'une des méthodes pour rendre quotidien cet apport relationnel consiste à personnifier la relation entre lui et l'étudiant et à encourager des méthodes pédagogiques actives.

Cette communication de Langevin (1996) s'inspirait de la recherche du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*) sur la perception de la réussite chez les étudiants. Dans la perspective d'un enseignement orienté sur la transmission des contenus où l'enseignant doit se rappeler de favoriser les interactions entre lui et l'étudiant, comment se manifeste ce dialogue entre les acteurs? Qui initie la démarche de prise de parole? À quelles conditions l'enseignant peut-il établir un dialogue? La

recherche de Kubanek et Waller (1994, 1995) et celle de Lafortune (1992) – nous le souhaitons – apporteront un éclairage nouveau à ces questions.

4. Des questions chargées d'attentes

Deux professeures du Collège John Abbott, Anne-Marie Kubanek et Margareth Waller, entreprennent une étude qu'elles qualifient de longitudinale. Elle s'effectue auprès d'un échantillon aléatoire de 40 jeunes femmes étudiantes inscrites à des études collégiales en sciences à l'automne 1992. Ces jeunes femmes rencontrées au cours d'entrevues d'une durée d'une heure nomment les événements qui les ont encouragées ou découragées dans la poursuite de leurs études ou qui ont miné leur confiance en elles-mêmes dans le domaine scientifique. Par une analyse qualitative des données d'entrevues, les auteures dégagent que les étudiantes témoignent de l'importance accordée par l'enseignant à leurs questions en classe et de l'influence de ces interactions sur le développement de leur confiance en soi. Les résultats de cette recherche sont publiés dans deux articles de la revue *Pédagogie collégiale* (Kubanek et Waller, 1994, 1995).

Ces résultats démontrent, entre autres, que poser des questions en classe est prétexte, chez ces jeunes étudiantes, pour établir une relation d'apprentissage¹⁸ entre elles et l'enseignant. Les réponses de ce dernier à leurs questions sont interprétées comme des indices du type de relations possibles. De plus, le fait que les explications soient claires, précises, ou exprimées de manière empressée ou sur un ton sarcastique, fournit autant d'indices pour l'étudiante du type de relations possibles. Selon ces chercheuses, les contacts individuels avec les enseignants et les encouragements exprimés contribuent favorablement à l'apprentissage et à la persévérance. Inversement, un enseignant distant serait l'un des facteurs conduisant aux échecs

¹⁸ Nous utilisons le terme «relation d'apprentissage» puisqu'il est celui que les chercheuses utilisent dans leurs écrits.

scolaires et aux changements de programme. En somme, les étudiantes réclament un droit de parole puisqu'elles savent que c'est autour des questions posées que s'organise la relation d'apprentissage. Prendre la parole en classe démontre une forme d'engagement dans les études mais, conséquemment, elle confronte l'étudiante au désaccord des pairs et de l'enseignant.

Toutes les étudiantes rencontrées ont manifestement établi un lien direct entre la relation avec l'enseignant et la réussite scolaire. Par ailleurs, bien que ce lien semble hors de tout doute, les étudiantes éprouvent parfois de la difficulté à formuler des questions en classe et préfèrent les rencontres individuelles. Lorsque ces dernières se sont déroulées de manière encourageante, l'étudiante se sent autorisée à sortir du silence et à poser des questions en classe. Poser des questions ouvre la porte à la négociation et devient une manière, pour l'étudiante, de prendre sa place dans son propre processus d'apprentissage, surtout dans le domaine des sciences considéré traditionnellement comme celui des hommes.

Les auteures défendent bien le fait que l'importance accordée à la relation d'apprentissage relève exclusivement d'une question d'âge et qu'il serait facile d'illustrer un tel besoin relationnel sous le sceau de la dépendance ou d'une immaturité affective. Au contraire, en référence à des recherches antérieures (Cornell, Cornelle, Dickie, Elizof, Farrell, Kubanek et Waller, 1990), les auteures démentent ce modèle de développement relationnel qui catégorise les étudiants du secondaire dans un état d'apprenant dépendant, centré sur le professeur jusqu'à un mode d'apprentissage plus autonome au collégial, et ce, dans un but de les préparer dans un mode de relation encore plus impersonnel à l'université. Après l'analyse des entrevues faites auprès des étudiantes au collégial, ces chercheuses (Kubanek et Waller, 1994, 1995) reconnaissent que les encouragements transmis par les enseignants influencent directement la réussite et la persévérance scolaires, et ce, quel que soit l'âge des étudiants. Ainsi, «au lieu d'étiqueter ce désir comme une déficience

au plan du développement, nous soutenons qu'il faut reconnaître et respecter les étudiantes qui préfèrent être en relation avec les autres durant leur apprentissage» (p. 24). Une telle position induit que l'enseignant doit savoir identifier préalablement le style d'apprentissage de l'étudiant et alors répondre aux étudiants donnant primauté au circuit affectif.

Selon ces auteures, si une rencontre de personne à personne avec l'enseignant peut favoriser ou empêcher l'apprentissage, c'est autour des questions posées par les étudiantes que s'organise la relation enseignant-contenu-étudiant. Les auteures accueillent favorablement l'idée du triangle pédagogique (Houssaye, 1989). Or, dans la pensée de Houssaye, une action unidirectionnelle est établie entre chacun des trois éléments : l'enseignant favorise l'apprentissage d'une matière en assignant à l'étudiant des tâches appropriées. De ce mouvement entre les éléments de la triade, Kubanek et Waller (1994, 1995) suggèrent que les flèches deviennent un symbole de relation – et non d'action – bidirectionnelles entre les éléments enseignant-contenu-étudiant. Ces liens représentent les relations maintenues par le dialogue dans le processus de questions posées par l'étudiante sur le contenu et des réponses fournies par l'enseignant.

Les résultats de recherche de Kubanek et Waller (1994, 1995) nous conduisent vers une autre étude ayant également comme préoccupation les dimensions affectives de l'apprentissage, celle de Lafortune (1992). Attardons-nous à cette dernière pour dégager, en bout de piste, notre première échappée de lumière sur l'ensemble de ces recherches.

5. La prise en considération d'une dimension affective liée à l'apprentissage

Lafortune (1992), dans sa recherche traitant de la dimension affective en mathématiques chez les cégépiens, analyse l'importance accordée aux composantes

de la dimension affective (anxiété, motivation et confiance en soi) dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette recherche-action de type évaluative comprend deux étapes méthodologiques : une étape du plan d'intervention andragogique (enseignement aux adultes) et didactique des mathématiques et une étape d'évaluation. Cette dernière s'est déroulée en deux moments distincts : l'implantation (mise à l'essai, préimplantation et implantation) et l'évaluation d'implantation du plan d'intervention. L'analyse des données a respecté les étapes liées à une méthode de codage des données qui consiste à regrouper et à organiser les données par une méthode de codage. Des opérations telles repérer, classer, ordonner, condenser et composer les données recueillies ont été effectuées.

Lors de la phase de la mise à l'essai, 4 professeurs dont 2 hommes et 2 femmes ont utilisé le plan d'intervention auprès de 86 étudiants inscrits dans 4 cours différents de mathématiques. Lors de la phase de préimplantation, 5 professeurs (3 hommes et 2 femmes) travaillant dans 4 cégeps distincts ont accepté d'intégrer ces plans d'intervention dans leurs cours de mathématiques. Ces 5 enseignants dispensaient 4 cours différents de mathématiques et s'adressaient à 172 étudiants. Après cette période d'essai, tenant compte des expériences et commentaires des professeurs participants, le plan d'intervention a été modifié. À l'étape de l'implantation du plan d'intervention, 9 professeurs (8 hommes et 1 femme) de 7 cégeps distincts enseignaient 8 cours différents et rejoignaient 240 étudiants dont 224 ont été retenus aux fins de l'analyse. Retenons que cette étude s'adressait à l'ensemble des étudiants et non à une catégorie particulière d'étudiants que seraient, par exemple, les mathophobes.

Les conclusions de cette recherche exposent que, malgré une croyance populaire sur l'effet répugnant des mathématiques, les étudiants rencontrés valorisaient cette discipline et, pour certains, ils exprimaient une reconnaissance de valeur aux mathématiques. Or, l'anxiété générée par les examens semble généralisée

à l'ensemble des étudiants. De ce point de vue, le plan d'intervention s'est révélé un outil important d'influence sur les réactions affectives positives. De plus, ce plan d'intervention a contribué à une meilleure connaissance chez le cégépien de son style d'apprentissage. Malgré cela, il manifestait toutefois des demandes d'aide pour dépasser des réactions affectives négatives.

En évaluation finale, les étudiants se sont montrés surpris que les professeurs accordent de l'importance à la dimension affective en apprentissage des mathématiques. Cette ouverture affective de la part de l'enseignant a manifestement permis de développer une meilleure relation pédagogique. Dans les différentes étapes de cette recherche évaluative, le professeur devenait plus disponible, voire accessible à l'étudiant. Cette ouverture de la part du professeur a généré en retour que l'étudiant pose davantage de questions.

Cette recherche nourrissait l'ambition de connaître la dimension affective liée à l'apprentissage et également à l'enseignement. Or, cette dimension a été peu analysée chez les enseignants qui, dans l'ensemble, disent avoir réagi positivement aux différentes étapes du plan d'intervention. Comme le but premier de cette étude était de favoriser les apprentissages chez l'étudiant, la prise de conscience par l'enseignant de cette dimension affective a contribué largement à l'atteinte des objectifs de recherche. Par le moyen didactique du plan d'intervention, l'enseignant s'est dit davantage outillé pour considérer désormais cette dimension affective. La chercheuse a conclu que l'apprentissage des mathématiques intéresse grandement les étudiants et que les enseignants semblent disposés à tenter de nouvelles expériences qui pourraient inclure la dimension affective dans leur enseignement.

Ces trois dernières recherches, celles du Conseil supérieur de l'Éducation (1995b), de Kubanek et Waller (1994, 1995) et de Lafortune (1992) ainsi que la

réflexion de Langevin (1996) partagent des intérêts communs. Examinons comment l'interprétation de telles données peut offrir un éclairage nouveau à notre recherche.

6. La première échappée de lumière sur notre question de recherche

En résumé, les trois recherches (Conseil supérieur de l'Éducation, 1995*b*; Kubanek et Waller, 1994, 1995; Lafortune, 1992) de même que la réflexion de Langevin (1996), apportent un éclairage nouveau à notre question de recherche. Nous divisons cet apport en trois faisceaux lumineux. Notre première rampe d'éclairage met en transparence l'importance dans la considération de la dimension affective de l'apprentissage. La recherche du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*) relate les propos des étudiants clamant la contribution essentielle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage. Le rôle que les étudiants attendent d'eux dépasse largement celui de dispensateur de cours et tend vers un besoin de modèles d'adultes signifiants.

Langevin (1996), dans sa réflexion sur l'étude du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*) autour du thème des conditions de réussite, éveille l'idée qu'une diminution d'une centration sur soi chez l'enseignant aurait pour effet d'encourager l'étudiant à prendre la parole. À ce sujet, elle suggère quelques pistes de solutions telles que de laisser l'étudiant enseigner à ses pairs et une diversification des méthodes pédagogiques. Kubanek et Waller (1994, 1995) suggèrent une pédagogie différenciée laquelle s'appuie sur une pleine acceptation des styles et des rythmes d'apprentissage des étudiants dont certains d'eux ont recours à une prise de parole en classe pour «s'auteuriser» dans leurs apprentissages. Chez Lafortune (1992), cette dimension affective est suscitée dans les cours de mathématiques par l'utilisation d'un outil didactique : le plan d'intervention qui modifie la dynamique de l'apprentissage de l'étudiant et de l'enseignement chez l'enseignant. En somme, chez l'ensemble de ces auteurs, d'une part, la prise de parole revêt une action significative

dans la prise en charge du processus d'apprentissage chez l'étudiant et, d'autre part, la reconnaissance du style d'apprentissage de l'étudiant oriente l'enseignement chez l'enseignant.

Sous notre deuxième rayon lumineux, nous apercevons plus clairement que cette prise de parole par l'étudiant engendre différentes conséquences autant dans l'apprentissage que dans l'enseignement. Tout d'abord, Langevin (1996) insiste sur une diminution de promotion de soi puisqu'un tel geste a pour extension la manifestation d'une confiance en les potentialités de l'étudiant. Par la suite, dans les recherches du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*) et celle de Kubanek et Waller (1994, 1995), il ressort, hors de tout doute, pour les étudiants rencontrés que la prise de parole en classe a pour conséquence un engagement personnel et la réussite dans les études. Finalement, dans la recherche de Lafortune (1992), l'outil du plan d'intervention crée une écoute et une disponibilité chez l'enseignant envers le style d'apprentissage des étudiants. En acceptant que l'étudiant prenne la parole, l'attention de l'enseignant se décentre de lui-même et se recentre sur celui qui apprend.

Notre toute dernière échappée de lumière est encore diffuse à ce moment-ci de notre analyse documentaire. Afin de comprendre le mouvement relationnel dans ces trois recherches et la réflexion de Langevin (1996), nous pourrions un peu tardivement questionner si le sens attribué à la dimension affective chez ces auteurs tend vers un même horizon. Nous croyons que non... et, en même temps, que oui. Commençons par le caractère commun de la dimension affective. Nous croyons comme Gayet (1995) que le sens commun accordé à la nature même de l'action d'apprendre et d'enseigner se résume grossièrement à une dominance cognitive. Dans cette logique, l'affectif représenterait l'envers de cet aspect cognitif. Et inversement, nous croyons que la définition de la dimension affective diffère chez les différents acteurs jusqu'ici analysés. Elle tend parfois vers une perspective individualiste de la personne, notamment chez Lafortune (1992) et Kubanek et Waller (1994, 1995) et à

des aspects plus globaux du développement de la personne dans l'étude du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*).

Outre ces distinctions sur la définition de la dimension affective en situation éducative, le mouvement de mutualité entre les acteurs est profondément affecté par l'accueil et l'ouverture de l'un envers l'autre. Pour appuyer ces derniers propos, prenons le premier geste propre à la réciprocité éducative : le don. Ce premier élément de la triade du mouvement de la réciprocité éducative, dans ce contexte-ci, devient un don instrumental (par exemple : «je te donne un second exemple pour expliquer le concept à l'étude») plutôt qu'un don de soi comme le préconise la pensée personnaliste. Ne peut-on pas établir des parallèles avec les principes directeurs de l'enseignement par la discussion (Christensen, Garvin et Sweet, 1994) : interroger, écouter et répondre? S'agit-il davantage d'un mouvement parallèle entre les acteurs que Labelle nomme l'éducation réciproque plutôt que la réciprocité éducative qui induit un mouvement alternatif chez des partenaires dans leurs rôles différenciés? De plus, jusqu'où l'enseignant accepte-t-il de se laisser déstabiliser par la présence de l'étudiant?

Cette dernière échappée de lumière demeure encore diffuse. Poursuivons notre analyse avec la seconde question émergeant de la recherche du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*) à savoir : en rappel à notre cadre de référence où Labelle (1996) énonce clairement que, chez l'enseignant, toute action éducative doit avoir comme intentionnalité le jaillissement de l'autre, sur quelles compétences doit s'appuyer la formation pédagogique des enseignants afin d'éveiller en eux l'intérêt pour ce «socle invisible» implicite dans la relation entre les acteurs?

7. Un référentiel de compétences

Cette préoccupation ministérielle de prioriser une formation professionnelle chez l'enseignant au collégial est un défi de taille. En effet, sur quelles compétences devrait-on établir la formation? Comment former du personnel enseignant qualifié qui répond au besoin de reconnaissance des étudiants comme des personnes à part entière, dans une perspective de formation continue? Le Conseil supérieur de l'Éducation (2000), dans son document intitulé *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, propose un référentiel commun de compétences pour la formation du personnel enseignant.

Afin de comprendre les assises théoriques de ce document, il semble à propos de décrire, à grands traits, l'histoire de la nécessité d'élaborer un référentiel commun de compétences pour le personnel enseignant. Pour détailler ce processus, nous ferons notamment référence au document du ministère de l'Éducation du Québec publié en 2001.

Tout d'abord, selon le ministère de l'Éducation du Québec (2001), depuis le XX^e siècle, deux événements déterminent un nouveau type de professionnalité dans l'enseignement : l'importance considérable de la science dans les discours pédagogiques et la centration sur l'enfant. Ces deux facteurs combinés contribuent à l'avènement de la psychologie en éducation. Par ailleurs, on suggère de faire de la pédagogie, une science et du pédagogue, un scientifique. Dorénavant, on distingue deux grandes catégories émergentes dans les pratiques professionnelles : les approches expérimentales mettent l'accent sur la dimension scientifique de l'enseignement tandis que les approches expérientielles soulignent l'importance de l'accompagnement des besoins de l'enfant.

Au Québec, selon les auteurs de la formation à l'enseignement, lors de la création des facultés des sciences de l'éducation¹⁹, à la fin des années soixante, l'idéologie scientiste demeure présente. À un tel point que l'enseignant est perçu comme un maître scientifique. En fait, les préoccupations universitaires et scientifiques permettent notamment de former des futurs enseignants dans un champ des savoirs largement disciplinaires au détriment d'un savoir pédagogique. Entre 1970 et 1980, on constate que les savoirs pédagogiques et didactiques ne sont point transférés dans la pratique en classe. Selon le MÉQ, de telles actions renforcent l'idée que, *a priori*, l'enseignement est une question de maîtrise des contenus disciplinaires et que, quoi qu'il en soit, l'expérience et la passion pour la matière s'apprennent par essais et erreurs.

À ce maître scientifique des années soixante-dix et quatre-vingt, se succède et se perpétue, depuis la réforme de l'enseignement collégial de 1993, l'image du maître professionnel. Ce dernier doit exploiter une réflexion critique et alors participer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement. La construction du maître professionnel s'appuie, en définitive, sur la conception de la professionnalisation de l'enseignement.

Afin de comprendre l'impact du mouvement de professionnalisation de l'enseignement, il semble important, avant tout, de conceptualiser le phénomène de professionnalisation, de préférence en milieu collégial. Par la suite, nous tentons de comprendre comment les intentions ministérielles de professionnalisation influencent la fonction éducative de l'enseignant au collégial. Or, avant de poursuivre notre analyse, une définition des termes semble pleinement justifier. Dans son document, le ministère de l'Éducation du Québec (2001) s'appuie sur la définition de professionnalisation de Lang (1999), laquelle vise une maîtrise pratique et un certain degré de rationalisation du procès de travail. Ce processus de rationalisation implique

¹⁹ Il s'agit d'une des recommandations du *Rapport Parent*.

un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes propres à l'exercice d'une profession. Dubar (1991) définit que l'identité se construit et se reconstruit dans un contexte d'incertitude variable. Le terme de l'identité se conjugue alors avec la notion de processus.

Dans l'optique de professionnalisation, le ministère de l'Éducation du Québec (2001) souhaite que le futur professionnel, par sa formation et son expérience, atteigne une expertise dans la combinaison et dans la mobilisation des savoirs, des attitudes et des stratégies pour l'exécution de tâches précises. Il s'agit notamment de rendre visibles et publics les savoirs tacites et les savoir-faire des praticiens. Ces savoirs se traduiraient par un ensemble de compétences professionnelles. Ces dernières composeraient un référentiel commun des compétences liées à la profession enseignante.

Dans cette perspective, le Conseil supérieur de l'Éducation (1991) établit qu'il devient primordial de dégager des paramètres communs du caractère distinct de l'acte d'enseigner. On reconnaît alors le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'enseignement. Une telle démarche de reconnaissance des particularités et des composantes de l'enseignement suppose une éducation de qualité dans laquelle s'inscrit un professionnalisme ouvert et collectif. Seule une telle reconnaissance rend possible, selon le CSÉ, un renouvellement significatif du contrat social entre la profession enseignante et la société.

Quelques années après la réforme, le Conseil supérieur de l'Éducation (1997) précise une orientation nouvelle de l'acte d'enseigner. Il suggère, d'une part, une complicité entre l'apprentissage et l'enseignement et, d'autre part, un élargissement du cadre de référence de la pratique professionnelle et de sa dimension cognitive. Finalement, il souhaite que l'enseignant entreprenne une démarche réflexive sur la prise en charge personnelle et collective du développement de sa profession.

Dans cette optique, le CSÉ formule 19 recommandations qui se regroupent sous 4 enjeux pour le développement d'un professionnalisme ouvert et collectif à l'ordre collégial. Premièrement, devant la nécessité de stimuler l'engagement établissementnel chez les enseignants au collégial, il encourage le sentiment de responsabilité des acteurs. À cette fin, le CSÉ souhaite que le milieu collégial mette à jour des structures organisationnelles locales tenant compte des nouvelles exigences liées aux programmes et profitant également au soutien du développement professionnel des enseignants.

Dans un deuxième temps, le CSÉ rappelle l'importance de procéder à une évaluation établissementnelle du personnel enseignant. Une telle démarche contribuera, d'une part, au développement professionnel du personnel enseignant et, d'autre part, elle permettra aux enseignants de devenir proactifs dans une dynamique de partage réel des responsabilités avec les directions des collèges.

Dans un troisième temps, le CSÉ invite les acteurs à considérer les enjeux liés à la qualification du personnel enseignant dans l'intérêt de cerner les compétences requises dans la pratique tant dans un cadre de formation initiale que dans celui de formation continue.

Finalement, dans un quatrième temps, le CSÉ suggère des moyens favorisant une meilleure reconnaissance des diversités des pratiques professionnelles des enseignants au collégial sans toutefois négliger la recherche d'une identité professionnelle commune.

Dans cette logique d'engagement et d'évaluation établissementnelles, de qualification et de professionnalisation du personnel enseignant du collégial, le Conseil supérieur de l'Éducation (2000) renvoie ces quatre volets en un référentiel commun des compétences pour la formation du personnel enseignant des collèges. Ce

référentiel comporte deux grandes composantes : une composante disciplinaire et une composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial. Ces deux composantes se divisent en quatre axes : maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle; développer et appliquer des stratégies d'enseignement; entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative; maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante.

Le premier axe s'attarde sur les savoirs disciplinaires de l'enseignant. La reconnaissance première de ce dernier est, de toute évidence, pour la maîtrise de sa discipline ou de sa spécialité professionnelle. On lui reconnaît d'être, avant tout, un expert de contenu.

Aux savoirs disciplinaires de l'enseignant qui occupent le premier axe, s'ajoute, dans le deuxième axe, le développement et l'application des stratégies d'enseignement visant l'apprentissage et le développement des étudiants. Dans cet axe, on s'intéresse au «comment» mettre en place des actions favorisant l'apprentissage et le développement des étudiants. À ce sujet, le CSÉ rappelle que la caractéristique première de l'acte éducatif «c'est d'abord l'apprentissage des étudiants qui conditionnerait l'ensemble des opérations mises en œuvre dans l'acte d'enseigner» (p. 41). Dans une telle optique de gestion des apprentissages, le CSÉ encourage l'enseignant, maître disciplinaire, à s'inscrire dans la dynamique de programmes tout en intervenant à chacune des étapes de gestion des apprentissages : la planification, la régulation et l'accompagnement des étudiants.

Dans le troisième axe, «entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'action éducative», les différents acteurs interpellés sont les composantes établissementnelles : les départements, les programmes et l'établissement. En plus d'un engagement établissementnel sur lequel le CSÉ insiste

fortement, un apport à la vie interne de l'établissement, tout d'abord sur le plan scolaire et aussi sur les plans culturel et social, est attendu. On suppose que cette démarche aura un effet bénéfique pour l'étudiant. Dans cette optique, le CSÉ spécifie que «le personnel enseignant est certainement bien placé pour contribuer au développement personnel des étudiants ainsi qu'à leur construction de leur sentiment d'appartenance» (p. 44). À cet effet, le CSÉ incite l'enseignant à se servir du milieu tel un immense réservoir de ressources, donc un lieu potentiel d'apprentissage de l'étudiant. Dans un tel cadre, sont inclus les projets particuliers d'aide et d'encadrement des étudiants ainsi que des activités liées au programme mises en place par l'enseignant.

Le quatrième axe nomme que l'enseignant s'inscrit dans une pratique professionnelle. À juste titre, l'enseignant, en plus de maîtriser sa spécialité professionnelle, doit analyser l'évolution de sa pratique et contribuer ainsi au devenir de la profession enseignante. À ce sujet, le CSÉ identifie trois exigences à cette catégorie : l'analyse des pratiques et de son réinvestissement dans le travail quotidien, la contribution au développement des connaissances et, finalement, une maîtrise du développement des technologies de l'information et de la communication en contexte éducatif.

Ce référentiel commun des compétences (Conseil supérieur de l'Éducation, 2000) est le fruit de plusieurs recherches sur le développement professionnel chez les enseignants au collégial et épouse un mouvement de professionnalisation s'adressant à l'ensemble des niveaux d'enseignement au Québec. La revue *Pédagogie collégiale* (2001), dans un dossier portant sur la formation des enseignants et enseignantes du collégial aborde deux facettes de cette formation professionnelle : l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant du collégial et la formation continue. Ces deux volets confirment l'importance pour le secteur d'études collégiales de former des enseignants avec de solides compétences pédagogiques pour

faire face aux nouveaux défis de l'éducation, notamment le départ accéléré d'enseignants pour la retraite et l'implantation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

En résumé, nous avons conceptualisé l'émergence d'une politique en formation pédagogique chez les enseignants au collégial et les objectifs poursuivis par une telle démarche de professionnalisation. Par la suite, nous avons présenté le référentiel de compétences, élaboré notamment en réponse à l'une des recommandations du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*). Il est le fruit de plusieurs années de réflexions et de tâtonnements sur le devenir professionnel et la formation pédagogique des enseignants au collégial. Dans la prochaine échappée de lumière, il fera l'objet d'une analyse critique.

8. La deuxième échappée de lumière sur notre question de recherche

Dans la volonté de jeter un éclairage entre nos intérêts de recherche et ce référentiel commun de compétences, nous regroupons dans le tableau 1 les trois éléments de la plate-forme éducative en jeu dans le renouveau de l'enseignement au collégial: les rôles de l'enseignant en classe, sa place et ses fonctions dans l'établissement ainsi que sa responsabilité face au développement de sa profession (Conseil supérieur de l'Éducation, 1997).

Tableau 1
Volets de la pratique professionnelle au collégial

Volets	Éléments compris dans ces volets
1. Les fonctions de l'enseignant en classe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ un expert de discipline avec des compétences pédagogiques; ▪ une contribution de diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lien avec les besoins de l'étudiant; ▪ une nécessité de favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages; ▪ une responsabilité d'introduire l'étudiant dans la vie interne de l'établissement.
2. La place et les fonctions de l'enseignant dans l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ un engagement établissementiel; ▪ une ouverture à l'ensemble des fonctions constitutives du travail : perfectionnement, production du matériel didactique et un service à la collectivité; ▪ une contribution dans le partage des pouvoirs dont la Commission des études et le Conseil d'administration; ▪ un élargissement du cadre de référence et de sa dimension collective notamment par l'approche programme.
3. La responsabilité de l'enseignant face au développement de sa profession	<ul style="list-style-type: none"> ▪ une qualification continue; ▪ une analyse des pratiques; ▪ une utilisation des technologies de l'information et de la communication dans un contexte éducatif; ▪ une contribution au développement des connaissances.

En rapport avec les rôles de l'enseignant, le Conseil supérieur de l'Éducation (2000) rappelle que l'enseignant au collégial est avant tout un expert de discipline qui sait en concrétiser l'apport dans les sphères du social et de l'emploi. De plus, sensible aux stratégies d'enseignement orientées sur l'apprentissage et le développement des étudiants, par ses compétences pédagogiques, il inscrit son enseignement dans une dynamique de programme. Au regard de l'activité éducative, par différents projets éducatifs, l'enseignant aurait la responsabilité d'introduire l'étudiant dans la vie interne de l'établissement. Ainsi, selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1997), «la classe ne peut plus être considérée comme le seul lieu de pouvoir et de référence

du personnel enseignant. Ses activités s'inscrivent plus largement dans des programmes qui, eux-mêmes, participent à des projets d'établissement» (p. 15).

Le second volet de la pratique professionnelle au collégial, la place et les fonctions de l'enseignant dans l'établissement, comprend un engagement établissementnel. D'une part, la place de l'enseignant se situerait à la jonction d'un professionnalisme collectif et de la mission éducative de l'établissement. D'autre part, en plus de veiller au maintien des fonctions constitutives à son travail telles la production de matériel didactique, l'enseignant devrait élargir le cadre de référence de sa pratique et y inclure une dimension collective. Cet élargissement se refléterait par son implication dans l'approche programme et dans différentes instances consultatives ou décisives de la distribution des pouvoirs dans l'établissement.

Le dernier volet, la responsabilité de l'enseignant face au développement de sa profession, nécessiterait une prise en charge personnelle de son développement professionnel comme spécialiste d'une discipline et comme spécialiste de l'enseignement à l'ordre collégial. Par l'analyse des pratiques, l'enseignant pourrait réinvestir les résultats dans son travail quotidien. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans un contexte éducatif contribuerait au développement de la connaissance. L'enseignant s'identifierait également à un groupe professionnel. Cette identification ne reposerait pas uniquement sur la discipline ou sur l'établissement sans pour autant les nier.

De toute évidence, cette plate-forme éducative résume l'essentiel des intentions éducatives ministérielles dans la formation pédagogique du personnel enseignant dans les collèges, sans toutefois les réduire. Dans ce référentiel de compétences, les principales fonctions relatives à l'enseignement se résument au fait que l'enseignant agit à la fois en termes d'expert de contenu et de stratège d'enseignement : il structure, il gère, il collabore et il anime. Il doit être un habile

metteur en scène des situations pédagogiques autour d'un contenu dont il est l'expert. La fonction instrumentale de l'enseignant ne se résume donc pas seulement à dispenser des contenus mais à les organiser, les structurer et les rendre accessibles à l'étudiant. Ce volet organisationnel et structurel des savoirs est, sans nul doute, une innovation certaine.

En regard du référentiel commun de compétences, on constate que le langage utilisé reflète un modèle de gestion tel qu'il est vécu en entreprise. En effet, on fait davantage référence à la gestion des apprentissages et aux besoins d'apprentissage des étudiants. À ce sujet, comme le mentionne le Groupe de travail PERFORMA (1998), on peut craindre qu'une application trop étroite des notions de productivité et d'efficience à l'enseignement en vienne à en réduire l'entreprise d'éducation à des visées strictement utilitaires. Ainsi, par un souci de se mouler aux exigences du marché du travail, un changement de valeurs est imposé et modifie, inévitablement, la pratique professionnelle des enseignants.

De tels propos du Groupe de travail PERFORMA sur l'entreprise de l'éducation confirme que ce n'est pas dans les intentions immédiates ministérielles – restons optimistes – de fonder une éducation de la personne ayant pour intention première le jaillissement de l'autre. D'un tel référentiel, la réciprocité cède sa place à des principes d'efficacité et à l'utilitarisme – où tout semble opératoire et prescrit – comme fondement de l'éducation. Le mouvement réciproque de l'un par l'autre n'est-il pas davantage entre l'établissement et le marché du travail?

De cet éclairage tamisé sur nos intérêts de recherche, tournons-nous vers un homme fortement apprécié dans le milieu collégial tant pour sa capacité à nommer les inconforts qu'à utiliser le paradoxe pour provoquer des changements au sein de la pratique enseignante.

9. Confronté à son processus d'apprentissage

Ulric Aylwin a été, pendant plus de 20 ans, coordonnateur au Service du développement pédagogique au Cégep Maisonneuve. Reconnu pour ses nombreuses formations dans différents collèges (PERFORMA) et lors des colloques, Aylwin a publié deux ouvrages (1994, 1996a). À ces deux livres s'ajoutent deux articles publiés dans la revue *Pédagogie collégiale* (1996b, 1997).

Nous avons choisi cette réflexion de Aylwin (1994, 1996a, 1996b, 1997) parce qu'elle est représentative des pédagogies novatrices que l'on tente d'implanter depuis la venue de l'approche par compétences. Le rôle attendu chez l'enseignant correspond en plusieurs points à celui mentionné dans le référentiel commun de compétences du Conseil supérieur de l'Éducation (2000).

Pour Aylwin (1994, 1996a, 1996b, 1997), l'enseignant n'est pas l'unique responsable des échecs des étudiants auxquels le système éducatif actuel fait face... mais il est de loin l'agent principal d'influence auprès de ce dernier. Aylwin (1996b) reconnaît que, depuis la réforme pédagogique de 1993, des responsabilités s'ajoutent aux tâches des enseignants. Il écrit qu'ils «ont pour tâches de créer des programmes, d'en évaluer la pertinence et la qualité, d'entretenir des liens suivis avec les milieux de travail et les universités et d'orienter davantage la pédagogie vers l'acquisition de compétences» (p. 16). De ces nouvelles responsabilités, trois transformations sont jugées nécessaires pour intégrer pleinement les nouveaux principes éducatifs de la dernière réforme : donner la primauté à l'apprentissage; utiliser l'évaluation formative continue et développer des habiletés langagières dans tous les cours. Attardons-nous à la description de chacun d'elles pour comprendre la pensée de l'auteur et comment cette dernière peut contribuer à l'avancement de la compréhension de notre question de recherche.

Plus spécifiquement, pour redonner primauté au processus d'apprentissage, l'enseignant doit d'abord reconnaître qu'il n'est pas le centre de l'univers pédagogique et, conséquemment, que l'exposé magistral n'offre pas une réponse suffisante à celui qui désire apprendre. Outre les nombreuses indignations des enseignants sur le fait que les étudiants n'ont rien appris dans les cours qui précèdent les leurs, selon cet auteur, les enseignants perpétuent sans cesse ce cercle vicieux – appris en formation continue où un expert, par l'exposé magistral, présente les effets bénéfiques d'une pédagogie active (cet exemple provient de l'auteur) – de concevoir l'apprentissage en dehors de l'expérience de ce même apprentissage.

En préconisant une pédagogie active où l'étudiant est confronté à son propre processus d'apprentissage, l'enseignant renverse la logique habituelle de l'offre et de la demande en prenant trois positions. Dans un premier temps, il place l'étudiant face aux exigences du cours de manière à ce que ce dernier puisse identifier le mandat du cours et ainsi porter sa part de responsabilité. Alors, dès le début du cours, l'étudiant évaluera l'écart entre l'état de ses connaissances actuelles et le chemin qu'il lui reste à parcourir pour atteindre les objectifs du cours.

Dans un deuxième temps, l'étudiant doit sentir que c'est lui seul qui peut et doit apprendre : l'enseignant, son enseignement et les contenus de cours demeurent des ressources et des outils mis à sa disposition afin de lui faciliter l'accès à l'atteinte des objectifs de **son** cours. Par extension, apprendre est une action et seule une mise en action peut permettre à l'étudiant de s'approprier sa propre démarche d'apprentissage.

Dans un troisième temps, l'auteur suggère que l'enseignant mette, dès le début du cours, l'étudiant devant son projet d'apprentissage par une mise en confrontation avec ses propres lacunes. Une telle tâche accomplie, l'enseignant devient la personne-ressource pour accompagner l'étudiant à passer de la rive de la non-connaissance à

celle de la connaissance. Ainsi, ce n'est que par une réelle appropriation du projet d'apprentissage que l'étudiant pourra être au cœur de l'action d'apprendre. Dans une telle optique, l'enseignant fait l'économie de l'image du professeur tyran, de celui qui veut à tout prix que ses étudiants apprennent et qui s'esquinte à multiplier les évaluations.

Placer l'étudiant face aux exigences du cours, rappeler à l'étudiant qu'il a la responsabilité première d'apprendre et, finalement, de confronter l'étudiant devant ses lacunes, sont les trois éléments qui mettent l'étudiant dans une position de demande d'aide envers le professeur dans l'atteinte des objectifs de son cours. Une telle démarche convie certes à donner la primauté à l'apprentissage.

La deuxième mesure d'application des principes directeurs de la réforme telle qu'elle est suggérée par Aylwin (1994, 1996*a*, 1996*b*, 1997) relève de l'utilisation régulière de l'évaluation formative, indicatrice des apprentissages accomplis chez l'étudiant. Dans la perspective de rendre l'étudiant actif au cœur de ses apprentissages, l'évaluation formative devient continue : l'étudiant est appelé à rendre compte de ses acquis et à constater le progrès ou les lacunes qui le sépare de l'atteinte de l'objectif du cours. Pour éviter une surcharge de travail à l'enseignant dans la correction des épreuves, l'auteur suggère que la correction de l'évaluation formative soit participative où, à titre d'exemple, les étudiants et l'enseignant formulent des critères de qualité d'un travail et en exercice de groupe, les étudiants attribuent ensemble une note (fictive) aux travaux. Une telle demande permet, d'une part, de rendre l'étudiant conscient des critères de productions des travaux exigés et motivé dans son processus de compréhension de la matière. D'autre part, l'évaluation formative continue et participative le rend autonome dans ses apprentissages et évite alors à l'enseignant un surplus de tâches d'évaluation souvent jugées laborieuses et accablantes. Cette évaluation formative permet aussi de préciser, à juste titre, l'apport

spécifique de l'évaluation sommative, soit celui d'évaluer la somme des apprentissages appris.

Aux deux éléments susceptibles de rendre cohérents les principes directeurs de la réforme, donner primauté à l'apprentissage et favoriser l'évaluation formative, s'ajoutent le dernier élément : les habiletés langagières. Aylwin (1994, 1996*a*, 1996*b*, 1997) stipule que l'enseignement d'un concept permet une plus grande maîtrise d'un contenu. Par la parole, l'enseignant précise, vulgarise, justifie, explique, etc.; en somme, il structure des idées et orchestre les concepts de la discipline enseignée. Ainsi, pour accéder à la maîtrise du champ disciplinaire recherché, l'étudiant doit, à son tour, enseigner notamment en prenant la parole et en traduisant en ses propres mots les divers éléments de la matière étudiée. En d'autres termes, pour qu'un étudiant apprenne, il doit être capable d'exposer, de discuter et d'évaluer une matière, soit de devenir «l'étudiant enseignant». Un système d'inter-enseignement entre étudiants faciliterait une intégration des contenus. Dans un tel ordre d'idées, le développement des habiletés langagières est autant encouragé que le respect du code orthographique et grammatical.

Ces trois transformations proposées par Aylwin (1994, 1996*a*, 1996*b*, 1997) se retrouvent dans l'ensemble de son œuvre. De telles convictions s'appuient sur la définition des trois visages de la fonction éducative chez l'enseignant : créateur de situations, créateur de sens et créateur de progrès. Dans l'intention de créer un environnement propice à l'apprentissage, l'enseignant organise, structure et planifie des situations éducatives, lesquelles varient d'un groupe à l'autre, voire d'un individu à l'autre. En plus d'être un créateur de situations, l'enseignant participe également à donner un sens aux apprentissages en les conceptualisant et en démontrant aux étudiants l'utilité de tels acquis dans le cadre de leur projet de formation. Finalement, l'enseignant, par la transmission du savoir, collabore à l'avancement de la connaissance et de la culture. Il devient un créateur du progrès par le legs des

connaissances accumulées au fil de l'expérience personnelle et professionnelle. Ces trois fonctions éducatives de l'enseignant font de lui plus qu'un dispensateur de cours, il devient un créateur, c'est-à-dire quelqu'un qui invente, répertorie et s'adapte continuellement aux différentes situations d'apprentissage.

Dans cette perspective, analysons la contribution de Aylwin (1994, 1996*a*, 1996*b*, 1997) en regard des défis imposés depuis la dernière réforme et des recherches précédentes.

10. La troisième échappée de lumière sur notre question de recherche

Chez Aylwin (1994, 1996*a*, 1996*b*, 1997), les deux acteurs de la scène éducative n'élaborent pas conjointement le contrat didactique comme c'est le cas dans le protocole d'apprentissage-enseignement (Labelle, 1996). Selon Aylwin, l'enseignant impose un plan de travail et il doit faire le pari que l'étudiant s'engagera dans le cours, soucieux de sa note, conscient du poids des connaissances à s'approprier et d'un besoin d'«expérimenter» les contenus d'apprentissage. Ainsi, ses chances de réussite seront augmentées. Le pari est honnête. Mais l'enseignant doit user de stratégies pédagogiques persuasives, surtout en début de cours, pour favoriser ce ressort chez l'étudiant.

Aylwin souligne, comme Kubanek et Waller (1994, 1995), Lafortune (1992) et Langevin (1996), que la prise de parole en classe et la reconnaissance du style d'apprentissage de l'étudiant permettent une appropriation du savoir chez l'étudiant. Aylwin situe l'étudiant au cœur de l'activité d'apprentissage. Dans cette logique, l'enseignant gravite autour de lui. À titre de personne habile en stratégies pédagogiques et d'expert de contenu, l'enseignant organise, structure et planifie des activités d'apprentissage. Une telle pratique d'enseignement correspond aux

orientations du référentiel de compétences du Conseil supérieur de l'Éducation (2000).

Reconnaître que l'apprentissage d'un contenu est facilité par son enseignement nous rappelle l'image des vagues, l'enseigner et l'apprendre, qui vont et viennent en sens contraires. Or, ce mouvement est actionné par la même personne. Il y a donc un premier niveau de réciprocité pour soi : j'apprends mieux lorsque j'enseigne. Mais à qui enseignais-je? Aylwin spécifie que l'inter-enseignement se fait entre pairs. Il y a forcément polarisation entre l'enseignant comme expert de contenu et l'étudiant ou le groupe en situation de manque et d'appropriation de connaissances.

L'utilisation d'évaluations formatives continues témoigne d'une confiance dans le potentiel d'appréhension et de construction du savoir chez l'étudiant. L'enseignant permet à l'étudiant de vérifier fréquemment la qualité de ses apprentissages. Cette démarche procure un effet sécurisant chez l'étudiant, élément à la base de la constitution d'une image stimulante et positive de soi.

En somme, Aylwin propose des moyens pédagogiques comme l'évaluation formative et la confrontation avec les manques cognitifs, mais sans questionner le «socle invisible» d'une éducation de la personne. Dans une volonté de placer l'étudiant au cœur de ses apprentissages, l'enseignant est polarisé dans son rôle. De permettre à l'étudiant de cohabiter avec lui dans certains domaines tels l'évaluation formative, demeure un premier pas dans l'établissement d'un échange réciproque entre lui et l'étudiant. Deux questions émergent alors : n'est-on pas devant une surenchère de la fonction instrumentale de l'enseignant? Et, la relation entre l'enseignant et l'étudiant n'est-elle pas analysée, selon Aylwin et le Conseil supérieur de l'Éducation, que sous le couvert d'une condition facilitante à l'éducation de la personne?

La question qui reste à comprendre concerne le travail interactif de l'enseignant. Les deux prochaines recherches ont plusieurs éléments en commun outre le fait que l'objet d'étude soit distinct (les identités professionnelles et la cohabitation entre la clientèle adulte et jeune). Nous les présenterons donc l'une après l'autre. Commençons par la recherche de Robitaille et Maheu (1991) sur les identités professionnelles.

11. Recours à la fonction instrumentale comme voie de survie

La recherche de Robitaille et Maheu (1991) porte sur une analyse théorique du travail interactif de l'enseignant. En réalité, elle permet de comprendre la fonction éducative de l'enseignant par le biais de la construction de l'identité professionnelle propre à la pratique enseignante au collégial. L'analyse des données recueillies par ces deux chercheurs débouche sur la mise en relief de trois grands types de pratiques enseignantes : l'une est qualifiée de retrait, l'autre se caractérise par l'ambivalence tandis que la dernière s'articule autour du concept d'autonomie de l'enseignant. Cette recherche procure à notre champ d'étude spécifique des précisions concernant les types d'identités professionnelles chez les enseignants au collégial et un début d'explicitation des caractéristiques des interactions entre les enseignants et les étudiants du collégial.

À partir de 63 entrevues semi-dirigées de professeurs du secteur général de 4 cégeps de la région montréalaise, entrevues réalisées entre mars et septembre 1989, Robitaille et Maheu (1991) ont tenté de comprendre le travail enseignant au collégial sous l'angle du rapport à l'usager²⁰ comme composante de l'identité professionnelle enseignante. Ces chercheurs soutiennent que la pratique du travail enseignant doit être considérée comme un système d'action comprenant un ensemble de rapports qui se

²⁰ Dans la description de cette recherche, nous conserverons les termes utilisés des chercheurs. On lira notamment «rapport à l'usager» et «*input* du travail enseignant».

subdivisent en deux espaces sociaux. D'une part, le premier espace social de la pratique enseignante comme système d'action est constitué du rapport immédiat du producteur du travail enseignant au consommateur de l'enseignement, à son usager. L'objet du travail enseignant est un sujet, l'étudiant. Le rapport pédagogique est avant tout interactif. Il est teinté par plusieurs facteurs : le producteur lui-même, l'enseignant, sa production, sa présence plus ou moins active, la collaboration et parfois la résistance du sujet consommateur, usager de son travail. D'autre part, le second espace social comme système d'action est produit et se construit dans un ensemble plus large de rapports et de réseaux sociaux. Dans cette rubrique, on trouve le rapport avec les décideurs politiques, le syndicat, les départements et les collègues.

Plus spécifiquement, cette recherche de Robitaille et Maheu postule que, dans le travail réflexif de l'enseignant, l'«objet de travail» est un sujet humain. Du coup, les dimensions émotionnelles et informelles ne peuvent être esquivées : «Ces dimensions ne sont pas le contexte social dans lequel s'inscrit une relation de production de travail : elles sont constitutives du travail réflexif lui-même, du contact direct avec les usagers qu'il implique» (p. 100). Ce rapport à l'autre est donc un fondement de la fonction éducative de l'enseignant. À cette particularité relationnelle s'ajoute le fait que ce travail d'enseignement ne peut être produit s'il n'est pas consommé. Le sujet du travail, l'étudiant, est ainsi une donnée capitale dans le système d'action de l'enseignant. La perception qu'a l'enseignant de l'étudiant influe donc sur sa production du travail réflexif envers ce dernier. Les chercheurs spécifient que l'importance de la perception de l'étudiant :

sa collaboration ou coopération, ses formes de résistance ou encore sa neutralité passive, attentiste sont plus que des conditions dans lesquelles s'exerce le travail réflexif. Elles en structurent directement la production à un tel point qu'il est souvent qualifié de travail interactif (*Ibidem*).

Il s'agit d'un travail interactif qui ne possède aucune existence autonome : il a besoin d'être à la fois produit et consommé pour exister. «Ce type de travail est tout

entier réalisé dans la relation de production du travail et non pas dans le produit du travail et sa matérialité» (*Ibid.*, p. 101). Dans une telle optique, les technologies de la production ne sont d'aucun recours explicite et systématique. La communication par le langage demeure l'élément premier entre ces deux êtres humains. Le rapport à l'utilisateur, comme nommé par les chercheurs, suppose une communication de part et d'autre, une réplique, une interaction entre l'enseignant et l'enseigné. À ce sujet, ces auteurs expliquent que «les référents pragmatiques d'une certaine rationalité formelle du travail, l'instrumentalité du travail, de la relation de production du travail matériel, du produit de ce dernier travail n'ont pas vraiment d'équivalents dans le travail dit réflexif ou interactif» (*Ibid.*, p. 101). L'interaction entre les partenaires est le seul élément qui permet aux deux partenaires concernés d'entrer dans le système d'action et, de ce fait, l'enseignement existe puisqu'il est consommé.

Cette recherche sur les identités professionnelles chez les enseignants au collégial débouche sur une mise en relief de trois grandes catégories de la pratique enseignante. Dans la première catégorie, l'identité de retrait se démarque par un repli sur soi de l'enseignant. Tout comme l'identité d'ambivalence qui constitue la deuxième catégorie, l'identité de retrait se caractérise par «le caractère instrumental et hétérodéterminé de la pratique enseignante au niveau du rapport à l'utilisateur» (*Ibid.*, p. 118). L'enseignant qui se retrouve dans l'incapacité d'établir des relations et une communication satisfaisantes avec les étudiants se replie dans une position d'émetteur de messages codés qui ne transmet que l'essentiel. Afin de pallier le manque d'intérêt des étudiants et en vue de garantir à l'enseignant qu'il ne sombrera pas vers une perte de contrôle, sa principale stratégie relationnelle se résume à une emprise absolue de l'autorité et de l'instrumentalité : «On ne peut, dans un tel contexte, parler de relation interactive et communicationnelle avec l'utilisateur; dans l'ensemble la production du travail enseignant se bute alors à une consommation passive, anémique, quand elle n'est pas de rejet» (p. 119-120). L'enseignant habité par une identité de retrait justifie en partie sa distance relationnelle par le fait de conflits intergénérationnels entre lui et

l'étudiant. Un travail extérieur à l'enseignement ou à la poursuite des études apparaît souvent comme une porte de sortie pour cet enseignant.

Dans la deuxième catégorie, l'identité professionnelle d'ambivalence donne l'impression à l'enseignant concerné qu'un fossé s'est creusé entre le rapport avec l'étudiant et le rapport à son propre travail enseignant. Tout d'abord, cet enseignant alimente une perception plutôt négative des attributs sociaux et des qualités de l'étudiant. Il tente ainsi une réorientation vers de nouveaux centres d'intérêt de la pratique. L'immédiateté et la courte durée de la relation pédagogique rendent inconfortable l'enseignant et l'incite à une baisse de participation et d'investissement dans cette relation. Une dissociation, une distance s'installe alors entre la production du travail enseignant et sa consommation : «N'arrivant pas à combler leurs attentes en termes de résultats obtenus, certains enseignants sont souvent aux prises avec l'instrumentalité dans la relation pédagogique» (p. 127). Le contrôle et la discipline en classe semblent la seule issue dans cette situation qui pose problème : «Et cette instrumentalité de la relation est le plus souvent elle-même désarticulée d'un projet pédagogique de type ouvertement interactif, au point où elle finit par en inhiber l'émergence potentielle» (p. 127). La sortie de secours de cette situation chez l'enseignant possédant une identité d'ambivalence sera, pour certains, un changement orienté vers des aspects plus politiques des activités d'enseignement et, pour d'autres, une reconstruction de la pratique enseignante sera tentée, soit par un perfectionnement accru dans la discipline scientifique, soit par la recherche de transformation des outils pédagogiques, des formes d'encadrement et de suivi des étudiants ou d'une modification des attitudes de ces derniers.

Dans la troisième catégorie, la relation d'autonomie, la principale caractéristique de cette identité professionnelle consiste en une très forte interaction entre les deux partenaires : «Ce rapport interactif ne qualifie pas que l'*output* du travail enseignant, il suppose une présence active de l'utilisateur à l'*input* même du

travail enseignant» (p. 122). L'étudiant procure une forte motivation dans la pratique de l'enseignant à un tel point que sa présence devient semblable à celle d'un catalyseur dans une relation entre producteur et consommateur du travail enseignant : «L'utilisateur est au fondement de la pratique enseignante et des projets professionnels qu'elle nourrit» (p. 122). Les contraintes et difficultés éveillent chez l'enseignant ayant une identité professionnelle d'autonomie des stratégies offensives de pratique enseignante. La pédagogie est avant tout relationnelle, ce qui donne lieu à un rapport enseignant actif et à une relation de complicité avec l'étudiant. Les termes à connotation d'autorité, de contrôle et de techniques de transmission de savoir n'entravent pas le discours de ces enseignants. Ces derniers empruntent le langage de la passion pour le métier. Les enseignants ayant une identité d'autonomie rappellent «la conviction de l'importance du rôle social joué par les enseignants et de leur mission auprès des sujets humains» (p. 124).

Ces trois formes d'identité professionnelle chez l'enseignant au collégial nous informeraient sur le rapport à l'utilisateur de la relation éducative de même que sur le rapport à la pratique enseignante. Il semblerait y avoir une correspondance positive pour l'enseignant entre la satisfaction liée à la relation pédagogique et la satisfaction dans sa pratique enseignante. Chez l'enseignant ayant une identité d'autonomie, la relation à l'autre serait le ressort de l'enseignement. La relation refléterait donc un effet réciproque. D'une part, elle serait l'élément qui permettrait de communiquer la passion du métier chez l'enseignant et, d'autre part, elle générerait un sens à la pratique enseignante. Dans un tel contexte, l'acte d'enseignement dépasserait largement le rôle premier d'agent de production, chez l'enseignant, et de consommation, chez l'étudiant.

Or, dans les deux autres types d'identité, celles de retrait et d'ambivalence, l'interaction avec l'étudiant poserait un problème. Les problèmes de contrôle et d'autorité identifiés chez ces enseignants résulteraient d'une difficulté relationnelle

qui serait pensée par un recours à l'instrumentation. Selon cette étude, les questions d'autorité entre les partenaires de la scène éducative sont le symptôme que quelque chose ne va pas. Cette difficulté relationnelle confirme deux éléments. D'une part, que l'aspect relationnel serait une avenue d'analyse dans l'appropriation de sens de la fonction éducative chez l'enseignant. D'autre part, telle qu'elle est analysée dans la recherche de Huberman (1989) sur les étapes de vie professionnelles et celle sur les motivations intrinsèques de l'acte d'enseigner de Postic (1994), la fonction instrumentale est subordonnée à la fonction symbolique de l'enseignant quant aux transformations des motivations initiales à la base du choix de la profession vers un sentiment d'accomplissement personnel et professionnel de la pratique professionnelle, chez les plus sereins. Dans cette logique, l'étude de Robitaille et Maheu (1991) confirmerait que lorsque la fonction symbolique de l'enseignant n'est pas reconnue ni assumée, on assisterait à un repli sur la fonction instrumentale. Car cette dernière, quoique essentielle dans la pratique professionnelle, demeure subordonnée à la fonction symbolique de l'enseignement.

Une autre recherche, celle de Bessette (1999), arrive à des conclusions similaires. Or, la préoccupation première de cette chercheuse porte sur la capacité de l'enseignant à composer avec la diversité des étudiants en classe. Notre intérêt pour cette recherche se situe tant au niveau méthodologique que pour la contribution des deux partenaires, étudiant et enseignant.

12. Vers une acceptation des différences

Une autre recherche²¹ mérite notre attention. Il s'agit du travail de Sylvie Bessette (1999), enseignante et chercheuse au Collège de Sherbrooke, recherche qui s'est méritée une mention dans le cadre du concours du Prix du Ministre en 2001. À

²¹ Cette recherche de Sylvie Bessette a été financée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et elle a fait l'objet d'une Maîtrise en éducation.

partir de cette recherche, deux articles ont été publiés dans la revue *Pédagogie collégiale* (1998, 2000). Cette recherche contribue, d'une part, à l'explicitation de l'influence du type d'enseignement sur les dynamiques de groupes et, plus particulièrement, dans des classes hétérogènes en ce qui a trait à l'âge, c'est-à-dire dans des classes où se côtoient des étudiants âgés entre 17 et 18 ans et des étudiants adultes âgés entre 20 et 30 ou 40 ans. D'autre part, cette recherche rejoint les deux partenaires impliqués en situation éducative : l'enseignant et l'étudiant.

En effet, Bessette, dans cette recherche de type ethnographique, a utilisé trois méthodes de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée individuelle et de groupe auprès des enseignants et des étudiants, des rencontres de groupe avec certains enseignants collaborateurs et l'observation différée par le rappel stimulé. Cette dernière méthode, quoique encore peu connue, mérite d'être décrite. Dans le but d'observer et d'analyser l'intervention pédagogique, chaque enseignant participant à cette recherche choisissait un moment qu'il jugeait propice pour l'enregistrement vidéo. Ayant informé préalablement les étudiants des objectifs poursuivis et après leur avoir fait signer le formulaire de consentement, l'enseignant installait la caméra – sans la présence d'un technicien – de manière à filmer l'avant de la classe soit l'espace où il donne son cours. La méthode d'analyse de ce document vidéo respectait les étapes de la méthode de la réflexion partagée (Tochon, 1996). Dans un premier temps, l'enseignant visionne seul l'enregistrement tout en répondant à une fiche de rétroaction sur l'atteinte des objectifs de la séquence d'enseignement préparée par la chercheuse. Une fois complétés, les documents sont retournés à la chercheuse qui, à son tour, visionnait la bande vidéo afin de repérer les éléments à traiter lors d'une analyse conjointe. Par la suite, l'enseignant et la chercheuse procédaient au visionnement et à l'analyse conjointe de la séquence d'enseignement, d'où l'appellation du rappel stimulé. Cette séance d'analyse était simultanément captée par une caméra et également enregistrée sur bande audio pour faciliter la retranscription de l'entrevue. Cette réflexion partagée facilitait l'objectivation clinique des

participants. L'ensemble de ces données écrites ont été analysées en respectant les étapes de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1990; Paillé, 1994) soit la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation.

Des enseignantes et des étudiants de deux collèges ont participé à cette étude : le Collège de Sherbrooke et le Cégep du Vieux Montréal. En tout, 31 étudiants ont été rencontrés dont 25 femmes et 6 hommes. Parmi ces étudiants, on compte 12 adultes âgés de 23 ans et plus. Les 6 enseignantes collaboratrices provenaient du secteur d'études des études techniques en Sciences humaines et en Soins infirmiers. Les étudiants adultes ou jeunes et les enseignantes de cette recherche ne se connaissent pas nécessairement.

À partir de la théorisation des perceptions des étudiants adultes et jeunes (en entrevue semi-dirigée de groupe) et des enseignantes (en entrevue semi-dirigée, en rencontre de groupe et par l'observation différée par le rappel stimulé) sur le phénomène d'insertion des étudiants adultes dans les groupes en majorité composés de jeunes, Bessette (1999) distingue deux types de pratique enseignante : les pratiques de non-intervention et les pratiques d'intégration.

Selon les résultats de cette recherche, une pratique de non-intervention – qui ne se confond en aucun point avec une pédagogie non interventionniste ou une pédagogie du laisser-aller – signifie que l'enseignant ignore ou annule les différences entre les étudiants jeune et adulte. Dans la pratique de non-intervention, la plus courante aux dires des étudiants rencontrés, deux types de logique semblent justifier l'interaction entre les acteurs, l'enseignante et les étudiants jeunes ou adultes. Il s'agit d'une logique dite naturelle et d'une logique de priorisation.

Chez les enseignantes qui utilisent une logique dite naturelle comme mode d'insertion des étudiants adultes dans des classes où l'on dénombre une forte majorité de jeunes, la loi du plus grand nombre l'emporte. On tient pour acquis que les modes usuels de fonctionnement sont «naturellement» bons et que c'est à la minorité, les étudiants adultes, de s'y conformer. En effet, on observe que, depuis que des mesures d'accueil et d'encadrement sont offertes, et ce, principalement en début de session, les enseignants croient que les étudiants adultes y trouvent leur compte. En d'autres termes, pour ces enseignantes, les mêmes impératifs d'adaptation – rythme d'adaptation, besoins particuliers, expériences de vie, etc. – prévalent pour tous les étudiants, qu'ils soient adultes ou jeunes.

Dans cette logique dite naturelle de pratique de non-intervention, les enseignantes oscillent entre deux attitudes, le déni ou l'indifférence, ou encore, des attitudes d'écoute et d'empathie. Pour les premières, la règle d'insertion est simple : il revient aux étudiants adultes concernés de faire des efforts pour s'intégrer en classe. Par une attitude de déni ou d'indifférence, on ignore l'existence même d'un problème d'insertion. Les secondes plus attentives et empathiques à la situation utilisent des stratégies de modération pour établir notamment des contrats avec l'étudiant adulte afin de favoriser son insertion par exemple, sur les droits et temps de parole en classe. Les adultes, par leurs expériences de vie plus longues que les jeunes, commentent et questionnent les contenus de cours exposés par l'enseignante, ce qui, parfois et trop souvent, dérange les jeunes de la classe et crée alors des irritants. Or, selon les propos des étudiants concernés, ces stratégies de modération laissent l'impression de marginalité des problèmes personnels liés à leur condition particulière. Ce couvert de l'individualité enferme la personne dans un problème qui relève autant d'une situation d'adaptation pour tout le groupe classe que de caractéristiques personnelles chez l'apprenant adulte concerné. Selon que l'enseignante manifeste des attitudes de déni ou d'empathie, l'étudiant adulte se retrouve dans la situation où il doit assumer seul les conséquences de son choix d'étudier à l'enseignement régulier.

Dans la pratique de non-intervention, Bessette dégage que certains choisissent une logique qu'elle appelle «naturelle», tandis que d'autres préfèrent utiliser une logique de priorisation qu'elle remarque comme théorique et ne reflétant pas dans la pratique. Cette dernière se caractérise par le fait que l'enseignante identifie qu'il y a un problème d'insertion entre les étudiants adultes et les jeunes et n'y accorde pas priorité dans ses interactions en classe. Bessette (1999) constate que la priorisation est une activité fort complexe pour certains. En fait, chez les enseignantes, la contrainte de temps – transmettre l'ensemble de son contenu de cours dans un laps de temps donné – freine l'élan qui permettrait de mettre en œuvre la théorie professée : «je reconnais qu'il y a un problème de cohabitation entre les adultes et les jeunes» à la théorie réalisée «je cherche des moyens pour qu'ensemble nous nous sentions tous concernés». La difficulté de prioriser certains éléments plutôt que d'autres soulève que l'enseignement est une activité complexe et que des tâtonnements aléatoires sont nécessaires pour construire, en quelque sorte, la pratique professionnelle. Or, cette incapacité de modifier la situation et de perpétuer ces mêmes champs de priorisation, crée chez certaines enseignantes un sentiment d'incompétence et de frustration. Ainsi, ce n'est qu'au fil des années d'enseignement que, graduellement, l'enseignante se construit une banque de ressources pédagogiques composée de méthodes d'intervention, de stratégies ou d'activités lui permettant alors d'intégrer plusieurs composantes dans une même situation éducative.

Dans cette logique de priorisation, selon les propos des étudiants jeunes et adultes, l'hétérogénéité est perçue dès le premier cours. Par le biais de certaines règles tacites, les étudiants tâtonnent pour créer certains ponts entre eux, selon le mode habituel de fonctionnement en société, tout ce qui ressort de la majorité est considéré marginal. À ce sujet, les étudiants adultes utilisent l'expression de «choc culturel» pour définir l'écart entre eux et les plus jeunes. Les adultes réclament d'être entendus dans leur différence de rythme, dans leurs besoins et dans leurs expériences de vie personnelle et professionnelle. Plusieurs étudiants adultes relèvent certes le

manque d'information et de préparation à cette situation. L'inconfort généré par cette hétérogénéité demeure pour toutes les instances, administratives ou départementales, sous le sceau du non-dit. À plus long terme, s'établissent entre les étudiants jeunes et adultes une véritable distance et des relations ambiguës, notamment lors des travaux en équipe, nombreux dans ces secteurs d'études.

En somme, les pratiques de non-intervention, qu'elles correspondent à une logique «naturelle» ou à une logique de priorisation, nient, aplanissent ou polarisent les différences entre les deux clientèles étudiantes. Car de telles stratégies pédagogiques confinent l'enseignante dans un rôle de spectatrice d'un phénomène sur lequel elle a peu de prise. Sa mission éducative première n'est-elle pas de transmettre des contenus aux apprenants, qu'ils soient jeunes et adultes? Par conséquent, les situations pédagogiques dont le travail en équipe en subissent les revers et la personne marginalisée notamment par sa différence d'âge porte le fardeau de sa différence d'insertion dans un groupe classe.

Outre la pratique de non-intervention chez certaines enseignantes, d'autres reconnaissent que la présence des adultes dans le groupe classe nécessite une nouvelle pédagogie. Convaincue qu'elle occupe une part active dans le processus d'apprentissage de l'étudiant, l'enseignante opte pour une pratique d'intégration qui semble une issue favorable à une cohabitation entre tous les acteurs concernés, enseignante et étudiants jeunes et adultes. Cette pratique se fonde sur une logique de responsabilisation que Bessette (2000) définit en ces termes : «un type de logique qui prend racine dans la conception même du rôle de l'enseignante, c'est-à-dire dans la vision d'une responsabilité face au processus d'apprentissage de l'ensemble des étudiantes» (p. 8).

Dans cette pratique d'intégration, l'ouverture à la nouveauté chez l'enseignante semble un ingrédient indispensable. En fait, consciente que son rôle

d'enseignante influence grandement le climat d'apprentissage en classe, l'enseignante porte à cœur d'établir un espace d'accueil et d'ouverture à la différence entre les gens et entre les idées. Des stratégies de transposition des apprentissages telles l'exploitation des situations éducatives pour le développement des habiletés socioaffectives ou l'ouverture à l'expérience – compétences transversales dans les programmes en Sciences humaines et en Soins infirmiers – sont alors initiées à l'intérieur des activités pédagogiques tout en tenant compte de la dynamique de groupe.

D'autres stratégies semblent favorables à une pratique d'intégration. Il s'agit en fait des stratégies cohésives, lesquelles, grâce à une sensibilité et à une vigilance accrues chez l'enseignante, permettent de tendre vers des éléments de convergence entre les deux clientèles, jeunes et adultes. Dans un tel contexte, l'enseignante recherche un dénominateur commun d'intérêt entre eux. En maximisant la création de ponts entre les deux clientèles, jeunes et adultes, l'enseignante accepte l'hétérogénéité de son groupe et, en quelque sorte, en tire profit.

Bessette (2000) explique qu'une des conditions d'établissement d'un climat de respect mutuel entre les étudiants, jeunes et adultes, repose sur une attitude fondamentale, l'acceptation d'être déstabilisé par l'autre :

lorsqu'une logique de responsabilisation est partagée entre les étudiants et l'enseignant face à l'insertion des adultes, des interactions fructueuses semblent envisageables. [...] Il ne s'agit pas seulement de tolérer «l'autre» mais d'accepter d'être déstabilisé par cet «autre». Une expérience de déstabilisation d'où chacun peut sortir gagnant. Une déstabilisation qui a un sens, qui est nommée, qui est reconnue et qui permet des échanges personnels dans le plus grand respect de chacun (p. 9).

Dans une telle logique de responsabilisation des étudiants, jeunes et adultes, l'acceptation d'une déstabilisation par l'autre – qu'il soit étudiant ou enseignant – est centrale. En effet, les expériences antérieures de l'étudiant adulte profite à l'étudiant

jeune qui ne se voit pas accusé de manque de maturité socioaffective. Un tel climat de respect mutuel entre les étudiants jeunes et adultes mobilise chez l'enseignante de nouvelles énergies créatrices, reflet de renouveau et de stimulation dans sa pratique professionnelle : «Les particularités des groupes composés de jeunes et d'adultes deviennent, pour elles [les enseignantes], des occasions d'apprendre et de développer de nouvelles habiletés ainsi que de nouvelles pratiques pédagogiques» (p. 9). Un apprentissage mutuel inspiré par l'acceptation des différences d'expériences de vie chez les étudiants de même qu'un apprentissage des rôles différenciés entre l'étudiant et l'enseignante renouvellent la fonction éducative de cette dernière qui trouve intérêt et motivation dans son acte d'enseigner.

Pour la mise en œuvre quotidienne d'une telle pratique d'intégration, l'enseignante fait face à deux types d'exigences : pédagogiques et relationnelles. Toutes deux se distinguent et se complètent. En fait, demeurer alerte et ouverte aux différentes opportunités tout en ayant à cœur l'atteinte des objectifs d'apprentissage demeure un défi de taille. Cela l'est particulièrement lorsque certains facteurs externes comme l'âge des adultes est supérieur à celui de l'enseignante, ou encore, lorsqu'elle est en présence de grands groupes d'étudiants. D'autres facteurs internes comme la maîtrise du contenu de cours, la connaissance des objectifs terminaux du programme, la capacité de s'adapter rapidement aux imprévus et l'ouverture au changement se révèlent des outils indispensables pour une pratique d'intégration. L'acceptation des différences entre les acteurs de la scène éducative exige écoute et droit de parole de chacun. Conséquemment, quand l'être parle, c'est aussi tout son cœur qui prend la parole. Une porte est dès lors inévitablement ouverte sur le domaine affectif. Dans de tels cas, l'enseignante doit se sentir apte à canaliser et à restructurer le discours et à permettre à chacun d'y trouver un espace d'acceptation de sa différence. Une telle ouverture à l'imprévisibilité et surtout à l'autre nécessite un engagement et une large part de responsabilisation chez tous les acteurs concernés.

De plus, Bessette (1999) constate que les enseignantes ayant une formation en pédagogie sont, pour la plupart, enclines à l'utilisation d'une pratique réflexive. Celle-ci peut-être orientée sur un exercice de réflexion, d'analyse et de verbalisation et s'appuyer sur la métacognition. Les enseignantes qui font un retour sur leurs activités d'enseignement identifient rapidement les lacunes, verbalisent plus adéquatement leurs zones d'inconfort et initient de nouvelles stratégies d'adaptation. Il faut comprendre que dans cette pratique d'intégration, il n'est nullement question de vitesse d'action, mais d'une assurance intérieure en ses propres compétences et également en les personnes dans la classe. Une telle démarche d'adaptation continue devient en quelque sorte un élément de transformation d'une situation : elle peut devenir objet de déni pour l'un (les pratiques de non-intervention) tandis que pour l'autre, elle est objet de dépassement (les pratiques d'intégration).

13. La quatrième échappée de lumière sur notre question de recherche

Par cette dernière échappée de lumière sur notre toile de fond, nous procédons à une synthèse des différents écrits auxquels nous avons fait référence. Nous avons distingué deux perceptions distinctes de l'acte d'apprendre et d'enseigner. Par la suite, ces positions seront regroupées en deux niveaux relationnels – selon la théorie de la réciprocité éducative – soit une éducation réciproque, soit la réciprocité éducatrice. Mais, avant de commencer, établissons des concordances entre la recherche de Robitaille et Maheu (1991) et celle de Bessette (1999).

Qu'il soit adulte ou jeune, la demande de l'étudiant d'être reconnu à part entière, demeure la même. Et c'est justement la relation éducative qui, selon Robitaille et Maheu (1991), interpelle davantage l'enseignant dans son identité professionnelle : c'est l'aspect relationnel qui agit sur l'*input* de la pratique enseignante. Nous retrouvons là l'un des éléments de notre cadre de référence :

l'intention précède l'action. Elle impose une posture intérieure chez l'enseignant qui, inévitablement, se transmettra dans son acte d'enseigner.

Ainsi, lorsqu'un enseignant a une perception négative de l'étudiant, sa posture intérieure le dirige vers une action polarisant le rôle des acteurs : enseignant et étudiant. De plus, des attitudes d'ouverture, de fermeture, de déni ou d'ambivalence que l'enseignant manifeste entre les différentes catégories d'étudiants, adultes ou jeunes, se reproduisent inévitablement dans la relation que l'enseignant entretient avec l'ensemble des étudiants. À titre d'exemple, un enseignant qui rejette les différences entre les étudiants adultes et les jeunes, rejette fort probablement grand nombres d'étudiants dans sa classe. Dans cet ordre d'idées, nous faisons des parallèles entre les deux types de pratique professionnelle, celle de Bessette (1999) sur les pratiques de non-intervention et d'intégration et les identités professionnelles chez Robitaille et Maheu (1991).

Établissons quelques parallèles entre les pratiques de non-intervention (Bessette, 1999) et les identités professionnelles de retrait ou les identités ambivalentes (Robitaille et Maheu, 1991). L'identité de retrait ressemblerait, sous certains aspects, aux pratiques de non-intervention dans la logique dite naturelle du fait d'annuler ou d'ignorer les différences entre les clientèles étudiantes : en position de repli sur soi ou de retrait, l'enseignant se rabattrait sur les contenus d'apprentissage. Pour sa part, l'identité d'ambivalence rejoindrait les pratiques de non-intervention dans la logique de priorisation car l'enseignant ne saurait plus qui et quoi prioriser dans son action éducative. Chez Robitaille et Maheu (1991), l'enseignant, par sa perception négative des étudiants, se replierait sur la discipline en classe et chercherait une sorte de salut pour donner un sens à sa pratique notamment par des activités professionnelles à l'extérieur de la classe ou dans la création d'outils didactiques. On dénoterait un moindre engagement de sa part en situation éducative.

Ces identités de retrait et d'ambivalence et les pratiques de non-intervention professionnelles auraient alors certains traits communs.

L'identité d'autonomie (Robitaille et Maheu, 1991) et les pratiques d'intégration (Bessette, 1999) sembleraient également côtoyer des zones communes. Pour établir ces liens, nous mettons en relation notre analyse avec l'ensemble des recherches de cette recension. Afin de simplifier la synthèse de ces éléments, nous avons répertorié les recherches selon deux catégories distinctes de l'acte d'apprendre et d'enseigner.

Le premier niveau relationnel correspondrait à une éducation réciproque (Labelle, 1996) du fait que, successivement, l'un après l'autre, étudiant et enseignant apprendraient et s'enseigneraient. Dans ce cas, la relation à l'autre ne serait pas le fondement mais une résultante de l'éducation. Le deuxième niveau posséderait des caractéristiques qui permettraient de prétendre à une certaine forme de réciprocité éducative du fait que la perception de la relation à l'autre serait constitutive de l'acte d'éducation. Éclairons d'abord l'éducation réciproque.

Chez certains auteurs (Kubanek et Waller, 1994, 1995; Langevin, 1996), la relation éducative prendrait son essor autour du fait de poser des questions et dans la reconnaissance du style d'apprentissage. Tandis que, pour d'autres (Lafortune, 1992), cet espace interactif serait davantage encadré autour d'un outil didactique, le plan d'intervention par exemple. L'ensemble de ces chercheurs insisteraient pour que les étudiants soient entendus dans leurs propos et que ces actions favoriseraient un engagement dans leur projet de formation. Ainsi, dans une logique de questions et de réponses, les rôles des partenaires seraient fortement polarisés. L'enseignant et l'étudiant apprendraient ainsi l'un à l'autre, successivement. Ces recherches reconnaîtraient à la relation éducative une large part d'influence sur la réussite scolaire.

Ces différents éléments confirmeraient qu'il s'agit d'éducation réciproque du fait de rendre la pareille à l'autre : l'enseignant enseignerait et l'étudiant apprendrait dans un échange interactif avec l'enseignant autour des propos enseignés. Sans prétendre réduire la considération de ces recherches sur leur apport relationnel, il ne semblerait pas avoir un mouvement de mutualité dans lequel les partenaires apprennent les uns des autres.

Ensuite, selon notre analyse, une autre forme d'éducation réciproque se retrouverait dans les orientations ministérielles (Conseil supérieur de l'Éducation, 1995*b*, 2000) et dans le travail réflexif d'Aylwin (1994, 1996*a*, 1996*b*, 1997), par la volonté de placer l'étudiant au cœur de la scène éducative. Dans cette position, on induirait que l'acte d'apprendre agirait comme fondement de l'éducation. Aylwin rappelle que ce n'est qu'en prenant la parole que l'étudiant s'approprie ses apprentissages. De cette prise de parole, Aylwin spécifie qu'il s'agit d'inter-enseignement entre pairs. Dans cette réduction de l'acte d'enseigner aux pairs, la fonction de l'enseignant se limiterait à celui d'un satellite gravitant autour de l'étudiant. Cette action périphérique de l'enseignant et cette centration sur l'apprentissage de l'étudiant limiteraient la fonction éducative de l'enseignant à une fonction instrumentale où les savoirs pédagogiques de ce dernier permettraient un apprentissage efficace chez l'étudiant. Une telle démarche polariserait le jeu des acteurs. Le lien qui les unirait n'en serait pas un d'attachement entre les acteurs de la scène éducative, mais un de mise en disponibilité de l'enseignant autour du processus d'apprentissage de l'étudiant. Les intentions éducatives de ce dernier regroupement, quoique différentes du premier, nous confirmeraient, par la polarisation des rôles, par l'absence de lien d'attachement et de mouvement du «donner-recevoir-prendre» entre eux, qu'il s'agirait d'éducation réciproque entre l'étudiant et l'enseignant.

Toutefois, nous aimerions apporter une nuance à notre analyse. Les recherches de Kubanek et Waller (1994, 1995) et du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*)

sur les conditions de réussite au collégial donnent la parole aux cégépiens. Leurs propos sont semblables : ils désirent être considérés à part entière et la relation éducative agit comme ressort dans l'engagement dans leur projet de formation. De plus, ils demandent rigueur et intégrité. Ces deux recherches reprennent l'analyse des propos des étudiants sous forme de recommandations pour les enseignants. Les recommandations tendent vers une éducation réciproque tandis que les propos des étudiants demeureraient dans le mouvement de la réciprocité éducative.

Au-delà de ces deux premiers aspects de l'éducation réciproque, d'autres recherches de cette recension identifieraient des éléments se rapprochant du modèle de réciprocité éducatrice. Ils se retrouveraient dans la catégorie de l'identité d'autonomie (Robitaille et Maheu, 1991) et dans les pratiques d'intégration dans la recherche de Bessette (1999).

Dans ces deux dernières, la relation avec l'étudiant serait considérée, par les enseignants, comme constitutive de l'enseignement. Par une acceptation de leurs rôles différenciés, l'enseignant et l'étudiant s'excluraient d'une position polarisante et entreraient de fait dans des échanges mutuels. De tels constats s'appuieraient notamment sur la considération de la relation à l'étudiant au fondement même de la pratique. Comme l'expriment Robitaille et Maheu (1991), «l'usager est au fondement de la pratique enseignante et des projets professionnels qu'elle nourrit» (p. 122). Dans cette recherche, le mouvement «réciproquant» de la conscience sachante chez l'enseignant et de la conscience apprenante chez l'apprenant alimenteraient les échanges entre les partenaires : l'enseignant apprendrait de l'étudiant et l'étudiant de l'enseignant. Dans ce cas-ci, l'intentionnalité de l'enseignant reposerait sur le fait que la relation éducative agirait comme fondement à la pratique enseignante. Une telle posture intérieure créerait une ouverture, donc un accueil aux différences entre lui et les étudiants.

Les recherches de Bessette (1999) et de Robitaille et Maheu (1991) démontreraient que l'une des conditions pour qu'il y ait réciprocité éducative relève du fait que la fonction instrumentale de l'acte d'enseigner doit être subordonnée à la fonction symbolique de l'enseignant. Une priorisation de cette dernière fonction impulserait un mouvement d'acceptation des différences et, de ce fait, le jeu des acteurs ne serait plus polarisé. Une priorisation de la fonction symbolique donnerait alors sens (signification et direction) à l'acte d'enseigner et d'apprendre chez les partenaires.

Ainsi, le malaise identifié par les enseignants au collégial et dans l'étude de Postic (1994) est exprimé en terme d'inconfort dans la direction à prendre face à l'étudiant. Le référentiel de compétences offrirait une voie de sortie. On tente de passer d'une logique d'un enseignement centré sur l'enseignant à un enseignement centré sur le processus de l'apprentissage de l'étudiant. Tout cela réduit l'éducation de la personne à des fonctions fortement instrumentales pour l'enseignant.

Or, le caractère instrumental, voire opératoire et prescrit de la fonction enseignante comme souhaité dans les orientations ministérielles ne correspondrait pas aux valeurs des enseignants telles qu'elles sont véhiculées dans les identités d'autonomie chez Robitaille et Maheu (1991), dans les pratiques d'intégration chez Bessette (1999), dans les motivations intrinsèques de l'acte d'enseigner (Postic, 1994) et selon les étapes de vie professionnelle (Huberman, 1989). Dans ces recherches, l'enseignant semble avoir trouvé une voie de sens à son acte éducatif : il priorise la fonction symbolique plus qu'instrumentale de son enseignement. Il ne s'agit plus du faire-apprendre à l'étudiant mais du «apprendre-ensemble» par une acceptation des différences entre les acteurs de la scène éducative.

À partir de ces constats, il y a donc lieu de s'interroger sur ce qui peut permettre à un enseignant d'accéder au mouvement «réciproquant» entre les acteurs

de la scène éducative? Comment chez les enseignants qui se disent heureux de leur enseignement se traduit ce mouvement d'apprentissage et d'enseignement entre les partenaires? Quelles méthodes de collecte de données permettraient d'éviter ce biais entre le discours professé et la réelle pratique éducative? Finalement, comment l'étudiant perçoit-il sa relation à l'autre, est-elle différente selon les secteurs d'études? Quelles en sont ses attentes?

Cette dernière échappée de lumière conduit vers une formulation définitive de la question de recherche.

14. La formulation définitive de la question de recherche

Cette revue de documentation scientifique dégage des éléments importants. Ils ont été décrits dans les quatre échappées de lumière et, tout particulièrement, à la dernière où une classification a permis de comprendre la théorie de la réciprocité éducative en enseignement au collégial. De plus, nous sommes dorénavant convaincue que le mouvement de mutualité, utilisé sous différentes appellations dans les recherches, serait au cœur de la fonction éducative de l'enseignant au collégial. Dans un tel contexte, l'enseignant se retrouverait acteur et auteur de sa fonction, ce double rôle semblerait une voie à explorer.

De plus, cette recension précise le point de vue des étudiants et des enseignants. Cela démontre l'importance de considérer les deux partenaires de la scène éducative. Finalement, cette recension nous a sensibilisée à différentes méthodes de collecte et d'analyse des données. Les approches qualitatives descriptives semblent un outil d'analyse judicieux pour une compréhension approfondie des perceptions et des interactions entre les partenaires. Or, dans cette recension, nous regrettons de ne pas avoir trouvé de recherches portant sur des contrats didactiques autres que les plans de cours habituels.

Ce troisième chapitre a été laborieux, mais riche en découverte de sens (signification, direction et satisfaction). Les quatre échappées de lumière ont vivement clarifié notre lecture initiale de la problématique de recherche. Nous formulons maintenant notre question de recherche comme suit : Comment la réciprocité éducative contribue-t-elle à la découverte du sens de la fonction éducative chez les enseignants au collégial?

Nous retenons qu'associée au thème de la réciprocité éducative, la perception des deux partenaires, l'étudiant et l'enseignant, est indispensable à la compréhension du phénomène relationnel inhérent à l'acte éducatif.

Nous terminons donc ce troisième chapitre. Ces premiers chapitres demeurent à teneur réflexive. Il est maintenant grand temps d'entendre la perception des enseignants et des étudiants sur la réciprocité éducative comme voie de sens à la fonction éducative chez l'enseignant. Après des précisions entourant les questions de recherche, nous exposons, dans le quatrième chapitre, la méthodologie nous permettant d'explorer ce phénomène dans l'espoir d'apporter, à partir de situations concrètes, un éclairage nouveau pour l'avancement des connaissances sur la relation éducative.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette recherche a comme préoccupation première de comprendre comment la réciprocité éducative contribue à la découverte du sens de la fonction éducative chez les enseignants au collégial. Nous retenons qu'au regard du thème de la réciprocité éducative, la perception des deux partenaires, soit l'étudiant et l'enseignant, est indispensable à la compréhension de sens de ce phénomène dans l'acte éducatif. Dans le mot sens, les trois angles étymologiques de ce terme seront exploités : la signification (*senefiance*), la direction (*sinno*) et les sensations (satisfaction) procurées (*sensus*).

Selon la prémisse que l'intention devance l'action, nous tentons de comprendre les intentions éducatives qui sous-tendent l'action éducative. Une telle compréhension permet de mettre en lumière la signification accordée par l'étudiant et par l'enseignant à l'acte d'enseigner et d'apprendre. Sous l'angle de l'analyse de la direction de la fonction éducative, nous recherchons des indices de mutualité (un mouvement «réciproquant») et des niveaux relationnels. Par niveaux relationnels, nous tentons d'identifier des indices d'évolution de la relation éducative en rapport tant avec l'évolution de la carrière de l'enseignant qu'avec l'évolution du cours à l'intérieur d'une même session chez l'enseignant et l'étudiant. Ainsi, l'enseignant ne peut être interpellé sur le thème de l'évolution de la carrière, mais exclusivement sur sa propre perception de l'évolution de la relation éducative durant une session, voire pendant sa formation. Sous l'angle de l'analyse des sensations vécues dans le contexte de la réciprocité éducative, nous voulons découvrir l'impact affectif de cette

relation dans la vie des acteurs, à savoir les attentes nourries et la satisfaction ressentie.

Nous cherchons ainsi comment la réciprocité éducative contribue à la découverte de sens de la fonction éducative de l'enseignant au collégial. Dès lors, il importe de mettre en évidence une méthode de recherche qui favorise cette logique de découverte de sens dans l'interprétation de la signification accordée à la réciprocité éducative chez les deux partenaires.

Dans ce chapitre, nous présentons notre orientation méthodologique : la recherche qualitative²². Nous avons choisi des méthodes qualitatives car ces dernières tentent de comprendre le sens attribué par les personnes à des phénomènes. De plus, les méthodes qualitatives utilisent un processus itératif de recherche, c'est-à-dire que la collecte des données se fait en continuité avec l'analyse des données. L'une enrichit l'autre et ainsi de suite jusqu'à saturation des données. Ce mouvement itératif entre la collecte et l'analyse des données a conduit à cinq phases distinctes. Ainsi, pour chacune d'elles, nous rendons explicites les éléments de contexte spécifiques à chaque phase, le profil des participants et les avantages et les inconvénients liés à la méthode de collecte de données utilisée. Chaque phase est complétée par un abrégé de l'analyse des données accomplie à ce stade de la recherche. Nous nous servons de l'image des pierres de gué pour illustrer le passage d'une phase de recherche à l'autre, car ces pierres représentent ces pas que nous faisons pour traverser une rivière d'une rive à l'autre. Dans ce cas-ci, une rive représente le construit théorique des trois chapitres précédents, et l'autre rive, le construit empirique des résultats de l'analyse des données au prochain chapitre. Ainsi, par cinq grandes enjambées correspondant aux cinq phases, nous franchirons à gué cette rivière, avec rigueur et méthode, pour se rendre sur l'autre rive : l'analyse des données.

²² Les termes de «recherche qualitative», de «méthode qualitative» et de «méthodes qualitatives» seront utilisés indistinctement.

Nous terminons cette section par une description des étapes de la théorisation ancrée. Chacune d'elles est décrite et illustrée de manière à expliciter la complexité et la logique inhérentes à cette méthode d'analyse des données. Commençons en premier lieu par décrire notre orientation méthodologique.

1. L'orientation méthodologique : une recherche qualitative

Pour atteindre nos buts et objectifs de recherche, nous privilégions une démarche processuelle (Benge, 1993) émergeant des situations éducatives. À cause de l'absence quasi totale de recherches empiriques sur la réciprocité éducative en contexte collégial, nous avons opté pour une méthode de recherche inductive. Les méthodes qualitatives²³ semblent correspondre à ces attentes. Selon Mucchielli (1996), la spécificité des méthodes qualitatives

vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou interprétatif). C'est-à-dire de leur parti-pris épistémologique de considérer les phénomènes humains comme des phénomènes de sens (concernant des significations issues ou touchant les autres hommes) qui peuvent être «compris» par un effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens. Cet effort est appelé l'empathie (p. 183).

D'autres auteurs appuient de tels propos, notamment Bachelor et Joshi (1986), Deschamps (1993), Deslauriers (1991), Huberman et Miles (1991) et Poupart (1981) qui soutiennent que la recherche qualitative, reconnue en sciences humaines de même qu'en sciences de l'éducation, tient compte de la signification qu'un individu attribue aux phénomènes. Ce type de recherche suggère une compréhension en profondeur d'un individu, d'un groupe de personnes, d'un établissement ou de tout autre réalité

²³ Nous considérons que notre orientation méthodologique pour l'ensemble de notre recherche est qualitative, quoiqu' à la phase n° 3, nous avons utilisé un questionnaire distribué à 629 étudiants. Les résultats d'analyse de ce questionnaire ne servent qu'à appuyer l'analyse qualitative par théorisation ancrée faite lors de deux entretiens de groupe.

sociale. En somme, la méthode qualitative permet d'analyser la complexité de ces aspects sociaux du fait que la réalité externe est bel et bien un construit subjectivement vécu. L'analyse qualitative est donc appropriée pour comprendre les significations, les interprétations et les expériences subjectives en jeu dans la réciprocité éducative.

Cette recherche ne vise pas à savoir ce que font réellement les enseignants dans une situation éducative et encore moins comment ils le font, ce qui nécessiterait une tout autre méthodologie de recherche telle l'observation directe. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche exploratoire et ouverte qui tente de dégager la compréhension de l'expérience des enseignants et des apprenants tant leurs représentations, leurs conceptions, leurs valeurs que leurs attitudes (et non leurs actions véritables) pour finalement en développer une théorisation.

2. Les méthodes qualitatives de collecte de données

Chez le chercheur de sens qu'est un chercheur qualitatif, une double sensibilité est attendue de lui. La première concerne sa propre quête de sens (signification) : par une vigilance extrême à ce qui le trouble personnellement, ses biais, il demeure attentif à sa propre résonance intérieure, fruit d'expériences passées. À ce premier effort centré sur soi, s'ajoute cette autre sensibilité concernant la connaissance intuitive de la nature même des phénomènes de sens chez l'autre. Cette double sensibilité du chercheur est appelée empathie. Ainsi, nous pouvons qualifier de personnel, voire d'intime ce moment de rencontre entre la chercheuse et le collaborateur. Sans artifice technique, cette proximité s'établit tant au niveau du langage commun, du milieu naturel du sujet que dans la complicité de la relation.

Outre cette sensibilité chez le chercheur, selon Mucchielli (1996), le processus de collecte de données en recherche qualitative se caractérise par l'implication du

chercheur dans le maniement de la technique qualitative utilisée. Cette technique est en soi un prolongement de lui du fait que le chercheur, par sa présence, est engagé dans le processus de collecte des données. Cette collecte est régie par un principe de non-directivité sur le fond. De ce fait, une validité en situation est jugée nécessaire (nous reviendrons sur les critères de validation tout le long de ce chapitre et, d'une manière plus précise, à la toute fin de celui-ci).

Dans cette perspective d'intercompréhension entre le chercheur et la personne rencontrée, nous avons utilisé quatre différentes méthodes de collecte de données : l'entretien semi-directif (phase n° 1); l'entretien de groupe (phase n° 2), le questionnaire (phase n° 3) et le récit de pratique (phase n° 4). La phase n° 5 se résume à un entretien individuel de validation de données effectué auprès de l'ensemble des 17 enseignants rencontrés dans cette recherche. Étant donné la diversité des méthodes, pour éviter toute confusion, nous présentons notre collecte de données, les participants et les outils de collecte, selon l'ordre du déroulement de la recherche. Or, afin d'alléger le texte, à la phase n° 1, nous définissons de manière exhaustive le guide d'entretien, ses conditions de réalisation et ses limites, puisqu'il est également utilisé lors des entretiens de groupe. Mais quelles particularités singularisent les phases de cette recherche? En quoi chacune d'elles contribue-t-elle à la compréhension de notre question de recherche?

3. La déontologie de la recherche

Cette recherche a été réalisée en conformité aux règles de déontologie concernant les sujets humains. La démarche tient compte des recommandations du Vice-décanat aux études avancées et à la recherche de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Une lettre d'engagement mutuel pour les enseignants (Annexe B) et pour les étudiants (Annexe C) présentait les principes soumis au Comité de déontologie de la recherche de la Faculté d'éducation de cette même

université. Chaque collaborateur, étudiants et enseignants, a lu et signé cette lettre d'engagement mutuel. La lettre a permis le consentement éclairé chez les collaborateurs. L'absence de torts causés a retenu notre attention, et ce, particulièrement en tentant de conserver l'anonymat des personnes impliquées. En ce sens, nous avons modifié certains mot à mot qui auraient facilité l'identification de l'un d'eux (plus particulièrement concernant le secteur d'enseignement ou les matières enseignées) ou de distinguer les collaborateurs ayant utilisé le journal de pratique de ceux rencontrés en entretiens. En tout temps, les participants pouvaient se retirer de cette étude, et ce, en toute liberté.

4. Les phases de la collecte des données

La collecte de données s'est effectuée en cinq phases. Chacune de ces phases s'insère dans une démarche itérative de collecte de données.

Tableau 2
Cinq phases de la recherche

Phases de la recherche	Actions entreprises à chaque phase
Phase n° 1 Été 1998–Automne 1999	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présentation de la démarche au Comité de déontologie de la recherche de la Faculté d'éducation ▪ Entretiens semi-dirigés avec quatre enseignants innovateurs au collégial ▪ Mémos dans le journal de la recherche ▪ Analyse des données par théorisation ancrée ▪ Ajustement du guide d'entretien ▪ Entretiens semi-dirigés avec trois autres enseignants innovateurs ▪ Analyse des données par théorisation ancrée ▪ Présentation et confrontation des résultats dans des colloques (printemps-été 1999)

Phase n° 2 Hiver 2000	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entretiens semi-dirigés de groupe auprès de huit étudiants ▪ Mémos dans le journal de la recherche ▪ Analyse des données par théorisation ancrée
Phase n° 3 Hiver 2000–Automne 2000	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Élaboration et validation du questionnaire destiné aux étudiants ▪ Distribution du questionnaire à 629 étudiants ▪ Analyse par fréquence des réponses ▪ Présentation et confrontation des résultats dans des colloques (printemps-été 2000)
Phase n° 4 Automne 2000–Hiver 2001	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formation C/PEC PERFORMA offert par la chercheuse au Collège de Sherbrooke ▪ Utilisation du récit de pratique chez 10 enseignants. ▪ Mémos dans le journal de la recherche ▪ Analyse des données par théorisation ancrée ▪ Triangulation des données ▪ Exercice de schématisation des données
Phase n° 5 Hiver 2001–Automne 2001	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rencontre de validation de la théorisation finale pour l'ensemble des 17 enseignants ayant participé à cette recherche ▪ Ajustement des données ▪ Présentation et confrontation des résultats dans des colloques
Rédaction du récit d'analyse final Hiver 2002–Automne 2002	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relecture de l'ensemble des données d'entretiens et de récits ▪ Rédaction de plusieurs versions du récit d'analyse ▪ Confrontation des résultats avec l'équipe de direction de la thèse ▪ Rédaction de la version finale avec schématisation finale

Cette démarche itérative de recherche a fait évoluer notre compréhension du phénomène de la réciprocité éducative comme facteur contributif de sens dans la fonction éducative chez l'enseignant au collégial. Décrivons plus en détail, pour chacune de ces phases, le profil des participants, son contexte de réalisation de même que les avantages et limites des différentes méthodes de collecte de données. Mais,

avant de poursuivre, en respect du processus de collecte des données, établissons la conformité de ce processus à une démarche déontologique de recherche sur des sujets humains.

4.1 Phase n° 1 : des enseignants innovateurs

Dans cette première phase, nous décrivons le profil des sept collaborateurs. Par la suite, nous identifions l'outil de collecte de données utilisé, le guide d'entretien, ses particularités, les étapes conduisant à son élaboration, ses conditions de réalisation et ses limites. Après, nous détaillons le déroulement des entretiens. Finalement, après avoir complété les sept entretiens, nous constatons certains avantages et inconvénients autres que ceux mentionnés précédemment.

4.1.1 Les enseignants collaborateurs

Selon Huberman et Miles (1991), l'échantillonnage d'une étude qualitative a avantage à être ciblé en regard de critères de sélection plutôt que d'être le fruit du hasard. Cet échantillonnage théorique ne vise donc pas la représentativité mais l'exhaustivité des critères recherchés. De ce fait, le profil des sept enseignants rencontrés en entretiens semi-dirigés à la phase n° 1 se résume au tableau 3.

Tableau 3
Profil des enseignants rencontrés à la phase n° 1

Caractéristiques	Nombre d'enseignants	
Années d'expérience en enseignement	15 ans d'expérience	3
	20 ans et plus d'expérience	4
Âge moyen des enseignants	40 et 49 ans	4
	50 ans et plus	3
Sexe	Hommes	2
	Femmes	5

Secteur d'enseignement	Secteur technique	4
	Secteur général	2
	Secteur préuniversitaire	1

Nous justifions le choix de nos collaborateurs comme suit : nous choisissons des enseignants dont le nombre d'années d'expérience varie entre 7 et 25 ans puisqu'il correspond à ce que Huberman (1989) nomme l'étape de l'expérimentation et/ou de la remise en question. Avant ce niveau d'expérience, l'appropriation de la complexité de la tâche n'est pas considérée comme complétée. Nous croyons qu'une maîtrise de la tâche est préalable à une réflexion sur la fonction éducative de l'enseignant.

En plus d'être expérimentés, nous croyons que ces mêmes enseignants devaient être des gens innovateurs, des modèles de persistance, caractéristiques qui peuvent être résumées comme des enseignants «inspirant pédagogiquement» selon les dires des étudiants, des collègues et du personnel administratif. Nous croyons que ce dernier critère est essentiel puisqu'il représente ce vers quoi tout enseignant doit tendre. De plus, les collaborateurs possédaient une facilité à communiquer leurs expériences pédagogiques et leur expertise professionnelle. Notre présence prolongée comme enseignante dans l'établissement à faciliter l'identification de ces personnes. Nous n'avons pas rencontré tous les enseignants reconnus comme innovateurs et «inspirant pédagogiquement», mais certains semblaient se distinguer plus que d'autres de par la persistance dans leurs innovations.

Ensuite, la moyenne d'âge est fixée à 44 ans, puisqu'elle représente l'âge moyen des enseignants québécois au collégial. Nous avons toutefois choisi des personnes un peu plus âgées. Des facteurs hors de notre contrôle ont fait en sorte que plus de femmes que d'hommes ont été représentées à cette étape-ci de notre recherche. Il ne faudrait toutefois point en déduire que la gent féminine est

pédagogiquement plus inspirante que sa contrepartie masculine. Finalement, une attention particulière a été portée à la représentativité proportionnelle des différents secteurs d'enseignement.

À cette première phase de notre recherche, nous avons utilisé le guide d'entretien, outil de collecte des données pour l'entretien semi-directif (phase n° 1) de même que pour les entretiens de groupe (phase n° 2). Pour éviter une redondance dans le texte, nous regroupons sous une même bannière les particularités de ce guide, ses conditions de réalisation et ses limites.

4.1.2 L'entretien semi-directif

Dans l'entretien semi-directif et dans celui de groupe, l'utilisation d'un guide d'entretien est préféré à celui d'un questionnaire. Ce dernier, beaucoup trop rigide et non évolutif concorde moins avec le discours épistémologique des méthodes qualitatives. Comme l'écrit Daunais (1993), choisir le guide d'entretien, c'est donner la priorité aux sujets plutôt qu'à leur conduite. Il offre, au contraire, une formule ouverte, large, évolutive et souple qui permet une proximité avec les sujets concernés, condition nécessaire à l'émergence de cette quête commune de sens. Comme le souligne Mucchielli (1996), il «témoigne d'autant mieux de la progression de l'analyse qu'il s'est modifié en cours de recherche» (p. 185).

Selon Paillé (1991), il existe trois types d'entretien en sciences sociales : l'entretien en profondeur, l'entretien directif et l'entretien semi-directif. Aux dires de cet auteur, le dernier type offre les particularités d'être :

semi-préparé, semi-structuré et semi-dirigé. Ce qui signifie que le chercheur prépare son entretien, quoique de manière non fermée, qu'il propose un ordre des interrogations et guide la conversation, sans toutefois l'imposer. Bref,

l'entretien est préparé, mais il demeure ouvert à la spécificité des cas et à la réalité de l'acteur (p. 4).

Dans cette perspective, le guide d'entretien doit être structuré de manière à diriger sans imposer et à susciter des données sans les invoquer. Il doit être habilement conçu en accord avec les intérêts de la recherche.

4.1.3 L'élaboration du guide d'entretien

Dans l'élaboration du guide d'entretien, nous avons respecté la démarche proposée par Paillé (1991), qui se déroule en six étapes : l'élaboration du premier jet, le regroupement thématique des interrogations, la structuration interne des thèmes, l'approfondissement des thèmes, l'ajout de probes²⁴ et l'épreuve finale du guide.

Pour l'élaboration du premier jet, nous avons dressé une liste d'interrogations que suscitaient notre question de recherche. Après relecture de ce premier jet, d'autres questions ont émergé, lesquelles ont composé une liste d'une cinquantaine d'interrogations.

Ces questions ont été ensuite regroupées en thèmes, soit la deuxième étape de l'élaboration du guide d'entretien. Il s'agit en fait de constituer des rassemblements d'idées et d'interrogations sous ce que Paillé (1991) nomme des rubriques génériques. Cet exercice a permis l'élimination de certaines questions jugées superflues et le regroupement de certaines autres.

²⁴ Selon Paillé (1991), une probe est «une technique d'entrevue visant à faire mieux préciser un témoignage dans l'éventualité où le sujet ne répondrait pas exhaustivement à l'interrogation du premier coup» (p. 4).

Par la suite, l'étape de structuration des idées consiste à organiser les idées selon un ordre logique, soit dans un ordre croissant de complexité et de niveau de difficulté, mais également en respect d'un ordre émotionnel et stratégique. On doit tenter plusieurs essais en vue de trouver un ordre naturel des questions afin d'éveiller un dynamisme dans la conversation à venir.

Une fois trouvé l'ordre optimal des questions, s'ensuit l'approfondissement des thèmes. À cette étape, chacune des questions est abordée par un positionnement mental où la curiosité agit comme attitude de fond. Ce questionnement vise à savoir si les interrogations telles qu'elles sont formulées dans le guide d'entretien suscitent ce que nous désirons réellement apprendre.

Après un tel approfondissement des thèmes, il y a ajout de probes. Ces derniers agissent à titre d'indicateurs ou de demandes de clarification auprès du collaborateur. Ces probes permettent au chercheur de conserver en mémoire la conduite de l'entretien et en assure la fidélité.

La dernière étape, la version finale du guide, est la mise en pages du guide notamment la mise en caractère gras des probes et l'aération de la présentation telle qu'elle figure à l'Annexe D. Une fois cette étape complétée, les entretiens auprès des collaborateurs ont été envisagées sous réserve de certaines conditions de réalisation.

4.1.4 Les conditions de réalisation et les limites des entretiens

Selon Van der Maren (1992), puisque le chercheur a le droit d'évaluer les résultats de sa recherche durant et en fin de parcours, ses préconceptions doivent alors être exposées dès le début du travail d'explicitation de la recherche. Une telle démarche permet un meilleur contrôle des inférences et une analyse des limites

intervenant en cours de travail. Dans cette perspective, nous regroupons les préconceptions de la chercheuse sur le thème de recherche comme suit :

- il existe un mouvement dans le jeu des acteurs de la scène éducative;
- ce mouvement est difficile à traduire en mots, mais il agit comme fondement même de l'acte d'enseigner et d'apprendre;
- les enseignants possèdent un pouvoir d'influence auprès des apprenants;
- les intentions éducatives de l'enseignant influencent son enseignement et, inversement, les intentions d'apprendre de l'étudiant influencent son apprentissage.

Outre la mise en lumière de ces préconceptions, les représentations et les biais de la chercheuse ne seront toutefois jamais complètement éliminés (Mucchielli, 1996), mais elles permettront de tenir compte – nous l'espérons – de certaines limites inhérentes à l'entretien semi-directif notamment :

- a) le risque premier est d'orienter l'entretien et de choisir les «bonnes» informations que la chercheuse désire entendre (Van der Maren, 1992; Deslauriers, 1991), d'où l'importance de valider les propos du collaborateur par des reformulations et des synthèses;
- b) cette technique de collecte de données ne permet pas de préserver l'anonymat de la personne interrogée. Par conséquent, cette dernière peut ainsi décider de biaiser ses informations de peur d'être jugée même si la confidentialité est assurée (Deslauriers, 1991);
- c) Lecompte et Goetz (1982) soulignent le fait que les personnes interrogées ne seront peut-être pas disposées à transmettre à la chercheuse, à ce moment précis de la journée, leur perception du phénomène recherché.

Outre la connaissance de ces limites, certaines précautions seront de mise comme faire signer la feuille de consentement mutuel (Annexe B) et, par extension, d'expliquer l'objet de la recherche en insistant sur le caractère confidentiel et anonyme des informations recueillies (Brimo, 1972; Mayer et Ouellet, 1991; Van der Maren, 1992). De plus, étant donné le nombre élevé d'entretiens individuels – dont l'entretien final de validation des données de la phase n° 5 –, les propos mensongers

d'un collaborateur à l'égard d'une ou de plusieurs informations pourront être annulés par l'éloquence des autres participants sur le même thème.

4.1.5 Le déroulement des entretiens

La démarche suivie pour le déroulement des entretiens est inspirée des écrits de Daunais (1993) et de Savoie-Zajc (1998) lesquels suggèrent quatre étapes : le contact préliminaire, l'accueil, l'entretien proprement dit, la clôture de l'entretien.

Le contact préliminaire – Le contact préliminaire s'est établi par téléphone ou lors d'une rencontre au bureau du collaborateur au Collège de Sherbrooke. Ne fréquentant pas ces personnes sur une base régulière mais travaillant dans le même établissement, la demande de collaboration à cette recherche a été brève : leurs intérêts de participer étaient manifestes et enthousiastes. Ces enseignants connaissaient, pour la plupart, le déroulement habituel d'un entretien semi-dirigé. À leur demande, le projet de recherche était brièvement exposé davantage en termes de recherche de sens de la fonction éducative qu'en appel à la réciprocité éducative afin de ne pas orienter leurs propos. Une fois le lieu et l'heure de la rencontre établis, nous convenions de la durée de l'entretien, soit une heure.

L'accueil – Il n'y a qu'un pas à franchir pour passer du terme de cueillir des données à accueillir ou recueillir des données. C'est dans cet état d'accueil intérieur de soi et de l'autre que la chercheuse est entrée en contact avec chaque collaborateur. Pour le premier entretien, afin de calmer nos inquiétudes et d'appivoiser notre nouveau rôle d'intervieweuse, nous avons choisi un enseignant exprimant facilement les dimensions recherchées de sa pratique professionnelle. Or, pour l'ensemble des rencontres, l'accueil se déroulait sensiblement de la même manière, soit par des salutations d'usage, ensuite venait la demande d'autorisation d'enregistrer l'entretien, suivie de la signature de la lettre de consentement. Après, l'enseignant était informé

de la confidentialité des données recueillies et de la possibilité de se retirer à tout moment. Finalement, la chercheuse insistait sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses de même que sur la volonté de comprendre l'interprétation fournie sur un phénomène précis.

L'entretien proprement dit – Avant chaque rencontre, la chercheuse faisait une lecture des conditions de Daunais (1993) à privilégier lors du déroulement des entretiens semi-dirigés :

- l'empathie de la chercheuse;
- l'établissement d'un climat de confiance;
- l'acceptation inconditionnelle des propos de la personne rencontrée;
- l'ouverture d'esprit;
- le sens de l'écoute et le respect des silences;
- l'encouragement verbal ou corporel fait à l'égard de la personne participante;
- la sensibilité de la chercheuse;
- l'utilisation par la chercheuse de questions de précision ou de relance;
- l'absence de jugement ou d'évaluation de la chercheuse;
- la transposition temporaire de la chercheuse dans le monde de la personne participante (p. 96).

Cette lecture dans les minutes précédant l'entretien engageait une posture d'ouverture et d'empathie chez la chercheuse. L'ordre des questions du guide d'entretien a été respecté à moins que le thème n'ait été exploré auparavant durant la rencontre. En plus des signes d'écoute et de compréhension que nous manifestions envers notre collaborateur, à maintes reprises, nous nous sommes assurée de l'exactitude de notre perception des propos entendus.

La clôture de l'entretien – En reconnaissance de la participation du collaborateur et de manière à prendre tous les deux un recul face à l'expérience vécue, la fin de l'entretien était annoncée par des phrases telles : «ceci est ma dernière question...» ou «comment résumerais-tu ceci ou cela...» Étaient sollicitées, tout d'abord, les impressions de la personne interrogée sur notre rencontre et, par la suite, des ajouts ou des clarifications aux propos tenus pendant la rencontre. Après, la chercheuse remerciait le collaborateur pour sa précieuse participation à la recherche. Pour conclure, la chercheuse annonçait la tenue d'une dernière rencontre individuelle en fin d'analyse des données en vue de la validation de la théorisation finale.

Étant l'unique chercheuse, le guide d'entretien, en entretien semi-directif et en groupe, a été utilisé par la même personne afin d'assurer une certaine standardisation dans la collecte des données. Le guide d'entretien utilisé à la phase n° 1 a été élaboré et validé par deux enseignants du collégial. À la suite des modifications apportées dans la formulation de certains probes, trois enseignants ont été rencontrés. Après une analyse des données par la théorisation ancrée, certaines questions du guide d'entretien ont été modifiées pour les deux entretiens suivants (Annexe E) et ainsi de suite pour les deux derniers. En somme, nous avons poursuivi les entretiens semi-directifs jusqu'à saturation des données. Les enregistrements des entretiens se sont faits sur cassettes audio et ont été transcrits. Après chacun des entretiens, il y a eu inscription dans le journal de recherche des mémos sur des réactions immédiates et spontanées de la chercheuse sur les particularités de ces entretiens (Annexe F).

Ce processus itératif, propre aux méthodes qualitatives de recherche, a permis un moment d'arrêt et d'ajustement déterminant dans le processus de collecte de données. En somme, nous franchissions un premier pas dans notre collecte de données : une pierre de gué. Approchons pour jeter un coup d'œil sur l'ensemble de la démarche processuelle de la phase n° 1 et, également, pour orienter le prochain pas que nous ferons à la phase n° 2.

4.1.6 Une première pierre de gué

Après le déroulement de l'ensemble de ces entretiens, nous constatons que l'outil de l'entretien semi-dirigé offrait des avantages et des limites autres que ceux identifiés précédemment. Les avantages liés à l'utilisation du guide d'entretien se regroupent sous plusieurs aspects. Tout d'abord, les thèmes suggérés aux participants permettaient à ces derniers de mettre en mots certaines informations qui, hors de ce contexte, selon les participants, seraient demeurées dans le non-dit. De plus, le guide d'entretien balisait les échanges et structurait les données. L'éparpillement des idées était donc moindre. Finalement, par un temps précis accordé pour l'entretien, le guide d'entretien évoluait au fil de la compréhension du phénomène recherché. De ce fait, l'esprit de découverte éveillé par le processus itératif de la recherche qualitative rendait stimulante cette période de collecte de données.

Or, *a posteriori*, nous constatons que certains inconvénients limitaient une exploration en profondeur du thème de la recherche. À ce sujet, n'ayant pas informé les enseignants de la phase n° 1 qu'ils ont été sélectionnés sur l'un des critères d'enseignant innovateur et «inspirant pédagogiquement», le biais de désirabilité sociale (la volonté de montrer une image positive de soi) a influencé l'analyse processuelle. Ce dernier élément était – peut-être – influencé par la présence de la chercheuse et de son intérêt connu pour la relation éducative. De plus, d'autres éléments retiennent notre attention dont la période imposée pour la rencontre qui coïncidait, pour plusieurs, après la sortie d'un cours. Cet inconvénient a engendré une difficulté chez les enseignants à ne restreindre leurs réponses qu'aux derniers événements vécus en classe. Cette difficulté à prendre une distance par rapport aux préoccupations immédiates a été soulevée par certains collaborateurs. Finalement, la chercheuse s'apercevait que ses réactions non verbales telles les sourires et certaines expressions faciales avaient un effet stimulant chez la personne rencontrée. Au fil des

entretiens, la chercheuse a pris soin de limiter son répertoire de réactions non verbales tout en manifestant un intérêt certain pour les propos de la personne rencontrée.

Sans vouloir trop aborder l'analyse des données, puisque nous y reviendrons à la fin de ce chapitre, il faut toutefois mentionner qu'à cette première phase de la recherche, nous avons procédé à une validation inter-juges avec deux professionnels lors de la codification et de la catégorisation des entretiens. Ces rencontres inter-juges ont été riches en terme de réflexion commune sur l'évolution de la compréhension du phénomène recherché. Deux constats émergeaient de ces échanges. Le premier concerne le biais de désirabilité sociale – que nous avons également identifié comme inconvenient à l'entretien semi-directif – observé dans les mot à mot des entretiens. Le second²⁵ relevait des aspects qui semblaient sous plusieurs points idéalistes à la pratique enseignante ou, en d'autres termes, nous constatons le caractère peu représentatif de ces données chez l'ensemble des enseignants au collégial. Ce dernier constat se justifiait du fait que tous les enseignants ne sont innovateurs et «inspirant pédagogiquement» de même que nous recherchions davantage l'exhaustivité que la représentativité d'un phénomène.

Or, afin de dresser un portrait juste de la réciprocité éducative comme élément contributif de sens à la fonction éducative chez l'enseignant au collégial, nos critères de sélection des sources devaient s'élargir afin de représenter plus adéquatement l'ensemble des enseignants du collégial et non plus être réservés à des professeurs innovateurs. Car comment comprendre un mouvement «réciproquant» en dirigeant notre regard vers un seul des deux partenaires : l'enseignant? L'étudiant n'aurait-il pas également sa propre perception du sens (signification, direction et sensation/satisfaction) de la réciprocité éducative? Ces quelques questions ont suffi

²⁵ Ces premiers résultats de recherche ont été présentés lors d'une communication au colloque de l'AQPC en juin 2000. Les commentaires des participants portaient également sur la faible représentativité de ces résultats chez l'ensemble des enseignants. Ce qui n'était certes pas le but de la recherche à ce moment-là de la collecte des données.

pour nous faire franchir un deuxième pas dans notre recherche mais, cette fois-ci, en direction des étudiants.

4.2 Phase n° 2 : les cégépiens

La phase n° 2 s'est déroulée après les entretiens semi-dirigés faits avec les enseignants. Son objectif se lit comme suit : comprendre le sens (signification, direction et sensation/satisfaction) attribué par l'étudiant à la réciprocité éducative. Nous avons ainsi rencontré les cégépiens en entretiens de groupe. Outre certains avantages et inconvénients liés à cette technique de collecte de données, notre analyse nous conduit vers une étape complémentaire à celle-ci : le questionnaire. Analysons les collaborateurs étudiants rencontrés en entretiens de groupe.

4.2.1 Les participants en entretiens de groupe

Des entretiens semi-directifs d'une durée approximative d'une heure ont été entrepris auprès de deux groupes d'étudiants comprenant de trois et de cinq étudiants respectivement. Ils ont tous signé la feuille de consentement (Annexe C) telle qu'elle a été acceptée par le Comité de déontologie. Nous avons sélectionné les étudiants sur une base volontaire en privilégiant une représentation des deux sexes et du secteur de formation. Le premier groupe a été sélectionné dans un cours où, après une description sommaire de ce qu'est un entretien de groupe, des attentes de la chercheuse et des objectifs de la rencontre en début de son cours, cinq étudiants du secteur des études techniques en dernière session de formation ont accepté de demeurer après le cours pour un entretien d'une durée d'une heure. Le second groupe (un provenait de la formation technique et les deux autres de formation préuniversitaire, tous étaient en fin de formation) a été composé par un étudiant qui a lui-même recruté certains de ces amis pour un entretien de groupe. Comme l'illustre

le tableau 4, le profil des étudiants rencontrés se lit comme suit : pour la majorité, les apprenants sont âgés de 19 ans, 6 d'entre eux proviennent du secteur des études techniques. L'ensemble des étudiants sont en fin d'études. On constate une forte représentation des femmes (n=6) plus que d'hommes (n=2).

Tableau 4
Profil des étudiants rencontrés en entretiens de groupe

Caractéristiques	Nombre d'étudiants	
Secteur de formation	Secteur technique	6
	Formation préuniversitaire	2
Âge	18 ans	1
	19 ans	5
	20 ans	1
	23 ans	1
Sexe	Hommes	2
	Femmes	6
Années d'études	Deuxième année terminale	2
	Troisième année	6

Par la collaboration de ces participants aux entretiens de groupe, certains enseignements ont été tirés de cette technique de collecte de données. Mais avant de poursuivre, décrivons la préparation nécessaire à ces entretiens et le déroulement de chacun d'eux.

4.2.2 La préparation des entretiens semi-dirigés de groupe

Selon Gauthier (1998), l'entretien semi-dirigé de groupe se définit comme une «technique d'entretien qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier» (p. 303). Afin de structurer notre entretien, comme dans la phase n° 1, nous avons élaboré un guide d'entretien. Or, puisque l'objectif de cette deuxième phase consiste à comprendre les perceptions

des étudiants sur le sens (signification, direction et sensation/satisfaction) attribué à la réciprocité éducative, une liste de thèmes a été élaborée (Annexe G). Elle s'appuyait sur les extraits des entretiens semi-directifs effectués auprès des sept enseignants et, également, des propos échangés avec les deux professionnels agissant à titre d'inter-juges. Ces thèmes servent à l'élaboration d'un guide d'entretien (Annexe H) qui a été construit conformément aux six étapes décrites précédemment (Paillé, 1991). Une validation du guide d'entretien a été entreprise auprès de trois enseignants et de deux étudiants du collégial.

Or, une fois accomplies l'élaboration et la validation du guide d'entretien, avant de rencontrer les étudiants, nous conservions en mémoire certaines conduites propres à cette méthode de collecte de données (Van der Maren, 1996) :

- a) la chercheuse ne doit pas manifester des formes d'encouragement tels des «hum, hum» mais laisser au groupe le soin d'exprimer leur désaccord ou leur accord. Il faut éviter de se manifester trop souvent afin que l'attention soit centrée sur les positions émergeant du groupe plutôt que sur l'attitude directive de la chercheuse-animatrice;
- b) ne pas regarder celui qui parle afin de ne pas favoriser l'émergence d'un dialogue mais écouter celui qui parle tout en observant les réactions des autres. Cette attitude permet d'anticiper celui que la chercheuse devra encourager tout en cueillant les réactions de l'ensemble du groupe.

Regardons plus en détail comment, lors du déroulement de ces entretiens de groupe, ces deux conduites ont été prises en considération, ou encore, ce qui les distingue d'un entretien semi-directif fait auprès d'un seul collaborateur.

4.2.3 Le déroulement des entretiens de groupe

Le déroulement des entretiens de groupe s'est effectué conformément à la procédure décrite précédemment, notamment en ce qui concerne le consentement

pour l'enregistrement de l'entretien et la signature du protocole d'entretien. Outre ces procédures communes, l'interrelation entre les collaborateurs suscitait des réactions dignes d'être relevées ici.

Le contact préliminaire – La chercheuse se présentait au début d'un cours dans l'intention d'inviter les étudiants à participer à la recherche. À la suite d'une brève description des objectifs et des buts de la recherche et du rappel de la confidentialité des données, nous fixions, auprès des personnes intéressées, un moment et un lieu de rencontre, soit après le cours dans le même local. Concernant l'autre groupe qui s'est composé de manière informelle, cette description de la recherche et de la confidentialité des données s'est faite en début de rencontre, soit dans un local insonorisé de la bibliothèque du Collège de Sherbrooke.

L'accueil – Dans les deux groupes, les étudiants se connaissaient tous entre eux et se fréquentaient sur une base régulière. Chez l'ensemble des participants, cela représentait une première participation à ce type d'entretien. Dans l'un des groupes (celui composé de trois personnes) où la chercheuse n'était pas connue de l'ensemble des collaborateurs, une gêne se faisait sentir. De plus, assis en rond et le micro au centre de la table, les étudiants portaient une attention particulière afin de diriger le micro devant eux avant de répondre.

L'entretien proprement dit – Avant l'entretien, la chercheuse relisait les conduites à privilégier de Van der Maren (1996) et de Daunais (1993). Elle prenait garde, pendant l'entretien, de ne pas regarder la personne qui parlait afin d'éviter d'entrer en dialogue avec elle et, ainsi, freiner la prise de parole par les autres. Pendant les rencontres, la dynamique de groupe variait de l'un à l'autre. Dans un groupe (le plus nombreux), les étudiants attendaient la question et, à tour de rôle (la plupart du temps), y répondait selon un ordre qu'ils avaient eux-mêmes établi. Dans le second groupe, la personne qui semblait être le leader répondait rapidement et les

autres greffaient leurs réponses aux siennes. Dans les deux groupes, il y avait une stimulation entre les participants, cela engendrait des éparpillements ou des échanges de points de vue concernant un même enseignant. Considérant le rythme accéléré des réponses suscitées par les interactions entre eux, la chercheuse éprouvait parfois certaines difficultés à s'attarder aux idées émergentes du groupe. Après chaque interrogation, la chercheuse formulait une synthèse de leurs propos et les étudiants réagissaient sur l'exactitude de l'abrégé.

La clôture de l'entretien – Lors de l'utilisation des stratégies de clôture d'entretien, outre celles identifiées à la phase n° 1, à la suite d'une demande de rétroaction du groupe sur le déroulement de l'entretien, les commentaires des étudiants – du secteur des études techniques – portaient sur leur étonnement de l'intérêt porté à leurs propos sur le thème de la relation éducative.

Ainsi, les deux entretiens de groupe se sont déroulés de manière équivalente. Après la première rencontre de groupe, composé de cinq personnes, une codification et une catégorisation des données ont été accomplies en respect de la méthode de la théorisation ancrée. De ces premières étapes d'analyse des données des étudiants, des ajustements mineurs ont été apportés au guide d'entretien utilisé auprès du deuxième groupe. Après cette rencontre, nous avons alors procédé à l'analyse de l'ensemble des données. De cette analyse, certaines prises de conscience ont permis d'accomplir un deuxième saut dans le processus de collecte de données de notre recherche, notre deuxième pierre de gué.

4.2.4 Une deuxième pierre de gué

Puisqu'en analyse qualitative, la collecte des données évolue parallèlement à l'analyse des données, nous avons relevé, dès les deux premières étapes d'analyse des données par théorisation ancrée, des distinctions majeures entre les *verbatim* des

étudiants provenant du secteur des études techniques de ceux en formation préuniversitaire. Sans trop élaborer sur l'analyse de données, nous retenons deux éléments importants. D'une part, encore trop absorbé par sa formation, selon nous, l'étudiant n'avait pas la distance nécessaire pour évaluer l'évolution de la dimension relationnelle au sein d'une session et, encore moins, au cours de sa formation collégiale. D'autre part, la perception de la nature de la relation éducative varie selon le secteur de formation de l'étudiant. À ce sujet, les six étudiants inscrits dans une formation technique percevaient la relation éducative comme indispensable à la construction de l'identité professionnelle, tandis que les deux autres désignaient la relation éducative telle une condition facilitante aux apprentissages. De ces deux perceptions distinctes chez les étudiants est apparue la nécessité de consulter un plus grand nombre d'étudiants dans le but d'avoir une perception plus juste de la signification accordée à notre sujet d'étude pour permettre d'avancer d'un pas de plus vers l'autre rive. Le questionnaire semblait tout indiqué pour appuyer ou pour nuancer les catégories qui ont émergé des entretiens de groupe.

4.3 Phase n° 3 : le questionnaire

Dans l'intention de servir d'appui aux catégories qui ont émergé des entretiens de groupe, nous avons procédé à la construction d'un questionnaire, à sa passation et à l'analyse des données recueillies.

Les différentes catégories provenant de l'analyse des données des entretiens semi-dirigés de groupe ont alors servi de cadre pour l'élaboration des différents concepts du questionnaire. Les mot à mot servaient à la formulation des questions. Une fois l'élaboration du questionnaire complétée, il a été validé auprès de quatre professeurs au collégial, de trois chercheurs et de deux étudiants en lien avec les critères de clarté et de pertinence des questions posées. Par la suite, nous avons rencontré un expert en méthodologie pour vérifier l'adéquation du contenu par

rapport aux objectifs de la recherche de même que l'adéquation des stratégies utilisées pour mettre en œuvre la collecte du matériel recherché et des possibilités d'analyse en lien avec ces objectifs. De ces démarches, des nouvelles modifications ont été apportées au questionnaire.

Comme plan d'échantillonnage, nous recherchions un cours :

- qui se donne à la session hiver 2000;
- qui s'adresse à l'étudiant finissant;
- que tous les cégépiens, quelque soit leur secteur de formation, doivent le suivre;
- que les finissants doivent être représentés indépendamment de leur sexe.

Selon ces motifs, le cours «Éthique en philosophie» correspondait à nos exigences. Deux enseignants ont refusé de participer à cette recherche. Nous avons tenté de rencontrer les étudiants de ces groupes à d'autres moments. Dans certains secteurs de formation, ce cours était offert à la session d'automne seulement, nous sommes donc allée dans chacun des départements concernés et avons tenté de trouver un autre moment de rencontre. Nous avons distribué le questionnaire à 629 étudiants dans 32 groupes classes. Cela représente une moyenne de 19,2 étudiants par groupe.

Une lettre de présentation du projet a été distribuée aux enseignants (Annexe I) dont le groupe d'étudiants a été choisi. Les objectifs de la recherche, la pertinence de leur collaboration et le temps (entre 20 et 25 minutes) utilisé à ces fins y étaient présentés. Certains d'entre eux ont communiqué avec la chercheuse pour avoir certaines précisions. Nous avons fixé un rendez-vous pour la passation du questionnaire (Annexe J) auprès de chacun des enseignants concernés.

Le questionnaire était divisé en deux parties et comportait 31 questions. La première partie est composée de questions à choix multiples. La seconde partie, plus

factuelle, visait à recueillir des informations générales sur le répondant : le secteur d'études, les années d'études, l'âge, etc.

4.3.1 Le profil des étudiants

Comme l'indique le tableau 5, chez les 629 répondants²⁶ à ce questionnaire, dans le secteur des études techniques, la moyenne d'âge des 310 étudiants qui ont répondu est de 20 ans : le plus jeune ayant 18 ans et le plus âgé, 42 ans. Considérant que l'âge d'entrée au collégial varie habituellement entre 16 et 18 ans et qu'une formation technique est de trois années, le nombre total d'années d'études entreprises exclusivement au collégial est de 3 ans. Il apparaît donc tout à fait concevable qu'en fin de projet d'études l'étudiant soit âgé de 20 ans.

Par contre, en formation préuniversitaire, chez les 319 étudiants concernés par ce questionnaire, la moyenne d'âge s'établit à 19 ans : le plus jeune répondant étant âgé de 17 ans et le plus vieux de 42 ans. Ces données se justifient du fait de la durée habituelle en formation préuniversitaire est de 2 ans. L'âge de fin d'études se situe donc à 19 ans.

Tableau 5
Profil des cégépiens ayant répondu au questionnaire

Secteur d'études/Répondants	Âge moyen (minimum/maximum)	Nombre moyen d'années d'études au collégial
Techniques : 310	20,52 ans (18/42)	3,09
Préuniversitaire : 319	19,07 ans (17/42)	2,13

²⁶ On dénombre 243 hommes et 380 femmes et 6 qui n'ont pas répondu. Nous n'avons fait aucun tableau croisé du sexe et du secteur d'études puisque ce sont des variables qui ne sont pas exploitées dans notre recherche.

À la session d'hiver 2000, l'ensemble des étudiants au Collège de Sherbrooke en formation préuniversitaire se chiffrait à 2 223 étudiants tandis qu'au secteur des études techniques, on en dénombrait 3 131. De ces chiffres, notre taux de représentativité au secteur des études techniques s'élève à 10,1 %, tandis qu'en formation préuniversitaire, il se situe à 6,96 %. Le secteur des études techniques étant alors davantage représenté.

4.3.2 La passation du questionnaire

Lors de la passation du questionnaire, les étudiants noircissaient la case correspondant à leur réponse sur une feuille conçue pour un lecteur optique. Seule la chercheuse a distribué le questionnaire. Ainsi, il y a eu uniformisation du protocole de présentation pour l'ensemble des personnes. Il se lisait comme suit :

- nommer le titre de la recherche et ses objectifs;
- rappeler l'importance d'un seul choix pour chaque réponse et que les marges peuvent accueillir leurs commentaires;
- préciser qu'il ne s'agit pas d'évaluation de l'enseignant et encore moins d'un seul enseignant mais que nous faisons appel à leur perception générale de la formation reçue au collégial seulement;
- préciser que l'anonymat des répondants est garanti.

4.3.3 Des premiers constats

Une fois cette collecte de données complétée, une lettre de remerciement a été envoyée à chaque enseignant ayant collaboré à cette opération. La chercheuse a recueilli les données qualitatives mises en marge dans 123 questionnaires qui portaient principalement sur les questions n^{os} 1, 2, 4, 7, 10 et 13.

Les résultats du questionnaire ont été analysés en terme de fréquence des réponses obtenues aux différentes questions. Les critères suivants ont permis d'identifier les questions utilisables lors de l'analyse des données de cette recherche :

- toute question ayant plus de deux éléments dans la même question comme la question n° 11 : «J'aime ça un prof qui raconte sa vie et qui ne se gêne pas pour son langage»;
- toute question présentant une formulation imprécise de la donnée recherchée était rejetée;
- les questions ayant des réponses recoupant un fort pourcentage d'indécis étaient rejetées;
- les questions ayant une formulation négative comme la question n° 15 : «Nous autres, on est des étudiants, on n'a pas de pouvoir pour changer grand chose dans le cours, c'est les profs qui ont du pouvoir sur nous autres».

À l'analyse des résultats avec un expert en méthodologie, nous avons constaté que, malgré la validation, seules les réponses portant sur neuf questions étaient valides (questions n^{os} 2, 3, 4, 8, 10, 13, 14, 21 et 22). Les réponses des étudiants (Annexe K) à ces questions ont donc servi d'appui à la compréhension des catégories émergentes des entretiens semi-dirigés de groupe. Ce tour d'horizon quantitatif nous amène à franchir une autre pierre de gué.

4.3.4 Une troisième pierre de gué

Un premier pas engagé en direction des étudiants, soit le questionnaire, a permis de recueillir des données parcellaires. Tandis que le deuxième pas, soit celui des deux entretiens de groupe, a fourni des données riches et exhaustives mais limitées dans leur représentativité. De ces données, nous pouvions dès lors, dans un mouvement de va-et-vient entre les propos des enseignants et ceux des étudiants, faire un nouveau pas dans la compréhension de ce phénomène mais, cette fois-ci, auprès des enseignants au collégial.

4.4 Phase n° 4 : des enseignants en formation

Afin de comprendre comment la réciprocité éducative contribue à la découverte de sens de la fonction éducative, la chercheuse devait, d'une part, trouver une occasion de rencontrer des enseignants ayant des préoccupations différentes des premiers collaborateurs vus à la phase n° 1 et, d'autre part, sélectionner un outil de collecte de données qui contournerait ce biais de désirabilité sociale qui était présent dans la première phase.

4.4.1 Des éléments de contexte

C'est ainsi que, de septembre 2000 jusqu'à mai 2001, la chercheuse a offert une formation intitulée «Une réflexion sur les fondements de la relation éducative» aux enseignants du Collège de Sherbrooke. Selon la volonté des enseignants participants, cette formation s'est poursuivie en janvier 2001 sur forme d'un séminaire à l'intérieur duquel, à partir de textes ciblés, nous tentions d'établir des liens entre des lectures sur la relation éducative et des exemples tirés de la pratique professionnelle de chacun. Seule la formation initiale a été une étape de collecte de données pour cette recherche. D'entrée de jeu, les enseignants inscrits à cette formation ont été sollicités pour participer à notre recherche sur la pratique professionnelle des enseignants au collégial. Toutes les personnes du cours ont accepté et signé le protocole de consentement tel qu'il est accepté par le Comité de déontologie à l'effet que seules les données écrites dans le récit de pratique seront utilisées pour la recherche. Mais qu'est-ce que ce récit de pratique et qu'y inscrivaient-on?

Van der Maren (1996) définit le récit de pratique ainsi : «ce sont en quelque sorte des morceaux d'autobiographies dirigées, produites à la demande du chercheur, afin de lui permettre de mettre en évidence la dynamique d'une évolution et de

l'interaction entre le sujet, ses rôles, son milieu, sa culture et les établissements» (p. 309). Dans le but d'écrire ces morceaux d'autobiographies et, de ce fait, de demeurer le plus près possible de l'expérience immédiate liée à la pratique professionnelle, on suggérait de limiter toute lecture théorique sur le thème du cours. Dans cette logique, dans le plan de cours, il était mentionné et rappelé qu'aucune bonne réponse n'était attendue et que seule l'expérience de la pratique professionnelle au quotidien était recherchée. Pour susciter le processus d'écriture sur le thème de la relation éducative, la chercheuse avait également indiqué dans le plan de cours certaines questions inspirées des probes utilisés dans le guide d'entretien de la phase n° 1. Nous recommandions d'écrire dans le cahier de récit de pratique de deux à trois fois par semaine et, notamment après et avant un cours, de manière à transcrire immédiatement l'expérience et les questionnements s'y rattachant.

En somme, les enseignants inscrits volontairement à cette formation avait accepté d'utiliser régulièrement le récit de pratique conçu à la fois comme un outil pédagogique et un outil de collecte de données, dans le but de favoriser une prise de conscience de l'impact relationnel dans leur pratique professionnelle. Mais quelles sont les caractéristiques des enseignants inscrits à cette formation?

4.4.2 Les participants

En tout, dix participants ont poursuivi et complété cette formation. Il n'y a eu aucun abandon. La chercheuse ne côtoyait aucun d'eux sur une base régulière. Le profil de ces collaborateurs se présente comme suit : 6 d'entre eux ont 8 ans et moins d'expérience en enseignement au collégial tandis que 4 autres en compte 10 et plus. La majorité des participants (n=5) sont âgés dans la quarantaine. Plus spécifiquement, une personne a plus de 50 ans et les 4 autres se situent dans la trentaine. On dénombre 4 femmes et 6 hommes. Il y avait 8 enseignants en provenance du secteur des études techniques et 2 enseignants en formation générale et au préuniversitaire.

Tableau 6
Profil des enseignants concernés par le récit de pratique

Caractéristiques	Nombre d'enseignants	
Années d'expérience en enseignement	8 ans et moins	6
	10 ans et plus	4
Âge des enseignants	Entre 30 et 39 ans	4
	Entre 40 et 49 ans	5
	50 ans et plus	1
Sexe	Hommes	6
	Femmes	4
Secteur d'enseignement	Secteur technique	8
	Secteur formation générale et préuniversitaire	2

Ces participants ont utilisé le récit de pratique pour transcrire leurs préoccupations, leurs doutes et leurs expériences quotidiennes avec les étudiants. Décrivons plus en détail le déroulement de l'utilisation du récit de pratique.

4.4.3 Le déroulement de l'utilisation du récit de pratique

Dans ce contexte de formation des enseignants, l'outil de collecte de données, le récit de pratique, semblait correspondre à nos attentes et à celles des participants. Ces derniers ont témoigné avoir écrit avant, pendant (lors des travaux d'équipe) et après les périodes de cours. À titre d'exemple, lors de la période de remise de notes ou d'examen, les questionnements et les inquiétudes étaient plus nombreux. Ou encore, ces enseignants qui, avant le cours, formulaient des questions auxquelles ils souhaitaient répondre et, après le cours, ils y donnaient suite. Au fil du temps, les enseignants observaient que la période prévue pour l'écriture s'accroissait de semaine en semaine. Pour la majorité des participants, après six à huit semaines d'écriture, la motivation diminuait et une impression de tourner en rond se manifestait. Les rencontres individuelles entre la chercheuse et l'enseignant étaient des périodes de

rétroaction et, aux dires des participants, elles donnaient un souffle nouveau pour l'écriture. L'étendue du récit de pratique variait entre 15 et 60 pages par participant.

Les enseignants moins à l'aise avec l'écrit étaient rencontrés sur une base individuelle afin de favoriser le processus d'écriture. Pour certains, l'utilisation hebdomadaire du courrier électronique facilitait l'écriture et réduisait l'attente pour la rétroaction. Deux personnes du groupe préféraient nettement les rencontres individuelles à l'écriture. L'entente qui a été établie, de part et d'autre, était l'utilisation du courriel. Ce mode d'écriture soulevait moins d'aversion pour ces collaborateurs. Avec l'un d'eux, la correspondance a été régulière et généreuse (une à deux fois par semaine). Dans ce cas-ci, la chercheuse utilisait la forme interrogative chez le participant pour éveiller une réflexion sur le thème. Après ces rencontres tant individuelles que de groupe, la chercheuse inscrivait des mémos dans le journal de recherche.

Chez la majorité des enseignants, les récits de pratique étaient manuscrits. Certains écrits étaient encerclés, accompagnés de dessins et des courtes phrases réflexives en marge et en haut de page. Dans les textes, on trouve des tableaux, des flèches entre les paragraphes traitant de thèmes similaires et des conjonctions telles que «à tantôt», ou des «tout de suite après le cours » afin de situer le lecteur. Ainsi, le ton de l'écriture portait aux confidences. À ce sujet, la chercheuse avait la nette impression qu'une personnalisation du cahier du récit de pratique contribuait au développement de la fluidité dans l'écriture.

Après la formation, dans l'intention de comprendre l'impact de la réciprocité éducative dans la découverte de sens de la fonction éducative chez l'enseignant au collégial, chaque récit de pratique a été analysé selon les étapes de la théorisation ancrée. Ce travail d'analyse nous amène à la phase n° 5 où tous les enseignants étaient rencontrés en entretien de validation.

L'outil du récit de vie rend compte de certains avantages et inconvénients lesquels ont orienté notre dernier pas à gué dans ce courant méthodologique. Cette quatrième phase a clôturé notre collecte de données tant auprès des étudiants que des enseignants.

4.4.4 Une quatrième pierre de gué

Comme l'écrit Savoie-Zajc (1998), la fonction émancipatoire du récit de pratique prend sa source dans l'effet catalyseur des prises de conscience et des transformations, tant chez le participant que chez le chercheur. À ce sujet, le participant témoignait, par l'écriture, de ses préoccupations quotidiennes et, par extension, de son évolution dans l'appropriation de son rôle dans un cours.

De plus, nous avons constaté que le biais de désirabilité sociale était peu manifeste dans les écrits. Nous le constatons par le ton de confiance qui se dégageait de l'écriture du récit de pratique qui se voulait à l'image d'un journal personnel sur une dimension de leur pratique professionnelle : il y confinait peurs, doutes, joies, sentiments d'incompétence et d'impuissance et jugements qu'il portait sur certains étudiants en classe. Contrairement aux entretiens semi-dirigés où une seule rencontre avait suffi pour la collecte des données, le récit de pratique contournait ce biais, par la mise en place et le maintien tout le long de la session, d'un climat de confiance et d'échange entre les partenaires.

En revanche, cet outil de collecte de données a engendré des inconvénients dont on doit tenir compte dans l'analyse. Parmi ceux-ci, rappelons le fait d'imposer un médium, l'écriture qui, chez certains, ne constitue pas comme un acte spontané. De plus, la collecte de données s'est effectuée dans le cadre d'une formation continue et faisait l'objet d'une évaluation sommative. Pour ce dernier motif, nous croyons que le processus d'écriture intégré dans l'intention d'un prolongement d'une réflexion en

action et sur l'action a été plus lent à instaurer. Et encore, comme l'écriture est un processus lent et solitaire, cela éveillait des insécurités comme ce qui suit : «Suis-je sur la bonne voie?» «Dois-je en dire davantage?» Les rencontres individuelles et la correspondance par courrier électronique permettaient d'apaiser ces inconforts. Finalement, dans l'intention de poursuivre le dialogue avec eux-mêmes, certains avaient tendance au monologue ou aux recettes toutes faites.

En fin d'analyse des récits de pratique, nous constatons la richesse et la complexité des données provenant de deux outils différents de collecte de données, et ce, pour une même clientèle, les enseignants. Préoccupé par une volonté de découverte et de représentation théorique, ce passage des entretiens semi-dirigés vers le récit de pratique a été un détour obligé. Une fois ce détour passé, l'ampleur et la richesse des données permettaient de répondre à notre question initiale de recherche. L'ensemble de notre démarche méthodologique se concluait par un exercice de validation des résultats finaux auprès des personnes concernées.

4.5 Phase n° 5 : dernière validation auprès des enseignants

La modélisation des contenus qui a émergé des entretiens semi-dirigés et des récits de pratique des enseignants a conduit à l'élaboration de trois modèles²⁷ de la fonction éducative chez l'enseignant au collégial (Annexe L). Or, cette modélisation devait être validée auprès des collaborateurs. Dès lors, dans le but de recueillir leurs réactions et leur positionnement par rapport à ces modèles, ils ont été rencontrés en entretiens individuels lors des sessions d'hiver 2001 et d'automne 2001. Ces entretiens, variant entre 20 et 60 minutes, n'ont pas été enregistrés sur cassettes. Les

²⁷ Ces modèles ont servi à la dernière validation des données auprès des enseignants. Or, après validation, nous constatons qu'ils cloisonnaient la pratique professionnelle et réduisaient la complexité de l'acte d'enseignement. Nous avons alors compris qu'il s'agissait davantage de posture intérieure chez l'enseignant. De ce constat, nous avons repris notre modélisation en utilisant pour une même posture un *continuum*; ce qui, à notre avis, respecte la diversité des pratiques.

commentaires des collaborateurs étaient inscrits textuellement dans le journal de recherche de la chercheuse. À la fin de la rencontre, il y avait relecture des notes et le collaborateur en validait l'exactitude.

À chaque rencontre de validation, la chercheuse expliquait l'ensemble du travail synthèse menant à ces trois modèles. Par la suite, un échange s'ensuivait. Le collaborateur indiquait dans quel modèle il correspondait à cette étape-ci de sa vie professionnelle. Plusieurs commentaires ont porté sur l'évolution de leur pratique d'enseignement, à savoir que le modèle de relation de reconnaissance semble dominer en début de profession. Les enseignants collaborateurs nuançaient les rubriques et appuyaient leurs propos par des exemples. La rencontre se concluait très fréquemment sur l'importance d'une telle démarche dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants au collégial.

4.5.1 Le profil des enseignants collaborateurs à cette recherche

Le tableau 7 représente le profil des enseignants rencontrés respectivement dans la première et de la quatrième phase de cette recherche.

Tableau 7
Vue d'ensemble des enseignants collaborateurs

Caractéristiques	Phase 1 Nombre d'enseignants		Phase 4 Nombre d'enseignants		Total (N)	
Années d'expérience en enseignement	15 ans	3	8 ans et moins	6	8 ans et moins	6
	20 ans et plus	4	10 ans et plus	4	10 ans et plus	11
Âge	40 et 49 ans	4	30 à 39 ans	4	30 à 39 ans	4
	50 et plus	3	40 à 49 ans	5	40 à 49 ans	9
			50 ans et plus	1	50 et plus	4
Sexe	Hommes	2	Hommes	6	Hommes	8
	Femmes	5	Femmes	4	Femmes	
Secteur d'enseignement	Technique	4	Technique	8	Technique	12
	Général	2	Générale et préuniversitaire	2	Générale et	5
	Préuniversitaire	1			préuniversitaire	

Nous constatons que le profil d'ensemble des 17 enseignants collaborateurs à cette recherche se présente ainsi : 6 d'entre eux possèdent 8 ans et moins d'expérience en enseignement et 11 en comptent 15 et plus. Il y a donc une représentativité considérable dans chacun des groupes. Considérant ce nombre élevé d'années d'expérience dans la profession, il semble cohérent que 13 des 16 personnes rencontrées soient âgées de 40 ans et plus. Même si le sexe n'est pas représentatif du modèle recherché, il y a une répartition équitable d'hommes (n=8) et de femmes (n=9). Par ailleurs, la formation générale et le secteur préuniversitaire sont sous-représentés : 12 proviennent du secteur des études techniques tandis que 5 œuvrent en formation générale et préuniversitaire.

En clôture de ces cinq phases de recherche, l'orientation méthodologique rappelle le caractère itératif propre à une démarche exploratoire visant à comprendre le sens d'un phénomène. La multiplicité des techniques de collecte de données permet, d'une part, de saisir la complexité du phénomène recherché et, d'autre part, d'entendre la voix respective des étudiants et des enseignants concernés par ce mouvement relationnel. Outre le questionnaire, les données suscitées par les trois autres techniques de collecte de données soit l'entretien semi-directif, l'entretien de groupe et le récit de pratique ont été analysées en respect des étapes de la théorisation ancrée. Cette démarche méthodologique tient également compte des critères de validation d'une recherche qualitative.

5. La méthode d'analyse des données : la théorisation ancrée

Selon Mucchielli (1996), dans les méthodes qualitatives, les techniques de traitement ou d'analyse des données mettent en œuvre les ressources de l'intelligence pour saisir les significations données par les personnes rencontrées. Différentes opérations telles la confrontation, les mises en perspective, les cadrages, les synthèses, la modélisation représentent des actions du travail intellectuel qui permet

de faire surgir le sens des phénomènes qui n'est pas donné dans l'immédiat. Ces techniques demeurent le propre de l'homme – et du chercheur –, aucune «machine» aussi puissante soit-elle ne peut atteindre la flexibilité de l'intelligence généralisante de l'être humain.

Après la transcription de l'ensemble des données recueillies, une analyse par théorisation ancrée, théorie mise de l'avant par Glaser et Strauss (1967), reprise et enrichie par Strauss et Corbin (1990) et Paillé (1994), semblait à propos parce qu'elle vise «à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique en procédant à la conceptualisation et à la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives» (Mucchielli, 1996). Ainsi, de manière essentielle, la théorisation est plus près du processus que du résultat.

Parallèlement à la collecte des données, les données recueillies dans le journal de recherche de la chercheuse ont été mises à contribution. Ces mémos (Strauss et Corbin, 1990) comprenaient des concepts et des intuitions formulés sous forme d'hypothèses émergentes, de schèmes analytiques, d'idées ou d'abstractions. Ces inscriptions étaient effectuées avant et après les entretiens semi-dirigés, avant la formation, après les rencontres individuelles et de groupe et, finalement, lors de l'analyse comparative constante des données. Ces idées et intuitions étaient écrites en désordre, parfois elles étaient redondantes, toujours prises sur le moment où l'idée surgissait, de plus, des doutes et des réflexions d'auteurs étaient également indiquées. Plusieurs journaux témoignent du nombre considérable de mémos. L'ensemble de ces données permettait un premier travail d'analyse narrative.

La collecte des données s'est effectuée jusqu'à saturation des données. Comme l'ont décrit Strauss et Corbin (1990), trois critères confirment qu'il y a saturation des données : lorsque nous ne sommes en présence d'aucune nouvelle

information; lorsque la description de la catégorie est dense et inclusive de tous les éléments du phénomène; lorsque les liens entre les catégories sont établis et validés.

Tous les entretiens et récits de pratique ont été analysés en respectant les six étapes de la théorisation ancrée (Paillé, 1994) : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation. La codification sert à dégager des unités de sens à partir des transcriptions des *verbatim*. À la lecture des copies²⁸, on inscrit dans une marge, les codes qui signalent un phénomène. La codification des entretiens semi-directifs entreprise à la phase n° 1 par la chercheuse a été validée par deux professionnels agissant à titre d'inter-juges. Cette démarche de validation, pour différentes raisons – surtout financières –, n'a pu être poursuivie lors des entretiens de groupe et pour les récits de pratique. À la suite de cette codification, il y a eu un premier jet d'écriture du récit d'analyse.

La deuxième étape d'analyse est la catégorisation, matière première du chercheur en théorisation ancrée. La catégorisation procède à deux niveaux. Au premier niveau, il s'agit de faire suite à la codification en regroupant, si possible, les codes en catégories. Une fois accomplie, il faut décider si ces catégories s'appliquent bien aux données et peuvent, à la limite, remplacer les codes initiaux. Le second niveau consiste en une relecture des copies en cachant la codification initiale et en inscrivant dans l'autre marge les catégories émergentes. Cet exercice permet de nommer de manière plus riche les phénomènes et de se rapprocher d'un niveau conceptuel qui, de fait, nous éloigne du texte. En d'autres termes, la catégorisation consiste en une considération continue pour la méthode comparative constante (Laperrière, 1982; Bengle, 1993). Cette méthode signifie qu'il faut comparer l'ensemble des données recueillies pour générer des catégories desquelles seront explicitées ses propriétés, ses conditions d'existence et la mise en relation entre elles.

²⁸ Nous utilisons le terme «copie» pour désigner les transcriptions d'entretiens directs et de groupe de même que les récits de pratique.

En somme, cette méthode permet, d'une part, de réduire le corpus et, d'autre part, de délimiter la théorie.

Dans cet ordre d'idées, à la lecture des écrits et pour identifier de quelle catégorie il s'agissait, la chercheuse se répétait la question suivante : «Je suis en face de quel phénomène?» Cette étape fait intervenir une sensibilité théorique (Paillé, 1994) chez la chercheuse du fait d'analyser sans théoriser les données. Au fil des entretiens, cette sensibilité théorique se développe et s'affine. Dans notre cas, après la validation inter-juges intervenue à la première phase, qui s'établissait conjointement à la collecte des données, une assurance dans cette approche méthodologique se faisait sentir.

Nous avons procédé par méthode comparative constante, c'est-à-dire que nous avons comparé les données émergentes entre elles afin de trouver les éléments centraux au-delà des variations sur la perception d'un même phénomène. Une telle démarche a nécessité la mise à l'écart des catégories telles le contexte sociohistorique puisqu'il ne répondait pas à la question initiale de recherche.

Cette méthode comparative constante a été utilisée en continuité avec la collecte des données à la phase n° 1. Ce procédé d'analyse a été maintenu jusqu'à saturation des données. Les catégories émergentes de la première phase – dont certaines de leurs propriétés et de leurs conditions d'existence – ont composé le guide d'entretien pour les groupes d'étudiants rencontrés à la deuxième phase. Les données de ces deux entretiens de groupe ont également été comparées entre elles afin de définir les éléments centraux des catégories. Finalement, à la phase n° 4, les récits de pratique n'étaient pas analysés en cours de processus mais seulement lors de leur remise. Ainsi donc, l'ensemble des données des récits de pratique a fait l'objet d'analyse par méthode comparative constante avec les catégories issues des entretiens semi-dirigés de la phase n° 1.

Cette comparaison des données du récit de pratique avec celles des entretiens semi-dirigés a permis de réaliser des triangulations de différentes formes avec les éléments émergents, à savoir une triangulation temporelle, spatiale et par combinaison de niveaux (Mucchielli, 1996). Ce dernier définit la triangulation comme «une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'elles» (p. 261). Compte tenu de ce qui précède, la triangulation temporelle consiste à évaluer si, entre deux moments de collecte de données, un laps de temps suffisamment long s'est écoulé pour permettre d'observer l'évolution d'un phénomène. Dans notre cas, une année s'est passée entre ces deux moments de collecte des données, temps relativement considérable pour ce type de recherche. De plus, les différents contextes et lieux géographiques utilisés permettent une triangulation spatiale des données. Par surcroît, les rencontres individuelles, de groupe et la correspondance par courriel font en sorte que nous sommes en présence de triangulation par combinaison de niveaux soit collectif, individuel et interactif. Enfin, il y a eu également triangulation par la relecture des mémos, du journal de recherche et des commentaires écrits par la chercheuse après les rencontres avec l'équipe d'inter-juges, l'équipe de direction et les présentations dans des colloques.

Pour s'approprier les catégories et en comprendre leur complexité, la chercheuse a exercé plusieurs manipulations. Premièrement, pour chacune des catégories, nous avons extrait des citations d'entretien et de récit de pratique (voir un exemple d'extrait des copies pour une catégorie à l'Annexe M) afin de conserver en mémoire le contexte dans lequel la catégorie émergeait. Ces nombreuses pages ont été jugées utiles lors de l'écriture du récit d'analyse. Notre deuxième manipulation consistait à inscrire sur une feuille chacune des catégories avec sa définition, ses propriétés, ses conditions d'existence et sa mise en relation (qui a été facilitée par la manipulation des catégories écrites sur un bout de papier). Cette étape permettait d'atteindre un plus haut niveau d'abstraction des données (voir un exemple

d'exercices entrepris pour une catégorie à l'Annexe N). Notre dernière manipulation s'effectuait lors de la relecture des mot à mot dans l'intention de trouver un titre pour chacune d'elles. L'ensemble de ces titres a été transcrit sur une même feuille pour avoir une vue d'ensemble des données. Selon Paillé (1994), cette démarche de consolidation et de construction des catégories permet de soutenir une logique argumentative solide qui se répercute dans l'écriture finale de la recherche.

La troisième étape de la théorisation ancrée consiste en la mise en relation des catégories et à trouver des liens qui s'imposent déjà depuis la démarche de consolidation des catégories. La question que la chercheuse se posait à ce moment-ci de l'analyse est : «Comment ceci est-il lié à cela?» «En quoi est-il lié?» Cette mise en relation prend en considération les mémos. Elle a été facilitée par une transcription manuscrite de la catégorie. L'objectif d'une telle transcription visait à faciliter la manipulation des concepts. Plusieurs collègues, enseignants et chercheurs ont ainsi aidé à l'élaboration des relations entre les catégories. À partir d'un tel travail, la chercheuse a identifié les différentes formes que pouvait prendre l'ensemble de ces catégories. À ce moment, plusieurs versions du récit d'analyse ont été écrites. Notre cadre de référence, la théorie de la réciprocité éducative, a facilité le repérage des mises en relations potentiellement plus intéressantes entre les catégories.

À la quatrième étape de la théorisation ancrée, l'intégration, la chercheuse a contemplé à maintes reprises le schéma de mise en relation des catégories en se posant la question suivante : «Qu'est-ce que t'as trouvé?» Par un retour continu à la question de recherche, aux entretiens et aux feuilles synthèses des catégories (définition, propriétés, conditions d'existence et mise en relation), des niveaux relationnels émergeaient. Nous avons alors regroupé en différentes rubriques les composantes de ces trois niveaux. De cette démarche, nous avons l'impression de détenir la trame de l'histoire de notre analyse de données.

Ces trois niveaux relationnels ont donné lieu, lors de la cinquième étape de la théorisation ancrée, à la modélisation qui consiste, selon Paillé (1994), à reproduire l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles du phénomène. Cette étape d'échantillonnage théorique – procédé qui consiste à échantillonner les diverses manifestations d'un phénomène en voie d'élaboration (Paillé, 1994) – a été laborieuse. Après avoir traduit les niveaux relationnels en modèles enseignants, nous avons poursuivi l'élaboration du récit d'analyse.

Après discussion de cette modélisation avec les collaborateurs en entretien de validation, avec l'équipe de direction et lors de la présentation dans les colloques, nous constatons que ces modèles, quoique schématisant une vue d'ensemble sur un même phénomène, cloisonnaient la pratique professionnelle et réduisaient alors la complexité du phénomène. À ce sujet, De Vecchi (1992) écrit :

Il nous semble en effet vain de vouloir mettre une personne en formule ou de la placer dans des cases, même si on relativise cette systématisation. Cela ne semble pas tenir compte des variations que chaque individu peut présenter par rapport à un contexte (social et psychoaffectif) à un moment donné et de la complexité propre à tout être humain (p. 169)

Nous avons, dès lors, retourné aux éléments de notre intégration, les trois niveaux relationnels, pour reconstruire une modélisation qui, cette fois-ci, tiendrait compte de la diversité des pratiques et de la complexité de l'acte d'enseigner. L'idée de *continuum* sur un même niveau relationnel a été un moment d'«éclat intellectuel». La découverte de cette continuité dans un processus relationnel rendait justice à la reconstitution dynamique et organique du phénomène observé.

La théorisation, l'étape finale de l'analyse des données, a été simplifiée du fait de la réduction des catégories lors des étapes d'analyse subséquentes. À cette étape, nous avons poursuivi notre récit d'analyse en enracinant la théorie. Cette construction théorique s'établissait par le raffermissement des relations établies entre les

phénomènes, en respect de leurs structures et du processus interactif entre les niveaux relationnels. En insérant des extraits d'entretiens ou de récits de pratique ou encore des mémos, le corps de récit d'analyse prenait forme.

Ces étapes de la théorisation ancrée ont été décrites en tenant compte du processus de la recherche et de ses résultats. Pour juger que cette démarche de recherche est valide, elle doit répondre à certains critères de validation.

5.1 Les critères de validation d'une recherche qualitative

Une recherche valide induit chez le chercheur une préoccupation continue pour produire des résultats qui ont une signification certaine pour comprendre une réalité. La contribution d'une recherche à l'avancement des sciences doit s'élaborer avec rigueur dans le processus et sensibilisée pour ses biais. Selon Mucchielli (1996), une recherche est valide si elle répond aux cinq critères suivants : l'acceptation interne, la cohérence interne, la confirmation externe, la complétude et la saturation.

L'acceptation interne – Le premier critère de validation est l'acceptation interne aussi appelée (Mucchielli, 1996, p. 9) crédibilité (Guba et Lincoln, 1982; Lincoln et Guba, 1985), validité de concordance (Van der Maren, 1995) et validité de signifiante (Pourtois et Desmet, 1988).

On définit l'acceptation interne par «le degré de concordance et d'assentiment qui s'établit entre le sens que le chercheur attribue aux données recueillies et sa plausibilité telle qu'elle est perçue par les participants à l'étude» (Mucchielli, 1996, p. 9). D'une part, l'acceptation interne se fait, au niveau du recueil des données, le milieu accepte volontiers la présence du chercheur et sa présence influe positivement

sur l'émergence des données. D'autre part, à l'étape de l'interprétation des données, la fidélité du chercheur est requise dans la reconstruction de la réalité des sujets.

Afin de s'assurer de répondre à ce critère par une des stratégies de la triangulation, la chercheuse a corroboré les résultats de la recherche en tentant de les objectiver et de les vérifier par différentes sources, soit par l'ensemble des entretiens, par les mémos, par le journal de recherche, par les rencontres avec l'équipe de direction et par la documentation scientifique. La triangulation tant au plan des données, de la théorie que de la méthodologie fait appel à un état de vigilance et de rigueur. De plus, par l'induction analytique, nous avons recherché les cas négatifs lesquels nous permettaient de mettre en perspective notre modélisation.

La cohérence interne – Certains préfèrent utiliser les termes de constance (Guba et Lincoln, 1982) ou de fiabilité (Lincoln et Guba, 1985; Pourtois et Desmet, 1988). Quel qu'il soit, ce critère de validité reflète la crédibilité du chercheur.

Considérant que la phase de recueil des données qualitatives est un processus d'émergence et de découverte, il y va de soi que, comme tout processus naturel, la démarche de la chercheuse de même que celle des collaborateurs sont évolutives. La cohérence interne est au cœur de cette évolution. Elle consiste en l'argumentation logique et fondée des nombreux éléments composant la présente recherche. Les étapes de mise en relation, de modélisation et de théorisation des éléments assurent la cohérence interne.

La confirmation externe – En recherche qualitative, la question d'objectivité a été plus d'une fois questionnée. En vue de bonifier les démarches et le processus d'analyse, les membres composant l'équipe de direction de cette thèse dont France Jutras, la directrice, agiront à titre de personnes-ressources externes. Notons que la codification et la catégorisation ont été soumises à des professionnels agissant à titre d'inter-juges.

La complétude – De la complexité et de la variabilité des phénomènes humains, il est très difficile comme chercheuse d’analyser des données qualitatives en conservant leur sens complet. Lors de l’interprétation des résultats, le plus petit nombre de concepts proposés de même que la plus grande variation possible entre les catégories définissent ce quatrième critère de validation, la complétude.

La saturation – En complément à la définition et à sa justification figurant dans les pages précédentes, le souci de représenter tous les éléments présents s’arrête lorsque la chercheuse constate que sa recherche n’apporte plus une nouvelle compréhension à la question de recherche. Il s’agit alors de la saturation, dernier critère de validation, tant aux niveaux des données, des catégories d’analyse que du savoir produit.

L’appellation de ces cinq critères de validité a été plus d’une fois discutée. Selon Mucchielli (1996), le consensus reste d’ailleurs à faire autour de leur nature, de leur fonction, de leur pertinence et de leur appellation. Or, de ces cinq critères, nous constatons que cette recherche respecte des critères de rigueur propre à la scientificité d’une recherche qualitative.

En conclusion à ce chapitre méthodologique, nous constatons qu’en cohérence avec le paradigme de la recherche qualitative dans lequel cette recherche s’inscrit, les phases de collectes de données ont été effectuées en continuité avec l’analyse des données. Cette dernière orientait la recherche vers des étapes nouvelles. Cinq pierres de gué jalonnent notre parcours entre la rive du construit théorique et la rive près de laquelle nous arrivons avec empressement, l’analyse des données, thème du cinquième chapitre, qui est suivie par la discussion sur les résultats présentée au sixième.

CINQUIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE DES DONNÉES DES ENSEIGNANTS ET DES ÉTUDIANTS

Nous présentons dans ce chapitre l'analyse des données recueillies auprès des enseignants et des étudiants. Dans la première section, la parole est laissée aux enseignants collaborateurs. Des différentes opérations effectuées sur les données, une théorisation a permis de dégager trois postures²⁹ de la relation éducative comme facteur contributif de sens de la fonction éducative. Ces postures se regroupent comme suit : une posture de promotion, une posture de performance intellectuelle et une posture de partenariat. Dans la deuxième section, place à la voix des étudiants afin de mettre en relief le sens qu'ils attribuent à la relation éducative dans leur formation collégiale.

Avant de poursuivre, rappelons qu'une recherche d'orientation qualitative ayant comme méthode d'analyse des données de la théorisation ancrée relève d'un processus de découverte et d'émergence. Pour ces raisons, à cette étape-ci de l'analyse des données, il ne s'agit donc pas de confirmer ou d'infirmer des énoncés provenant de notre cadre de référence, mais de mettre en lumière les propos émergents recueillis auprès des enseignants et des étudiants.

1. La parole aux enseignants

²⁹ Le terme «posture» est ici compris comme une «attitude d'esprit» (Rey, 1998, p. 2871).

Nous avons théorisé les transcriptions d'entretiens et les récits de pratique sous forme de posture, ce qui ne réduit pas l'être enseignant dans une seule et même voie. En effet, certaines précautions sont inhérentes à l'analyse de ces données. Par exemple, un enseignant peut, lors de ces premières années d'enseignement, soutenir des propos connexes à une posture et, après quelques années d'expérience, percevoir son rôle d'éducateur sous un sens nouveau. Lors des entrevues individuelles de validation auprès des enseignants, certains identifiaient par ces postures l'évolution de leur pratique et ciblaient l'objectif vers lequel ils tendaient. Ainsi, notre analyse rend compte des données recueillies et non de l'évolution d'une personne dans le temps.

Dans la présentation de notre analyse, les deux premières postures, celle de la promotion de même que celle de la performance intellectuelle, ont été décrites par un *continuum*. Or, l'élément extrême du *continuum* ne conduit pas *ipso facto* l'enseignant vers l'autre extrémité. Ainsi, l'évolution de leur pratique enseignante selon la perception de la relation éducative a été décrite, chez certains enseignants, conformément au *continuum*, mais d'autres ont nuancé, voire démenti ces propos. Néanmoins, nous avons mis en relief une certaine continuité puisque les deux pôles répondent à des mêmes intentions éducatives.

De plus, pour expliquer chaque posture, des dimensions spécifiques à chacune d'elles émergeaient des témoignages des enseignants sur la distance entre les partenaires, la gestion de classe et le rendement scolaire, comme des reflets de leurs préoccupations. Par ailleurs, ces dimensions ne peuvent être les mêmes dans chaque posture du fait que les intentions de l'acte d'enseigner sont distinctes d'une posture à l'autre. Rappelons que les enseignants qui ont utilisé le récit de pratique n'avaient pas comme mandat de répondre à des thèmes précis comme dans les entretiens semi-dirigés. De ce fait, selon les préoccupations personnelles et professionnelles de

chacun au moment de la formation concernant l'acte d'enseigner et la relation éducative, des thèmes sont moindrement développés chez certains collaborateurs.

Selon notre analyse des données, la perception du sens de la fonction éducative chez l'enseignant évolue au fil de l'expérience acquise en enseignement. Des termes tels que les enseignants débutants ou les enseignants plus expérimentés, ne font pas référence à un nombre d'années d'expérience bien défini, puisqu'entrent en jeu l'âge de la personne, l'expérience en enseignement à d'autres niveaux d'études, le nombre de fois qu'un même cours a été donné et l'expérience professionnelle autre que l'enseignement. Outre ces distinctions, les enseignants ayant moins de cinq années d'expérience en enseignement au collégial ont des préoccupations et des questionnements assez semblables. Il en est de même pour les enseignants plus expérimentés.

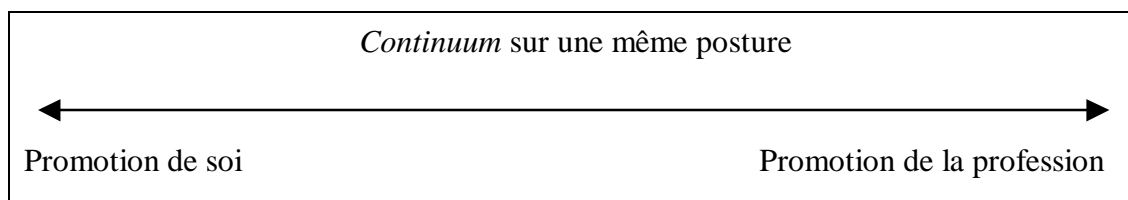
Nous rappelons que les pseudonymes ont été choisis par les enseignants. De ce fait, le genre de la personne ne correspond pas au genre du pseudonyme. Nous accordons les propos des enseignants selon le genre du pseudonyme. Afin de conserver l'anonymat des personnes impliquées, certains *verbatim* des entrevues semi-dirigées ont été modifiés légèrement afin de se rapprocher du langage écrit propre aux récits de pratique. Notre analyse rend compte des entretiens réalisés et des récits de pratique des enseignants en formation.

1.1 Une posture de promotion

Les termes utilisés par les enseignants rencontrés en entrevues semi-dirigées ou dans leurs écrits issus des récits de pratique montrent qu'ils ont une intention de promotion : «être vedette», «être ami», «besoin de vérifier ma cote d'amour», «relation affective semblable à celle des parents-enfants», «peur de décevoir», «rejet», «l'autorité vécue en affront», «séduction», «importance des regards», «je suis

un enseignant conciliant mais pas un papa girouette», «convaincre», «faire des liens avec la profession», «outillé les étudiants pour leur sortie sur le marché du travail», «passer le flambeau aux étudiants», «transmettre l’amour de la compréhension et de ce goût de savoir comment ça marche». Cette promotion s’inscrit dans un *continuum*. À un pôle se situe la promotion de soi tandis qu’à l’autre c’est la promotion de la profession³⁰ vers laquelle se destine les étudiants.

La promotion de soi et la promotion de la profession se situent sur un *continuum* puisqu’elles reposent sur des intentions éducatives communes que nous décrivons comme suit : l’enseignant transmet des connaissances qui s’appuient sur des expériences professionnelles, convaincu qu’un enseignement ne peut porter fruit sans l’établissement d’un lien affectif de confiance entre enseigné et enseignant. En retour, l’engagement et la réussite de l’étudiant dans ses apprentissages sont interprétés en reflet de ce lien de confiance.



Examinons de plus près le cas de Luciole qui semble, sous plusieurs points, représenter cette progression de la promotion de soi vers la promotion de la profession. Plus spécifiquement, à la suite d’une expérience troublante, cette collaboratrice constate, lors de ses premières années d’enseignement, son impuissance devant les prises de décisions auxquelles est confronté un étudiant. Elle dit : «j’ai essayé de sauver un gars qui n’a pas finalement persisté dans ses études. J’ai été dérangée par ça, j’étais déçue» (p. 18³¹). Les conséquences d’une telle

³⁰ En tout temps, l’utilisation du terme de la profession dans l’expression de «promotion de la profession» désigne la profession destinée aux étudiants ou le champ disciplinaire de l’enseignant.

³¹ Nous indiquons le numéro de page qui apparaît sur les transcriptions des entrevues ou sur les récits

recherche de complicité et de confidences auprès de l'étudiant se résument au fait qu'à long terme, «ça m'a usée. Je me disais que je ne peux pas être utile pour l'aider [l'étudiant] si je suis trop omnibusée par lui» (p. 18). De plus, en ce début de carrière d'enseignante, un étudiant lui a demandé si elle cherchait à se faire aimer ou à faire apprendre aux étudiants. Une telle interrogation l'a heurtée et, dès lors, a provoqué un changement dans son enseignement. Elle savait dorénavant qu'une distance doit être maintenue dans la relation éducative et que la profession vers laquelle se destinent les étudiants est le seul véritable pont entre les deux partenaires. Ces propos, validés par cette collaboratrice en entrevue de validation, illustrent le passage d'une promotion de soi à une promotion de la profession.

Afin de rendre explicite les attributs de cette posture, une justification du terme de la promotion s'impose. Après, nous identifions les caractéristiques de la relation éducative telles qu'elles sont perçues par l'enseignant répondant à cette posture de promotion. Par ailleurs, comment concevoir une promotion de soi ou de la profession sans une stimulation par les autres? Dans cet ordre d'idées, l'enseignant souhaite chez les étudiants un enthousiaste semblable au sien. De ce fait, l'interprétation de l'enseignant sur les indices d'engagement et d'intérêt de l'étudiant est regroupée en cinq dimensions : la relation à l'autre, la distance maintenue entre les acteurs, les signes non verbaux, la gestion de la classe et le rendement scolaire.

De prime abord, nous justifions l'expression de promotion de soi puisqu'elle renvoie à celle d'«être en vedette» telle qu'elle est utilisée par les enseignants notamment par Joseph, Atome et Rosalie. À ce sujet, Joseph exprime que l'une des conditions à l'acte d'enseigner est l'acceptation chez l'enseignant d'être en vedette : «j'adore les rapports humains et j'aime, en même temps, être en vedette. Je pense que pour être prof au cégep, il faut que tu aimes être en vedette» (p. 4). Or, pour plusieurs, ce rôle pose certains parallèles avec celui d'être *la* vedette de la scène éducative. À

de pratique.

titre d'exemple, pour Atome, l'impression de s'être donné en spectacle définit son rôle même si parfois le résultat n'est pas celui souhaité : «j'ai fait quelque chose d'un peu gaffeur comme un show mal organisé» (p. 46). Finalement, pour Rosalie – qui ne se considère pas comme une vedette mais qui a toutefois l'impression de donner un spectacle – l'exprime en ces termes : «aujourd'hui j'ai pas donné un cours, j'ai donné un show. Je les ai divertis» (p. 10). Dans ces deux derniers cas, il s'agit davantage d'«être la vedette» que d'«être en vedette».

L'élément commun entre ces appellations, «être la vedette» et «être en vedette», a été identifié par Rosalie en entrevue de validation en ces termes : «le stress d'être en direct». Ainsi, que l'enseignante soit *la* vedette ou qu'elle soit en vedette, elle se sent observée, notamment dans sa manière de régler des conflits, dans le langage utilisé et dans sa tenue vestimentaire. À ce propos, cette même collaboratrice exprime l'importance accordée à sa tenue vestimentaire : «je fais davantage attention à mes vêtements quand je sais que je rencontre un groupe que j'aime particulièrement. Le regard qu'ils [les étudiants] posent sur moi a beaucoup d'importance» (p. 23). Rosalie ne désire pas attirer tous les regards comme le ferait une vedette; mais, par un choix judicieux de sa tenue vestimentaire, elle renvoie à un groupe classe qu'elle apprécie, une image soignée de sa personne. Ainsi, l'appellation de «promotion» est située sur un *continuum* où, à un pôle, figure la promotion de soi et, à l'autre, la promotion de la profession à laquelle se destinent les étudiants. Analysons plus en détail les particularités de la relation à l'autre à l'intérieur de cette posture de promotion.

1.1.1 La relation à l'autre

Dans la promotion de soi et la promotion de la profession, l'enseignant favorise une relation avec l'étudiant teintée d'affectivité et de convivialité plus que d'une dominance didactique. Ces inclinaisons affective et conviviale conduisent les

partenaires vers l'établissement d'un climat de classe de proximité et de chaleur dans la dynamique de travail distinct d'enseignement (pour l'enseignant) et d'apprentissage (pour l'étudiant). Jeanne l'exprime en ces termes : «Si j'essaie le plus possible d'être aimée des étudiants, la collaboration se fait toute seule» (p. 4). Un tel climat donne à l'enseignant la sensation d'être près des étudiants, de leurs préoccupations et de leurs intérêts. Rosalie témoigne : «Parce que j'ai l'impression d'être appréciée, je trouve cela stimulant de préparer mes cours pour eux. Mais c'est stressant aussi : et si je les décevais? Et s'ils ne m'aimaient plus?» (p. 5) L'appréciation des étudiants à l'égard de l'enseignant lui donne une motivation dans la préparation de ses cours. Dès lors, l'enseignant n'a pas l'impression de faire un choix réfléchi d'un tel rapprochement auprès des étudiants, cela demeure implicite à son acte d'enseigner. Les commentaires de Joseph confirment les liens entre la relation avec les étudiants et l'action d'enseigner : «Au début de sa pratique, l'enseignant donne une matière, c'est tout. Après quelque temps, c'est parce qu'il a une bonne relation avec ses étudiants qu'il passe très bien sa matière» (p. 10).

À la lumière de ce qui précède, les contenus de cours doivent, selon l'expression des enseignants, «passer par eux». Matthieu, par un questionnaire sur l'impact des étudiants dans sa vie, affirme que le contenu de cours est le sien et que le message transmis par l'intermédiaire de ce contenu le concerne et l'affecte personnellement : «Est-ce que ce sont les émotions des personnes impliquées qui m'affectent fondamentalement ou la constatation que ces personnes n'ont pas compris **mon** message?» (p. 12). Dans cet ordre d'idées, la vulgarisation des contenus s'articule autour des exemples liés à des expériences de vie familiale et amoureuse, des exemples inspirés des milieux de stage, des faits d'actualité ou des expériences vécues avant ou pendant l'enseignement. Joseph illustre ces propos en ces termes : «Les étudiants ne veulent pas un rapport froid avec la matière. Ils veulent avoir en avant d'eux une référence. Je trouve que nous, les profs, ont a une grosse responsabilité. On n'a pas le droit de passer à côté» (p. 5).

De ce point de vue, l'enseignant transmet une expérience liée à la profession enseignée car, aux dires de Capucine : «l'étudiant cherche une réponse pour lui, pas une réponse universelle» (p. 5). Et si l'étudiant est inscrit dans un secteur technique, l'enseignant tente d'illustrer les contenus par des exemples liés à la profession souhaitée par l'étudiant. Matthieu dit : «Moi ce n'est pas le côté technique que je priorise, ni les fameux trucs que réclament les étudiants, mais je désire plutôt leur transmettre le feu sacré et la passion du métier» (p. 8).

Outre les nombreuses illustrations des contenus, l'action de transmettre un savoir met en péril la relation affective et interactive créée entre les partenaires. À ce sujet, Atome formule ses inquiétudes : «Est-ce que notre relation ne se retrouve pas tachée ou assombrie par le rôle du prof-débiteur de matière?» (p. 12) Ainsi, dans une intention de transmettre les contenus qui, avec les années d'expérience, deviendra la transmission «du feu sacré pour la profession», l'enseignant craint que son rôle de transmetteur des savoirs ne réduise la relation affective et conviviale établie entre eux.

Préoccupé de rendre cette transmission des savoirs conviviale et dynamique, l'enseignant souhaite que ses actions aient un effet contagieux chez l'étudiant. Jeanne le dit en ces mots : «Il ne faut pas rechercher la reconnaissance dans le résultat ou encore dans le *feedback* des étudiants, mais de penser que si je récolte cette reconnaissance, c'est tout un cadeau du métier» (p. 2). Pour Rosalie, elle répond davantage à un instinct d'être près de ses étudiants. Elle dit : «J'ai toujours instinctivement ressenti le besoin d'être près des étudiants sans pour autant savoir si je devais répondre à ce besoin et s'il est partagé» (p. 22). Dans une telle posture, on peut déduire que les moindres indices de rétroaction de l'étudiant sont alors observés, analysés et sont l'objet d'une remise en question personnelle.

1.1.2 La distance maintenue entre les acteurs

Cette brèche ouverte sur la dimension affective et conviviale dans la relation éducative ouvre la voie à une familiarité entre les partenaires. Rosalie l'exprime ainsi : «Autant j'ai besoin de me sentir accepter et aimer des étudiants, autant je crains de devenir l'une des leurs. Oui, je veux être une amie mais une amie-professeure» (p. 23). Pour Rosalie, cette familiarité est souhaitée mais sous certaines conditions. Cette proximité entre les partenaires de la scène éducative se manifeste notamment lorsque l'étudiant utilise un surnom affectueux ou abrège le prénom de l'enseignant; lorsque l'étudiant donne des tapes amicales dans le dos du professeur; ou lorsqu'une proximité physique imposée par l'utilisation d'un ordinateur vient troubler l'espace vital de l'enseignant – et de l'étudiant. Pour Swatch, la proximité dépend du genre de l'étudiant : «Les étudiantes aiment les relations plus personnelles qui portent une attention à leur personne. Je tente alors de rentrer dans cette intimité. Lorsque c'est fait, je crois qu'elles sont plus réceptives en grand groupe» (p. 11).

Aux dires des enseignants, une acceptation de ces conduites amicales et affectueuses en classe engendrerait un manque de discipline en situation éducative. Sur ces propos, Rosalie dit :

Je n'aime pas que les étudiants m'appellent par un surnom aussi affectueux soit-il ou par un diminutif. J'ai l'impression que si je leur permets cette familiarité, je perds mon statut de prof-à-qui-l'on-doit-un-peu-de-respect. Ce statut j'essaie à tout prix de le conserver puisqu'il m'évite de faire de la discipline» (p. 16).

Ainsi, l'enseignant insiste sur l'interdit d'une trop grande manifestation de familiarité entre eux et les étudiants. Selon notre analyse, l'interdit est nuancé selon l'écart d'âge entre les deux partenaires. En outre, chez les enseignants ayant un moindre écart d'âge avec les étudiants, leurs craintes se résument au fait de perdre une part de leur autorité établissemielle et, par extension, de respect dans leurs

relations avec l'autre partenaire. Pour conjuguer convivialité et autorité établisementielle, Swatch a établi une stratégie :

ma première stratégie consiste à me mettre au même niveau que le groupe : Je parle beaucoup de moi, de ma vie, de mes expériences personnelles et professionnelles. Après, j'utilise ma deuxième stratégie, je mets les leaders du groupe de mon côté. Je les encourage, je fais des blagues avec eux, je m'intéresse à leurs activités en lien avec les expériences vécues (p. 15).

D'une part, pour Swatch, d'un écart d'âge moindre avec les étudiants, il fait plusieurs tentatives pour créer des relations avec les étudiants et restreint ses moments de disciplines en classe. D'autre part, lorsqu'ils ont un écart d'âge significatif avec les étudiants, c'est-à-dire l'âge de leurs parents, les enseignants anticipent une certaine contestation – rébellion aux dires de Joseph – dirigée vers les parents et, par extension, vers eux-mêmes, réaction propre à cette sortie de l'adolescence.

Dans une telle perspective, ce n'est qu'à la suite d'expériences parfois troublantes que les enseignants arrivent à combiner la proximité physique – notamment lorsque la présence de l'ordinateur l'impose – et la complicité affective. Cependant, pour Rosalie, la proximité physique est un reflet de la confiance entre les partenaires et également une manifestation de l'étudiant et de son bien-être personnel. Elle l'exprime en ces mots :

Lorsque je m'installe près d'eux à l'ordinateur, ils me font une place devant l'écran mais ils ne cherchent pas à s'éloigner, ils restent près, nos épaules se touchent presque. Alors là, je prends cela pour une marque de confiance de leur part [...] Ceux qui se tassent le plus loin possible à mon arrivée sont les étudiants les moins sûrs d'eux, ceux qui sont mal à l'aise dans leur peau (p. 13).

À cet effet, au fil de l'expérience acquise en enseignement, l'enseignant pose et nuance cet interdit. À titre d'exemple, des invitations à des rencontres parascolaires sont interprétées comme des marques de reconnaissance de la relation établie. Mais,

après certaines expériences malencontreuses, elles sont parfois refusées par crainte que l'interdit de la relation affective privilégiée s'annule, ou encore, elles sont acceptées si les partenaires sont en majorité du même sexe. Capucine identifie qu'elle préfère les discussions dans le corridor ou dans son bureau plutôt qu'autour d'un verre de bière : «quand on m'invite, je vais y aller, mais je n'entre pas trop dans des discussions autour d'une bière. Je préfère le corridor ou mon bureau. C'est bizarre, mais j'aime garder cette distance-là» (p. 9).

1.1.3 Les signes non verbaux

Une autre dimension concerne l'importance accordée aux signes verbaux ou non verbaux des étudiants. La distinction entre les enseignants plus expérimentés en enseignement et ceux qui le sont moins se reflète tant dans leurs observations de ces indices verbaux et non verbaux que dans leurs réactions. En début de pratique d'enseignement au collégial, l'enseignant évalue que seuls les questions et les commentaires des étudiants lui apportent des signaux sur leur degré de compréhension et d'intérêt pour la matière. Avec les années, l'enseignant inclut dans son répertoire d'observation, les gestes non verbaux de fatigue et de démotivation et ajuste alors son enseignement. À titre d'exemple, les regards des étudiants sont porteurs d'indication sur leur degré de compréhension et d'intérêt pour les savoirs enseignés. Atome l'exprime comme suit :

Ne me demandez pas la couleur de leurs yeux, c'est leur expression qui m'importe [...] Je crois que c'est le moyen de transfert de la relation. Ça me permet de personnaliser la relation tout en étant dans le groupe [...] J'ai noté qu'il y en a une qui est assise en avant, elle a reculé et elle semble moins bien comprendre. Elle est un de mes repères. Qu'est-ce qui se passe? (p. 33)

Ainsi, par le regard, en plus d'interpréter le degré d'intérêt de l'étudiant pour les contenus, l'enseignant saisit également les premiers traits d'une perte d'attention.

L'analyse des observations nous amène à poser que la capacité de l'enseignant à se mobiliser pour vérifier ses interprétations marque l'une des différences acquises avec l'expérience en enseignement. Ainsi, lorsque les enseignants débutants observent une perte d'intérêt chez les étudiants, ils intensifient leur propre dynamisme (humour, ajout d'exemples) dans leur prestation de cours. Sur ce thème, Rosalie apporte une variante : elle fait appel aux étudiants ayant de l'humour lors de certains cours. Elle dit : «Il y a toujours quelques cours à la mi-session où j'ai l'impression de faire du surplace. Pendant ces cours, j'ai tendance à passer le flambeau aux étudiants comiques afin que leurs interventions comiques masquent mon manque d'entrain» (p. 4).

Or, chez les plus expérimentés, ces mêmes observations font l'objet de vérification immédiate auprès de la personne concernée. Dans la première situation, l'enseignant assume la responsabilité du niveau d'appréhension et de construction du savoir de l'étudiant tandis que, dans la seconde, il se soucie d'identifier les embûches entravant la route de l'apprentissage chez l'étudiant. C'est ainsi qu'il partage cette responsabilité avec ce dernier.

1.1.4 La gestion de la classe

La primauté de l'aspect affectif dans la relation éducative revêt des avantages et des inconvénients au plan de la gestion de la classe. Préconisant des intentions éducatives orientées sur l'établissement d'une relation affective et conviviale entre les parties, l'enseignant rend la pareille lorsque l'étudiant manifeste son adhésion à de telles conditions relationnelles. À ce propos, Matthieu signale que «lorsqu'il y a des tensions, mon insécurité refait surface. Dans les affrontements ou les discussions serrées, j'ai besoin de sentir l'ouverture de la part de l'autre à défaut de quoi j'ai tendance à me refermer, à durcir mes positions» (p. 4). Ce besoin d'ouverture, voire de résonance intérieure de la part de l'étudiant reconforte l'enseignant. Ce climat

d'ouverture est manifeste également dans des situations d'extrême plaisir comme l'identifie Rosalie : «que j'aime les voir suspendus à mes lèvres. C'est l'extase quand, en plus, ça se bouscule pour poser des questions» (p. 4). Par extension, quand l'ensemble d'un groupe adhère à cette approche relationnelle pédagogique, l'enseignant se sent accepté et intégré dans le groupe. Alors, il se sent plus à l'aise et utilise l'humour pour faciliter la transmission de son expérience sur les savoirs enseignés.

Or, quand il doit faire appel à des règles ou à des techniques de contrôle de gestion de classe, des distinctions s'établissent entre l'enseignant plus expérimenté de celui qui l'est moins. Chez ce dernier, l'imposition de règles en classe et leur rappel tout le long de la session traduisent un inconfort. Il interprète l'utilisation de son pouvoir établissementnel comme un affront personnel. À ce sujet, Swatch résume cette position en ces termes : «je déteste ça lorsque je suis obligé de me rendre au niveau de l'autorité. Ça me déconcentre et ça m'affecte dans le sens où je perçois ça comme un affront envers moi directement. J'ai tendance à garder en mémoire cet affront» (p. 9). Selon ces propos, les interventions pour le déroulement sain d'une gestion de classe reposent sur des règles implicites. Or, parfois, l'enseignant doit les rendre explicites. Ce passage du non-dit vers le dit est alors analysé comme une réduction de sa fonction éducative et une offense personnelle.

Chez l'enseignant plus expérimenté, la discipline en classe est déléguée au groupe. Il s'agit d'auto-gestion par le groupe. L'aversion pour l'aspect disciplinaire en classe est telle que les enseignants disent ne pas en faire. Selon Joseph, on peut «la laisser entre les mains du groupe» (p. 12). Ainsi, le groupe tempère les plus bruyants et encadre les plus indisciplinés. En somme, chez l'ensemble des enseignants concernés par cette promotion de soi et de la profession, cette dimension de la discipline en classe est le reflet de la réussite ou non de l'établissement de la relation affective et conviviale auprès des étudiants. Qu'elle soit déléguée au groupe classe ou

prise comme un affront personnel, la gestion disciplinaire de la classe dérange. Dans le fond, l'idéalisation d'une relation réciproque basée sur l'affectivité et la convivialité prend un coup lorsqu'elle est confrontée à la nécessité du recours à des règles de discipline en classe.

1.1.5 Le rendement scolaire

Au même titre que la discipline en classe, le rendement scolaire est pris comme une résultante de la relation éducative établie entre les partenaires. Dans cet ordre d'idées, la cote de reconnaissance de l'investissement affectif dans la relation à l'autre est proportionnelle à la motivation scolaire des étudiants dans leur effort de réussite des études. À ce sujet, Matthieu dit : «j'ai peine à motiver les gens qui n'ont pas un enthousiasme semblable au mien» (p. 8). Cet exemple montre que la relation éducative peut être basée sur un principe d'alternance entre les partenaires : l'enseignant attend de l'étudiant une motivation semblable à la sienne. Dans une situation de manque d'intérêt, l'enseignant tentera de changer et d'améliorer ses stratégies de motivation, voire de «jouer à la police» comme le dit Matthieu : «je n'aime pas faire la police mais les étudiants s'attendent à ce que les profs remplissent cette fonction» (p. 5). Si cela ne donne pas le résultat attendu, l'observation des signes de désintérêt chez l'étudiant provoque chez lui une remise en question personnelle et une perte d'intérêt, voire un essoufflement dans le maintien de ce lien affectif et convivial. Swatch l'exprime ainsi : «l'acte d'enseigner est très valorisant [...] Ça devient abrutissant lorsqu'il n'y a pas de retour aux efforts que tu fournis pour leur montrer quelque chose» (p. 7).

Mesurer le rendement scolaire par l'évaluation est un moment désagréable pour les enseignants. Selon leurs dires, deux critères justifient cette position. Premièrement, ce moment pédagogique est moins interactif et dynamique qu'un exposé. La passivité imposée par la passation d'un examen leur procure un inconfort

manifeste. Certains enseignants (comme Bégonia et Rosalie) tentent alors par différents moyens de rendre l'évaluation interactive et participative.

Deuxièmement, puisque le contenu est teinté par la passion de l'enseignant, l'évaluation est interprétée comme un reflet de l'intérêt porté au message de l'enseignant, voire pour sa personne, puisque le contenu «passe par lui». À titre d'exemple, Matthieu se dit déçu des piètres performances des étudiants et appréhende leurs réactions. Il dit : «j'appréhende ma semaine en raison des déceptions engendrées par les piètres résultats. De quoi ai-je peur? Des déceptions, des justifications que j'aurai très certainement à fournir, des personnes elles-mêmes impliquées?» (p. 12) Selon les enseignants, il semble y avoir une correspondance entre les groupes-classes où l'enseignant se sent «faire partie» et les performances scolaires élevées des étudiants et, inversement, dans les groupes où il y a peu de synergie, le rendement scolaire est moindre chez les étudiants. Swatch constate à regret certains gestes effectués pour le maintien d'une synergie avec le groupe ou avec un seul étudiant. Il dit ceci : «Souvent des demandes me sont formulées en rencontre individuelle et ne voulant pas affaiblir la relation établie, j'assouplis les règles parfois pour l'individu et aussi, lorsque je juge que c'est justifié, je le fais pour l'ensemble du groupe. Il m'arrive après de le regretter» (p. 16). Dans ce cas-ci, l'évaluation apparaît comme un mauvais moment à passer. L'aspect passif d'un cours où on fait des évaluations et le soi-disant reflet des stratégies affectives utilisées par l'enseignant, illustrent l'inconfort ressenti par les enseignants lors de l'évaluation des apprentissages.

Selon notre analyse, sur le *continuum* de la promotion de soi vers la promotion de la profession, l'enseignant moins expérimenté en enseignement (plus près de la promotion de soi), à cause de l'ouverture créée par l'affectivité et la convivialité dans sa relation à l'étudiant, connaît les histoires personnelles de certains d'entre eux et, dès lors, sent son jugement altéré. Dans le souci de demeurer objectif lors de la correction d'épreuves, certains enseignants cachent le nom de l'étudiant. D'autres,

quand le rendement scolaire est moindre et que la session en cours n'est pas complétée, se tournent vers des principes moralisateurs et de nouvelles stratégies de motivation pour donner un second souffle aux étudiants. À ce sujet, Rosalie explique :

J'aimerais qu'ils comprennent l'effet que cela me fait de constater leur manque d'intérêt pour l'exercice proposé. [...] Je vais devoir leur faire la morale, puis les ramasser, puis les *crinquer* afin qu'ils retrouvent leur second souffle et terminent la session de belle façon. Gros plans en perspective (p. 25).

Ces propos montrent la lourde responsabilité que porte cette enseignante par rapport aux apprentissages accomplis par l'étudiant : elle est à la fois celle qui illustre et dynamise les contenus d'apprentissages; celle qui varie ses techniques de motivation; celle qui moralise l'étudiant lorsqu'il fait faux bond et celle qui soutient, tout le long de la session, l'aspect interactif intimement lié au processus d'apprentissage.

Sur ce *continuum*, l'enseignant plus expérimenté – plus près, pour certains, de la promotion de la profession que de la promotion de soi –, conseille l'étudiant sur son orientation professionnelle et sur les réalités du marché du travail. Capucine explique : «Le jeune a à choisir, il faut donc lui refléter ce qu'on connaît du marché du travail. Il faut l'aider là-dedans, parce que le jeune a de la difficulté à se retrouver» (p. 17). L'évaluation apparaît comme le reflet des aptitudes de l'étudiant dans son orientation professionnelle. Aussi, les barèmes de correction d'épreuves orientées sur les compétences nécessaires au marché du travail permettent à l'enseignant une distance affective envers l'étudiant. Alors, au fil des années d'expérience, l'argumentation auprès de l'étudiant sur la notation devient plus aisée. Luciole convient de certains avantages liés à une conduite professionnelle plus que personnelle avec les étudiants :

J'essaie d'avoir une conduite très professionnelle avec les étudiants, dans le sens du développement de la personne. Cela me sert beaucoup, parce que les étudiants sont contents aussi qu'on ne sache pas trop de choses sur eux et qu'on voit en eux leur potentiel professionnel (p. 4).

Dans cette posture situant à un pôle la promotion de soi et, à l'autre, la promotion de la profession, l'enseignant fait don de soi dans la mesure où l'étudiant conserve une distance respectueuse à son égard, respecte les règles implicites en classe et maintient des performances scolaires élevées en reflet de l'engagement de l'enseignant. Ce «don de soi» continu de l'enseignant est comparé, par Matthieu, au rôle d'un musicien qui, à son troisième *set*, demeure stupéfait d'être toujours capable d'en donner autant. La rétroaction des étudiants nourrit l'enseignant dans sa production effervescente et imaginative dans la transmission des savoirs.

Selon les propos de plusieurs enseignants de notre recherche, l'expérience acquise au fil des années, le perfectionnement professionnel, l'écart d'âge entre les partenaires et, par extension, l'âge des enfants de l'enseignant (surtout quand ils sont en âge d'entrer au collégial), provoquent une remise en question de leur acte d'enseigner et de leur perception de sa fonction éducative. N'étant plus concernés par la promotion de soi, certains optent pour une autre posture, celle de la performance intellectuelle, thème de notre prochaine posture.

1.2 Une posture de performance intellectuelle

Dans les propos tenus par les enseignants lors des entrevues semi-dirigées et des écrits provenant des récits de pratique, émerge une autre logique de la perception de leur fonction éducative. Sont utilisés des termes comme un «expert de contenu», la «confrontation», un «effort de réflexion», le «devoir moral», la «responsabilisation de l'étudiant», «convaincre», «l'évaluation est un diagnostic», la «performance intellectuelle», la «valorisation de l'effort investi», une «question de raisonnement» et

Tout d'abord, l'enseignant se perçoit comme celui qui détient la connaissance. Affichant humblement qu'il est un modèle de réussite académique dans une matière donnée, il se dit, avant tout, expert de contenu. Hergé l'exprime ainsi : «Je suis la personne qui a la connaissance et qui cherche à la transmettre» (p. 5). Cette position hiérarchise le jeu des partenaires : l'enseignant est porteur de connaissances tandis que l'étudiant est là pour apprendre. Il ne s'agit pas d'expériences à transmettre mais de transfert de connaissances que seul l'enseignant possède.

Dans l'évolution de sa carrière, considérant le nombre d'années d'expérience, la formation pédagogique et la pratique réflexive sur sa profession, en plus de se considérer comme un expert de contenu, l'enseignant cherche à faciliter la transmission des connaissances par l'utilisation judicieuse des stratégies pédagogiques. À ce sujet, Daim signifie comment il aimerait être perçu par les étudiants : «je voulais être perçu comme un professeur qui possède davantage d'outils pédagogiques et qui semble être conscient de l'importance des stratégies d'enseignement» (p. 2). Dans cette perspective, l'apport des stratégies pédagogiques et leur utilisation en classe permettent d'atteindre deux buts. D'une part, cela confirme les compétences pédagogiques de l'enseignant et, d'autre part, les stratégies d'enseignement permettent de rendre efficace l'acte de transmission des savoirs. En somme, dans cette posture de performance intellectuelle, il semble que l'enseignant débutant s'identifie comme un expert de contenu alors que l'enseignant plus expérimenté se voit comme un stratège pédagogique. Regardons de plus près comment une telle posture pédagogique nuance les trois dimensions suivantes : la relation à l'autre, la gestion de classe et le rendement scolaire.

1.2.1 La relation à l'autre

Dans cette dimension, dans une logique de performance intellectuelle, la relation à l'autre s'établit initialement au niveau cognitif où, au premier plan, entre en

jeu la reconnaissance des compétences de l'enseignant. À ce sujet, Mentor explique que «le respect, à mes yeux, doit s'établir d'abord et avant tout sur la base d'une reconnaissance des compétences du professeur» (p. 11). L'enseignant évalue alors sa relation à l'étudiant au regard du respect que ce dernier lui reconnaît pour ses compétences en tant qu'expert de contenu.

De plus, chaque enseignant structure son enseignement de manière à ce que l'ensemble des contenus prévus pour un même cours soient transmis à l'étudiant. Une fois cela accompli, l'enseignant en parle ainsi : «j'ai réussi à passer ma matière». Cette performance dans la transmission des contenus dans un temps donné est un thème commun chez certains enseignants (Fleur, Mentor, Daim, Hergé et Surprise) lequel est exprimé avec fierté. À ce sujet, Hergé mentionne : «j'ai un plus grand recul sur les stratégies pédagogiques [après les avoir expérimentées] qui me permettent de livrer le contenu de façon performante» (p. 3). Dans cet énoncé, Hergé évalue que les stratégies pédagogiques facilitent une transmission efficace des contenus. De plus, il qualifie son acte d'enseigner de livraison de contenus comme s'il s'agit d'un service professionnel rendu avec rigueur et efficacité auprès de la clientèle étudiante.

De surcroît, l'expertise dans le contenu et la performance dans la transmission des savoirs sont perçues comme des moyens efficaces d'enseigner et de faire apprendre des contenus de cours. Par exemple, Mentor exprime sa satisfaction : «je me sens très efficace lorsque je complète la théorie du manuel de base avec des exemples de mon cru». En entrevue de validation, cet enseignant a insisté sur le fait que les exemples utilisés pour appuyer un contenu l'incluaient parfois de manière personnelle; mais, dans de tels cas, il n'en parlait jamais en son nom propre. Selon lui, un enseignant doit être humble et compétent. Humble pour accepter de transmettre des contenus sans s'en servir à des fins de promotion de soi et compétent dans la maîtrise de son contenu puisque cela relève de sa mission première.

Dans la posture de performance intellectuelle, la relation entre les partenaires ne repose pas sur les confidences ou toute forme d'élan affectif, mais davantage autour des questions et des commentaires sur les connaissances dont l'enseignant est porteur. À ce sujet, Hergé explique : «je cherche à me faire *challenger* par des questions» (p. 2). Comme cela est exprimé par ce dernier – et que d'autres enseignants appuient –, les questions des étudiants représentent un défi intellectuel stimulant. Surprise utilise une autre stratégie pédagogique, celle d'émettre un doute sur les propos et convictions des étudiants : «Ce que je fais beaucoup c'est d'émettre des doutes sur ce qu'ils me disent [...] Je cherche sur comment allez chercher ou sur quelles connaissances l'étudiant va pouvoir construire la nouveauté que je lui propose» (p. 12). De manière plus explicite, ces questions suscitent un discours argumentatif et, dès lors, stimulent une performance intellectuelle chez l'enseignant.

Or, d'après les enseignants plus expérimentés en enseignement tout comme chez les plus nouveaux, ce jeu argumentatif entre les partenaires de la scène éducative suit un parcours différent au fil de l'évolution de la profession enseignante. Chez les moins expérimentés en enseignement, ce jeu interactif entre les partenaires est considéré comme important pour l'apprentissage, mais il semble y avoir une hésitation à le susciter et à l'utiliser comme outil d'appropriation des savoirs pour l'étudiant. Pour appuyer nos propos, nous nous servons de deux exemples. L'une, Fleur, est freinée par le mouvement interactif entre les partenaires tandis que le second, Hergé, se sent en quelque sorte aux services des besoins d'information et de réflexion des étudiants. D'une part, Fleur illustre ces propos ainsi : «Comment dire à l'étudiant de se faire confiance quand il passe son temps à me dire qu'il ne comprend pas [...] J'ai beaucoup de difficulté à comprendre comment faire apprendre à l'étudiant de se débrouiller tout seul quand il ne fait jamais ce que je lui conseille de faire» (p. 5). Cet inconfort chez l'enseignant semble dû à une rigidité dans le jeu interactif entre lui et les étudiants. D'autre part, Hergé stipule :

On me questionne souvent sur des sujets reliés ou non à mon enseignement. Je trouve ça agréable et je crois que les étudiants me portent une confiance assez grande [...] Les étudiants s'attendent à un effort de réflexion de ma part. De plus, ils souhaitent des pistes de réflexion qui leur permettront de poursuivre leur raisonnement (p. 1).

Ces deux positions confirment une hésitation à susciter le jeu interactif entre les partenaires. Mais, chez les enseignants plus expérimentés, ayant une formation en pédagogie et une pratique réflexive sur la profession – ils sont manifestement plus éloquents sur ce thème –, un «jeu de convictions» (appellation utilisée par Surprise) s'établit entre les connaissances de l'enseignant et celles de l'étudiant. L'un et l'autre s'interpellent dans des buts distincts : l'étudiant signifie à l'enseignant sa compréhension des contenus enseignés, tandis que l'enseignant distingue les éléments connus chez l'étudiant et tente alors de greffer des nouvelles données en vue d'une construction du savoir. L'étudiant guide donc l'enseignant sur sa voie d'enseignement de la matière.

À ce propos, Surprise mentionne que, tout le long d'une session, les étudiants développent une double confiance dans leurs apprentissages : «à la fois en leur capacité intellectuelle et en ma capacité à choisir les bonnes tâches à accomplir» (p. 10). Ainsi, plus l'étudiant comprend des problèmes ou des concepts complexes, plus il gagne en confiance en ses propres capacités intellectuelles. On assiste alors à la construction des savoirs de l'étudiant. Cette confiance grandissante en soi ne peut s'accomplir qu'en la présence d'un enseignant qui lui permet de relever des défis à sa juste mesure. En somme, la relation établie entre les deux acteurs de la scène éducative revêt des allures de transmission de connaissances sous le couvert, pour les plus anciens en enseignement, de l'argumentation et de la persuasion.

1.2.2 La gestion de la classe

Les enseignants n'accordent pas autant d'importance à la gestion de classe que ceux dans la posture de promotion puisque, dans une posture de performance intellectuelle, ils décident d'emblée les règlements et tentent de les faire respecter. L'analyse des données recueillies permet de constater que le climat de la classe signifie un espace de travail où la concentration est possible. À ce titre, l'intérêt pédagogique n'est pas orienté sur la création d'une dynamique de groupe, mais bien sur la mise en place d'une transmission des connaissances dans le but d'une appropriation de la matière enseignée chez l'étudiant. À savoir, la gestion de classe est là pour maintenir un climat d'apprentissage en classe et, s'il y a lieu de faire de la discipline, c'est dans l'intérêt du reste du groupe. À titre d'exemple, Hergé constate : «lorsque je fais de la discipline, ce n'est pas contre un étudiant mais toujours pour le bénéfice d'un ou plusieurs étudiants qui sont dérangés par l'étudiant récalcitrant» (p. 1).

Dès le premier cours, sont énumérées les règles de discipline et, chez certains, sont identifiées les conséquences en cas de dérogation. Les négociations sont peu nombreuses et peu appréciées. Surprise l'exprime ainsi :

Quand il m'empêche de donner mon cours, je leur explique qu'aujourd'hui, ils ont une attitude que je n'accepte pas. Ils ont trente secondes pour réfléchir et voir s'ils sortent de mon cours et reviendront quand ils auront décidé de travailler. Mais, décider de travailler, c'est décider de travailler. C'est un fait que, dans une classe difficile, c'est la première façon, en général, d'établir l'autorité parce que nous n'avons pas suffisamment de relation avec l'étudiant pour avoir autre qu'une relation d'autorité (p. 7).

Dans cette posture de performance intellectuelle, reconnaissant l'expertise de l'enseignant, l'étudiant doit d'emblée accepter les règles imposées dans la classe et la manière de fonctionner de l'enseignant. À titre d'exemple, ces propos de Bégonia : «Quand je vois des comportements qui nuisent à l'apprentissage de l'étudiant et qui

ne font pas avancer le groupe, c'est là que je fais preuve d'autorité. À ce moment-là, ça ne passe pas. C'est moi le *boss* et allez dans la direction que je vous dicte de prendre (p. 4). L'enseignant adopte alors une posture de négociateur voire de dictateur puisque les étudiants lui empêchent d'accomplir un geste pédagogique dont il est porteur. Une autre enseignante, Fleur, a tenu de tels propos où le jeu de négociation entre les partenaires est mince : «Difficile de se mettre au travail et d'être sérieux dans une ambiance décontractée qui, dans l'esprit de plusieurs, est associée aux jeux et aux loisirs [...] Si je renonce à la discipline, la classe va devenir une vraie pagaille» (p. 2). Dans une posture de performance intellectuelle, l'enjeu de l'enseigner et de l'apprendre sont pris au sérieux et, par extension, on se rabat sur la discipline pour contrôler les comportements dérangeant dans la classe.

1.2.3 Le rendement scolaire

Dans la troisième dimension, le rendement scolaire, les attentes de l'enseignant portent sur la part de responsabilisation de l'étudiant dans son projet d'étude. Mentor exprime le souhait que certains ont signifié en d'autres termes : «l'étudiant doit apprendre à se défoncer pour lui-même» (p. 4). Cet énoncé évoque que l'enseignant ne veut pas endosser seul la responsabilité du projet de formation de l'étudiant. Ce dernier doit posséder suffisamment de motivation dans la réalisation de son projet d'étude pour trouver une voie porteuse de sens à ses apprentissages. Dans cet ordre d'idées, Surprise se fait plus participative, elle dit : «Il faut savoir comment allez chercher l'étudiant, sur quelles connaissances il va pouvoir construire la nouveauté que tu lui proposes. Donc, clarifier le plus possible les connaissances variables, qui sont effectivement variables d'un étudiant à l'autre, pour savoir comment va se tisser les connaissances» (p. 14).

Les intentions implicites de l'enseignant concernant l'évaluation des apprentissages se situent à deux niveaux. À un premier niveau, le résultat académique

est le reflet du potentiel intellectuel de l'étudiant et de l'effort que ce dernier a investi dans ses études. À ce sujet, Mentor explique :

J'anticipe avec beaucoup de hâte le moment où je remettrai mes prochaines notes aux étudiants. En leur demandant de faire un bon diagnostic leur permettant de comprendre la note qu'ils reçoivent, [...] je leur demande de faire un retour honnête sur leurs stratégies d'étude et leur motivation [...] Aider les étudiants à faire un bon diagnostic permettant d'expliquer pourquoi la note de leur dernière évaluation n'est pas celle qu'ils espéraient, c'est non seulement une tâche qui relève de mes attributions mais c'est un devoir moral (p. 6).

L'évaluation n'est pas le moment de remise en question personnelle chez l'enseignant, mais le moment propice pour diagnostiquer la compréhension de la matière et des stratégies d'étude et de motivation de l'étudiant. Ainsi, ce dernier est évalué sur ses connaissances de la matière et sur sa capacité d'exceller dans la résolution de problèmes.

De plus, la période d'évaluation est, à un deuxième niveau – surtout chez les enseignants plus expérimentés en enseignement –, le reflet de l'adhésion par rapport aux stratégies pédagogiques utilisées. Parfois, le constat fait mal, les étudiants n'adhèrent pas également aux stratégies pédagogiques proposées. L'évaluation rend Surprise perplexe. D'une part, elle est en admiration devant le courage intellectuel de l'étudiant et, d'autre part, elle se rend compte qu'aucune stratégie pédagogique ne convient à l'ensemble des étudiants puisque certains échouent. Ce n'est pas tant l'échec de l'étudiant qui la perturbe mais l'absence de stratégies pédagogiques qui se révéleraient aussi adéquates pour les étudiants faibles et les plus forts.

Mais, les échecs des étudiants affectent peu l'enseignant. À ce sujet, Surprise constate qu'«en toute conscience, je ne peux pas les laisser aborder le cours suivant. Oui, il va y avoir beaucoup d'échecs, mais je vais être tranquille» (p. 16). Cette absence de remise en question devant les échecs est attribuée, pour une large part,

selon leurs témoignages des enseignants à leur compétence professionnelle à titre de juge et d'expert en la matière et à leur objectivité. Par extension, ce n'est pas l'enseignant qui impose un échec à l'étudiant mais bel et bien ce dernier qui, par manque de bonnes stratégies d'étude et de construction erronée des savoirs, échoue. Mentor résume la démarche réflexive de l'étudiant en ces termes : «après plusieurs mises en garde, si un étudiant s'enlise toujours, il tire lui-même sa conclusion, puis sa révérence» (p. 8).

En somme, dans cette posture de performance intellectuelle, ce n'est pas la personnalité de l'enseignant qui entre en jeu dans la situation éducative, mais ses compétences d'expert et ses stratégies pédagogiques. L'enseignant se situe en continuité du modèle traditionnel d'enseignement, mais l'innovation certaine se situe dans l'utilisation des stratégies pédagogiques et d'une sensibilité au processus d'apprentissage de l'étudiant. Cette sensibilité au processus d'apprentissage de l'étudiant est également présente chez les enseignants porteurs d'une posture de partenariat.

1.3 Une posture de partenariat

Des *verbatim* des enseignants rencontrés en entretiens semi-dirigés et des écrits provenant des récits de pratique, plusieurs termes évoquent une logique distincte des deux précédentes. On retrouve notamment : «l'enseignant n'est pas un informateur mais un formateur»; «ne veut pas faire de show»; «blâme sur les stratégies pédagogiques»; «place aux valeurs»; «être une référence pour les étudiants»; «ouvrir des portes sur la vie»; «contre l'uniformisation des contenus»; «écouter»; «identifier s'ils ont les préalables»; «le contenu est un prétexte pour entrer en relation avec les étudiants». Ces données conduisent vers une posture que nous qualifions de partenariat.

Dans la posture de partenariat, nous sommes confrontée à trois limites liées à notre méthodologie de recherche. Tout d'abord, les données recueillies chez les enseignants enclins à une posture de partenariat proviennent surtout de l'entrevue semi-dirigée. Comme mentionné dans notre chapitre d'analyse des données, nous avons constaté que cet outil de collecte de données encourageait un effet de désirabilité sociale chez les collaborateurs. De plus, peu d'enseignants ont partagé cette posture de partenariat ce qui met en doute la représentativité du phénomène. Finalement, pour expliciter en profondeur ce concept de partenariat, il aurait été profitable de rencontrer les étudiants concernés afin d'en connaître leurs perceptions. Cependant, lors des entretiens de validation auprès de l'ensemble des collaborateurs, tous constataient en cette posture de partenariat le modèle idéal d'enseignement vers lequel ils tendaient.

Dans un premier temps, nous exposerons les intentions éducatives. Contrairement aux deux autres postures qui ont précédées, celle-ci ne s'inscrit pas sur un *continuum*. Il semble y avoir une perception commune dans les *verbatim* et les récits de pratique propre à cette posture. Dans un deuxième temps, pour en comprendre les caractéristiques, nous les avons répertoriées selon les dimensions suivantes : l'uniformisation des contenus, la gestion de la classe, l'acceptation des différences et le plaisir d'apprendre.

De prime abord, dans cette posture, les intentions éducatives de l'enseignant reposent sur la considération que l'être humain est complexe. Par une attitude d'ouverture, l'enseignant tente de contrer l'uniformisation des contenus et surtout l'uniformisation dans sa perception des étudiants, car tous ne répondent pas à des critères identiques pour une même génération. L'enseignant adopte alors un esprit de partenariat dans la découverte et l'émerveillement. De plus, le projet de formation dans lequel l'étudiant est inscrit correspond à des valeurs de la société. Ce dernier est

invité à se questionner sur les valeurs auxquelles il adhère. La place est alors donnée aux étudiants dans leur plaisir de découvrir, donc d'apprendre.

1.3.1 L'uniformisation de l'enseignement, pourquoi donc?

Dans une posture de partenariat, la perception d'un enseignant de son acte d'éducation ne répond pas à une logique d'uniformisation. Ce thème, récurrent chez certains, sert à dénoncer l'uniformisation attendue par les instances ministérielles depuis l'imposition de l'approche-programme. Selon eux, l'uniformisation des contenus et, par extension, l'uniformisation du processus d'apprentissage des étudiants ne correspondent pas à la réalité et à la vitalité propre à l'être humain comme l'exprime Lynx : «Pour contrôler la qualité de l'enseignement, on uniformise et en uniformisant, on détruit la créativité [...] qui permet d'ouvrir de nouvelles portes et de créer de nouveaux outils» (p. 19). Selon ce collaborateur, quoique l'augmentation des standards de performance attendue des étudiants est pertinente, l'enseignant est contrarié par cette volonté ministérielle d'uniformisation des contenus qui l'oblige à suivre de manière stricte le descriptif des contenus de cours et, par la suite, à utiliser des examens communs.

Inversement, Van Gogh confie l'une de ses préoccupations sur le besoin d'uniformisation mais, cette fois-ci, de la part des étudiants. Il dit : «Ce qui m'inquiète le plus, c'est de voir chez les jeunes le besoin d'uniformité [...] on impose des examens communs, des équivalences communes, puis ils [les étudiants] ont peur et ils sont stressés par cela» (p. 17). Ainsi, l'imposition d'un enseignement uniforme pour l'ensemble des étudiants crée une tension chez ces derniers par crainte de ne pas pouvoir répondre aux standards ministériels attendus. Dans ce cadre, l'enseignant est conscient des demandes de standardisation des contenus afin de correspondre à l'approche-programme et il est sensible aux cégépiens qui craignent de ne pas avoir compris l'ensemble des concepts leur permettant de réussir l'examen-synthèse en fin

de formation. Cette uniformisation conduit l'enseignant vers la voie d'un enseignement de masse ce qui, selon leurs dires, est un non-sens.

1.3.2 La gestion de la classe

Dans la perspective d'une gestion de la classe telle qu'elle est analysée dans les postures de promotion et de performance intellectuelle, les enseignants sont peu éloquents. Ils ne s'expriment pas en termes de règles explicites ou implicites mais par la voie de leurs propres limites. En communiquant ses limites, l'enseignant incite au respect. Ciel l'exprime en ces mots :

Quand je parle d'autorité personnelle, je trouve que c'est d'être capable de se tenir droit et debout, de tenir des décisions et des positions sans être autoritaire avec les gens. Il y a des gens qui ont pas besoin de crier, de hurler, de menacer ou de monter le ton pour se faire écouter. Je crois qu'il peut y avoir des règles de conduite qui soient négociées, respectées et expliquées. Et puis, ça coule avec les étudiants! (p. 6)

L'attitude de respect envers les étudiants conduit ces derniers à utiliser la réciprocité. À ce sujet, Ciel constate que sa sécurité personnelle, qu'il définit par une connaissance de ses forces et de ses limites et d'un état d'«équilibre personnel», se transmet inévitablement chez les étudiants au-delà du contenu de cours.

1.3.3 Une acceptation des différences

Faisant fi des nécessités d'uniformisation de l'enseignement, l'enseignant constate à quel point il ne répète pas un même cours : chaque rencontre avec les groupes d'étudiants diffère l'une de l'autre. Van Gogh, après plusieurs années d'enseignement du même libellé de cours, dit : «J'ai beaucoup de misère avec quelqu'un qui me dit que "tu donnes toujours le même cours". Moi, je ne donne pas toujours le même cours, je n'ai jamais les mêmes étudiants!» (p. 8). Ces propos nous

apprennent que, d'une part, les étudiants sont des êtres pris à part entière, donc distincts les uns des autres et, d'autre part, que le niveau de connaissances de l'étudiant sur un thème donné influe sur le rythme d'apprentissage du groupe.

Cette ouverture à la différence entre les partenaires, selon Ciel, ne se réduit pas à l'utilisation d'une méthode pédagogique particulière. C'est davantage en terme d'attitude que l'acceptation des différences de l'autre peut s'exercer. Dans ce cas, il dit :

C'est vraiment un recadrage. Je ne peux pas dire que c'est une stratégie ou une méthode pédagogique particulière. C'est davantage une attitude intérieure, une capacité de prendre les étudiants vraiment là où ils sont et d'essayer de les amener à quelque part mais à partir de ce qu'ils sont, et non pas de ce que je voudrais qu'ils soient. [...] parce qu'on n'a pas l'ombre d'un pouvoir sur ce qu'ils ne sont pas (p. 14).

Dans cette perspective d'ouverture à la différence entre les partenaires, l'enseignant ne se perçoit pas comme une vedette qui donne un spectacle et encore moins, les étudiants comme des spectateurs. Une telle posture rendrait trop rigide les rôles de chacun des acteurs de la scène éducative et annulerait l'aspect dynamique propre à l'interaction entre eux. À nouveau, Ciel ajoute :

Tu peux faire un *show* devant les étudiants. Moi je ne veux pas faire de *show*. C'est sûr qu'il y a une prestation à donner, il y a une dimension où tu es exposé. Quand je vais voir un *show*, je suis spectateur. Je suis passive et je ne veux pas que mes étudiants soient comme ça [...] Moi je donne priorité à leur ouverture, à leur disponibilité. Il y a beaucoup d'interactions en nous (p. 17).

Il qualifie son être de «tendance optimiste» et sa fonction d'«ouverteur» envers la personne étudiante. Le but visé est de lui ouvrir les portes sur une nouvelle lecture de la vie, des phénomènes et des personnes. À ce sujet, Van Gogh s'exprime :

Ils vont me dire des choses dans leurs mots qui ne sont pas comme moi. Ils disent : «je t'admire». Ils ont l'impression qu'il y a quelque chose de vrai. Moi je dirais que c'est dans leur manifestation face au vrai que je sens quand ils

accrochent ou qu'ils n'accrochent pas au cours. C'est quelque chose de réel, quelque chose de vrai, ce n'est pas en parallèle avec la vie ou avec ce qu'ils sont (p. 21).

Dans ce contexte, l'enseignant affiche une honnêteté vis-à-vis de la communication de ses propres convictions et, également, dans sa relation avec les autres. Il manifeste une confiance dans les potentialités et l'intégrité de l'étudiant. Van Gogh utilise l'image du maïs soufflé pour décrire l'explosion de l'étudiant lorsque l'enseignant lui démontre des gestes de confiance en lui : «Tu chauffes un peu et puis, pouff, pouff, ça éclate de partout. Tu amènes un élément puis ça les fait ouvrir. C'est cela que ça fait avoir confiance en les étudiants» (p. 25).

Sur ce point, les stratégies pédagogiques – terme peu utilisé chez ces enseignants ne serait-ce que pour invalider leur pertinence –, ne sont d'aucun recours puisqu'elles rendent instrumentale une attitude qui devance l'acte éducatif. Lynx clarifie sa posture en ces termes : «Ce n'est pas une question de technique d'enseignement ou d'apprentissage mais de porte [...] Au niveau de l'acte pédagogique, il y a l'aspect de rendre l'apprentissage intéressant, pas par le contenu, mais par la porte par où tu le prends» (p. 2). Cette porte ouvre la voie au sens dans l'apprentissage et l'étudiant est pleinement capable de discerner l'importance dans sa vie. Cette posture tient compte que l'enseignant n'est pas un informateur mais un formateur, comme le dit Lynx :

en autant qu'on prend un pédagogue comme un formateur et non pas comme un informateur. Alors pour moi, si un enseignant est, au départ, un informateur, je trouve ça d'un leurre incroyable [...] Quand j'enseigne telle matière, elle n'est qu'un prétexte. Ce qui m'intéresse c'est de voir ce cerveau-là, ce cœur-là développer des comportements, des habiletés intellectuelles, sociales et personnelles qui le rendent autonome, plus éclatant donc plus créatif. Car un prof doit avoir des antennes sensibles pour détecter autre chose qu'un mot ou un concept. C'est notre responsabilité première (p. 12).

Du fait que l'enseignant n'est pas un informateur, l'étudiant peut, à partir de ses expériences, en lien avec le sujet d'étude, contredire, compléter et discuter les contenus de cours. À titre d'exemple, Van Gogh explique aux étudiants : «Quand je vous dis quelque chose et que vous lisez des choses contraires, c'est excellent que vous m'en parliez, j'aime ça et je trouve cela stimulant. Si vous faites des choses pratiques et que vous vous dites que la théorie n'est pas vraie, c'est excellent» (p. 4). Cette ouverture à la différence, tant au niveau des opinions que des façons de faire, stimule l'enseignant dans sa pratique professionnelle.

L'enseignant n'attend pas d'être aimé mais, avant tout, d'être respecté de la même manière qu'il tend au respect envers ses étudiants. Van Gogh, dès son premier cours, affiche ouvertement comment il perçoit l'ensemble du cours – à titre d'enseignant et de professionnel – et du type de relation permise : «Je ne suis pas un ami ni un grand-frère» (p. 12). Pour Lynx, l'intensité de l'affection qu'il éprouve depuis des années envers ses étudiants le motive et donne un sens à sa pratique professionnelle et à l'ensemble de sa vie. Il dit : «Je ne resterais pas dans l'enseignement si je n'avais pas de sentiments amoureux pour mes étudiants. C'est aussi simple que cela. Quand je viens au travail, dans ma tête, j'ai des visages. C'est pour cette raison que j'apprends les prénoms le plus tôt possible» (p. 9). Plus loin, ce collaborateur poursuit : «J'ai le sentiment réel que ces étudiants m'apportent quelque chose continuellement, au niveau de la philosophie de la vie, des questionnements personnels, sur mes limites et sur mes forces» (p. 15). Dans cette perspective, la relation à l'autre est alors une question de sens pour l'acte éducatif pris dans son sens le plus large, celui de la mission éducative.

1.3.4 Le plaisir d'apprendre

Chez l'enseignant, toute connaissance doit passer par le filtre de l'expérience pour passer au stade d'un apprentissage réel et significatif. Pour identifier le champ

d'expérience à explorer, l'enseignant écoute d'abord l'étudiant. À ce sujet, Ciel décrit : «Si tu veux que ta matière soit comprise et qu'ils fassent des apprentissages, tu écoutes où ils sont, qu'est-ce qu'il en est, qu'est-ce qui les préoccupe et, tu pars de là pour enseigner» (p. 17). Par cette écoute, l'enseignant apprend les champs d'intérêt et les préoccupations de l'étudiant et, également, son degré de compréhension d'un concept. L'enseignant détecte ainsi les préalables au cours présents ou non. La prise en considération des préalables ne se fait pas sous le sceau du «tu-devrais-savoir-cela» mais bien sur l'acceptation réelle des connaissances actuelles de l'étudiant.

La transmission de contenu de cours est secondaire. Les enseignants confirment ne pas «passer» l'ensemble des contenus de cours prescrits pour un même cours. Ils affirment que c'est le prix à payer pour établir des rencontres significatives avec les étudiants et, dès lors, faire en sorte que les apprentissages soit réels. Lynx ajoute que l'enseignant doit autant se préoccuper du cerveau des étudiants que de leur cœur et de leur esprit car : «Des cerveaux pleins avec un cœur en train d'éclater, cela ne donne pas grand-chose» (p. 10). Ainsi, la priorité va aux apprentissages réels appuyés sur l'expérience du savoir. Dans ce contexte, la considération des préalables est centrale. Elle représente la structure initiale sur laquelle s'appuie la construction du savoir.

Cette préoccupation pour la maîtrise des préalables chez les étudiants nécessite un engagement de la part de l'enseignant. Il en est conscient. Ne répondant pas à une logique uniformisante de transmission des contenus, l'enseignant s'adapte constamment à la dynamique de groupe et au degré des connaissances et de l'intérêt de l'étudiant. Une telle logique d'expérimentation du savoir exige des travaux permettant à l'étudiant de suivre son propre rythme d'apprentissage et, chez un de nos collaborateurs, de laisser le choix à l'étudiant d'accomplir le nombre d'épreuves souhaité pour atteindre le niveau désiré d'appropriation des connaissances. Ce choix

laissé à l'étudiant montre une attitude de confiance de l'enseignant envers l'étudiant et un respect des limites de ce dernier.

La dynamique de groupe importe plus que la gestion de la classe. Préoccupé que tous et chacun trouvent leur place dans le cours, l'enseignant crée des conditions facilitantes pour l'émergence d'une dynamique propre au group classe. À titre d'exemple, en entrevue de validation, Lynx souligne l'importance de prendre le temps de susciter un sentiment d'appartenance entre les étudiants dans une même classe. La dynamique de groupe est si importante pour lui que, lorsqu'un malaise s'installe, l'analogie utilisée par ce collaborateur est celle d'un bateau où les coéquipiers sont les étudiants. La question qu'il pose ouvertement à la classe en situation d'inconfort est celle-ci : «Qui tient l'ancre dans le fond de l'eau de manière que nous ne pouvons plus avancer?» Le groupe est alors questionné dans sa propre dynamique de manière à avancer tous ensemble dans la construction du savoir.

De plus, dans cette logique de découverte, l'engagement de l'étudiant dans un cours est facilité si ce dernier se perçoit comme un découvreur. Qu'il s'agisse d'une recherche-action où l'étudiant est appelé à planifier, à organiser et à évaluer des caractéristiques sur une population donnée ou d'une recherche dans laquelle il est le sujet principal, la posture de l'étudiant en est une de découverte de soi et des phénomènes. Plusieurs outils sont suggérés par l'enseignant pour clarifier et pour généraliser les concepts dans le but de faciliter la démarche de découverte de l'étudiant.

Cet esprit de découverte éveille les sens et suscite la motivation chez l'étudiant. Motivé par l'acte d'apprendre, l'étudiant s'engage dans un projet de découverte où le nombre d'heures de travail n'est pas calculé puisque porté par le plaisir de la découverte. À ce sujet, Van Gogh s'exclame devant l'intensité au travail des étudiants lorsqu'ils sont motivés : «Moi, j'apprends beaucoup de mes étudiants.

[...] Quand je les motive, c'est effrayant tout ce qu'ils font. Ils ne s'en rendent même pas compte, ils travaillent comme des fous» (p. 25). Du thème choisi par lui et de la place réservée dans les cours pour le partage de ses découvertes, l'étudiant n'abandonne que, selon Van Gogh, s'il se sent trop paresseux pour entreprendre une telle démarche. Ce dernier se rappelle des déclarations d'étudiants à l'effet de : «J'en ai pas assez fait ou je suis trop paresseux. Souvent c'est comme ça que mes échecs vont apparaître» (p. 13). Cette absence de motivation chez l'étudiant est d'abord identifiée par lui-même et, ensuite, transmise à l'enseignant. L'étudiant abandonne notamment pour des motifs de manque de temps pour la réussite des travaux.

De plus, l'ensemble des recherches entreprises par les étudiants deviennent en quelque sorte le terreau du cours. À partir des expériences sur le terrain, chacun apporte sa contribution dans la compréhension d'un problème et alimente alors le groupe et l'enseignant par sa démarche et ses résultats de découvertes. Ainsi, le processus est un état continu d'émerveillement entre les partenaires. Lynx déclare : «les étudiants, et je leur dis souvent, ce n'est pas possible ce que vous m'apprenez» (p. 14). Dans cette perspective, Van Gogh complète cet apport de l'étudiant en ces termes : «C'est fascinant tout ce qu'ils m'apportent. Je suis sûr que les jeunes sont capables de trouver des solutions à leurs problèmes, bien mieux que nous ne le ferions» (p. 24). Cette reconnaissance du potentiel de l'étudiant à trouver ses propres solutions à ses problèmes personnels montre l'attitude de confiance de l'enseignant en ses potentialités.

Cet esprit mutuel de découverte entre les deux partenaires porte un message que Lynx formule comme suit : «La partie du message qui passe, c'est aime ton travail, aime ce que tu veux étudier, ce que tu veux apprendre, et c'est sûr et certain que ça va être fantastique. Tu vas avoir une relation amoureuse avec la connaissance» (p. 16). Cette transmission du plaisir d'apprendre se reflète dans l'ensemble du discours de ces enseignants. Tous répètent, en différents termes, que l'acte

d'apprendre est source d'ouverture sur la vie et sur les personnes. La remise en question de ses propres idées et de ses opinions est, dans ce sens, voie de découverte.

Or, ce goût accentué pour l'apprentissage doit, pour se développer, être initialement ressenti par l'enseignant. C'est en quelque sorte l'élément premier qui assure sa transmission vers les étudiants. À ce sujet, Van Gogh dit : «Cet intérêt et cette passion que j'ai pour l'apprentissage, ils le ressentent et me le renvoient» (p. 10). Ce partenariat dans l'apprentissage est exprimé également par Lynx comme suit : «Je suis satisfait d'émouvoir mes étudiants dans l'art d'apprendre, dans le goût d'apprendre» (p. 12). Cet esprit de découverte, partagé entre les deux acteurs de la scène éducative, est un élément porteur de sens à la fonction éducative de l'enseignant.

En terme de conclusion, dans cette logique de découverte qui s'oppose à une uniformisation de l'enseignement, l'enseignant réclame que l'étudiant soit confronté à une pluralité de méthodes d'enseignement. Car, plus ce dernier sera mis en présence de différentes façons de faire et de penser, plus il devra se remettre en question et questionner son adhésion à des idées et à des valeurs dans la société. Ainsi, que l'enseignant soit enclin à la promotion de soi ou de sa profession, ou encore qu'il épouse une posture de performance intellectuelle; toutes sont valables puisque, en reflet de la diversité des approches dans la société, c'est dans la complémentarité de celles-ci que l'étudiant grandit et apprend à se connaître.

Ainsi se termine notre analyse des données concernant les enseignants au collégial. Des données riches extraites des entretiens semi-dirigés et des récits de pratique, cette théorisation soulève plusieurs interrogations comme : «En quoi une posture de performance intellectuelle ne répond-elle pas au profil de compétences suggéré par le ministère de l'Éducation du Québec (2000)?» La posture de promotion représente-t-elle davantage une réalité du secteur des études techniques? Finalement,

la posture de partenariat, par son mouvement réciproque entre les partenaires dans l'apprentissage, en quoi correspond-elle à la théorie de la réciprocité éducative? Les réponses à ces questions font l'objet de l'interprétation des données. Avant de poursuivre, une voix n'a pas été entendue : celle des étudiants sur le sens attribué à la relation éducative.

2. La parole aux étudiants

Avant de donner la parole aux étudiants, il importe de nommer, outre un volume important de données quantitative et qualitative, quelques précautions, voire des limites entourant les entrevues et les questionnaires. Comme mentionné dans le chapitre portant sur la méthodologie, certaines questions du questionnaire n'ont pu être mises à profit parce qu'il y avait une formulation imprécise de la question et parce que les questions regroupant un fort pourcentage d'imprécis étaient rejetées. Seulement dix questions ont été utilisées pour appuyer la théorisation ancrée des données. Concernant ce dernier mode d'analyse qualitative, nous avons été confrontée à de la confusion ou à de la redondance dans les propos tenus par les étudiants. À ce sujet, notons leur vulnérabilité face aux commentaires des enseignants. Ce thème a occupé une large part du temps consacré aux entretiens. Sur ce thème et sur les autres abordés durant les rencontres, on constate que, parfois, les étudiants limitaient leur point de vue à un seul enseignant. Étant donné que les étudiants rencontrés en étaient à leur dernière session dans leur programme d'études, un manque de distance sur leur perception de la relation éducative semble manifeste. Pour ces raisons, l'analyse des données des étudiants sera succincte, mais elle demeure précieuse sur ce thème de la réciprocité éducative.

La collecte des données recueillies auprès des cégépiens s'est effectuée en deux temps : deux entrevues de groupe totalisant 8 étudiants et un questionnaire prescrit à 629 étudiants. La théorisation ancrée et une analyse de fréquence de

données ont été appliquées aux propos recueillis auprès des étudiants. Après ces opérations, sous un jour nouveau est apparu le sens accordé à la relation éducative du point de vue de l'étudiant. L'analyse des données a conduit vers trois dimensions : la perception des étudiants sur l'apport de la relation éducative, les caractéristiques appréciées chez l'enseignant et une contribution attendue dans la scène éducative.

2.1 La perception des étudiants sur l'apport de la relation éducative

On reconnaît à l'enseignant une expérience professionnelle hors de tout doute dans le champ disciplinaire comme le constate cet étudiant :

Les profs, ils sont *callés* dans leur matière, c'est très bien. Tu peux aller chercher de l'information auprès d'eux. Nous autres, on commence, nous sommes en bas de l'échelle, nous avons nos stages, nous avons peut-être un peu travaillé dans le milieu [de la profession] mais on a pas trente ans d'expérience. Tu sais, le prof, c'est comme un modèle (p. 13-1).

De cette expertise reconnue chez l'enseignant, les exemples dont il se sert pour illustrer des contenus de cours aident l'étudiant à plusieurs niveaux. En fait, le cégépien est conscient que les exemples lui permettent d'intégrer un contenu, il dit : «Si je vois dans le plan de cours qu'il y a des activités extérieures pour expliquer la matière, ou des faits réels, c'est plus intéressant. À force d'avoir des cours plus pratiques où tu sais que tu vas appliquer beaucoup plus que ce que tu as appris, ça démotive pour les cours très théoriques» (p. 8-2). De plus, tous s'accordent pour dire que cela contribue également à la construction de leur identité professionnelle : «un professeur, c'est comme un outil, quand j'hésite sur mon choix de carrière, je vais aller voir un prof pour me conseiller» (p. 3-2). En plus d'être un conseiller, l'enseignant aide à comprendre la complexité de la vie. L'un d'entre eux le formule ainsi : «je pense qu'inconsciemment, il [l'enseignant] nous apprend beaucoup en donnant des exemples, mais ça nous fait aussi apprendre sur la vie, comment ça fonctionne» (p. 13-2). Les étudiants anticipent que, dès lors qu'ils seront confrontés à

la réalité du marché du travail, les exemples entendus influenceront leurs prises de décisions. Un étudiant constate : «un prof qui te parle de sa vie, des expériences qu'il a vécues, tu vas en apprendre nécessairement si tu rencontres cette situation-là plus tard» (p. 13-2).

En appui à ces propos, les données provenant du questionnaire révèlent que 74,1 % des étudiants considèrent que la contribution de l'enseignant dépasse largement les contenus de cours et s'extentionne à différentes dimensions de la vie. En somme, l'enseignant est un modèle référentiel pertinent dans la construction de l'identité professionnelle et, également, dans la construction de l'identité d'adulte du jeune. L'idée que l'enseignant est un modèle identitaire est toutefois nuancée par les 629 étudiants qui ont répondu au questionnaire. Au sujet de leur perception de la relation avec un enseignant, 45,4 % répondent que ce dernier est une personne qu'ils connaissent mais sans plus. Cependant, les commentaires qualitatifs ajoutés sur 41 questionnaires traduisent que l'enseignant est : un ami (chez 17 d'entre eux) alors que d'autres indiquent que l'enseignant est un conseiller (n:13), une personne-ressource (n:9), une référence (n:1) et un aidant (n:1).

Ces données quantitatives et qualitatives provenant du questionnaire pourraient, à première vue, sembler contradictoires. Or, la lecture des choix de réponses se lit comme suit : un médecin; un ami qui t'est précieux; une personne que tu connais mais sans plus et ton patron à ton job³². Les ajouts qualitatifs laissent supposer que l'étudiant, à la recherche d'une dimension intermédiaire entre une connaissance et ton patron à ta job, a ajouté en marge l'ami qui est là pour guider et aider, sans devenir pour autant une personne précieuse aux yeux de l'apprenant. Ainsi le cégépien accorde à la relation éducative une signification connexe à celle qu'il

³² La fréquence des choix de réponses se distribuent ainsi : ton médecin (9,6 %), un ami qui t'est précieux (24,4 %), une personne que tu connais sans plus (45,4 %), ton patron à ta job (8,3 %) et aucune de ces réponses (11,9 %). Le nombre élevé du choix «aucune de ces réponses» est probablement influencé par le haut taux d'inscriptions dans la marge.

attribue à un ami qui représente à ses yeux plus qu'une simple connaissance, mais qui n'a pas la complicité propre au confident.

Dans cette perspective, le cégépien est sensible aux démonstrations de confiance portées par l'enseignant à son égard, notamment le fait de donner son numéro de téléphone personnel et de finir le cours quelques minutes plus tôt lorsque le groupe est avancé. Après avoir proposé ce dernier geste qui agit à titre de récompense pour les étudiants, l'un d'eux dit : «c'est des petits détails, mais c'est ça qui motive parce que ça sort de la routine. C'est un détail qui touche inconsciemment bien profond» (p. 20-2).

Inversement, l'influence de l'enseignant sur l'apprenant est telle qu'un commentaire désobligeant de sa part peut nuire sérieusement aux apprentissages. Les étudiants déclarent que l'enseignant possède un pouvoir d'exclure, voire de punir un étudiant qu'il a jugé avoir un comportement inadéquat telle qu'une blague qui a été mal comprise, ou encore, la remise d'un travail malpropre (par exemple, lorsque son imprimante dépose inégalement des jets d'encre sur une feuille) ou, cet autre exemple qu'un étudiant explique : «La première impression compte. Le premier travail remis s'il est pas parfait, moi par exemple, mon ordinateur n'inscrivait pas les accents, je les ai ajoutés à la main. Quand j'ai remis le travail au professeur, il est parti à gueuler en disant que c'était un travail malpropre. Maintenant, quand je rentre dans le cours, je me sens comme celle qui remet des travaux malpropres» (p. 9-2).

Dans de telles circonstances, l'étudiant constate à regret que l'attitude négative de l'enseignant à son égard perdure jusqu'à la fin de la session. Ces propos se résument en quelques phrases prononcées par un étudiant : «Même si je leur parle, leur idée est faite. Ils disent : «tu ne viendras pas me dire comment faire ma job (p. 10-2). À ce sujet, un étudiant a déclaré avoir usé de tactiques pour amadouer un enseignant afin de démentir l'image faite à son sujet. Il explique :

J'avais un conflit avec un prof. Un jour, j'ai lancé une *joke*, il l'a entendue et ne l'a pas trouvée drôle. Depuis ce temps-là, il y avait un froid. Un jour, je suis allé voir le prof en lui disant «il est intéressant ton cours» et je lui demande son aide pour un truc. Ce n'était pas parce que je ne comprenais pas la matière, mais parce que c'était pour un rapprochement qui a rétabli l'amitié qui était peut-être là au départ (p. 10-2).

Outre cet étudiant, les autres se sentent impuissants et constatent l'impact du jugement de l'enseignant sur les travaux évalués trop sévèrement. À ce propos, l'analyse statistique du questionnaire sur la question du pouvoir des enseignants envers les étudiants et donc de la possibilité de ces derniers à influencer le déroulement du cours montre que 90 % des répondants sont plus ou moins d'accord à pas d'accord du tout avec cet énoncé. Ainsi, une forte majorité des étudiants croit détenir un pouvoir en situation éducative. Cette absence de correspondance entre les entretiens de groupe et les compilations des questionnaires semble liée au fait que 89,4 % des répondants indiquent qu'ils sont moyennement d'accord à beaucoup d'accord à l'effet qu'ils ont eu de bons enseignants pendant leurs études au collégial. En toute prudence, nous pouvons avancer que le jugement sévère d'un enseignant envers un étudiant n'est pas un phénomène généralisable à l'ensemble des enseignants puisque la plupart d'entre eux sont décrits, en forte majorité, comme de «bons profs». À ce propos, l'un dit : «Il y a beaucoup de profs qui sont *smats*» (p. 6-2). Par extension, si le cégépien reconnaît avoir des relations de qualité avec le corps professoral, il semble tout à fait justifié qu'il exprime détenir un pouvoir personnel sur la situation qui prévaut en classe.

L'enseignant semble être perçu comme un ami qui représente plus qu'une connaissance et moins qu'un confident. Cependant, certains de ses comportements sont interprétés comme des indices de fermeture à la création d'une relation à l'autre. Un étudiant s'exprime ainsi : « À un moment donné, tu sais que le prof il t'a *barré*. Tu ne lui apporteras jamais rien parce qu'il se met droit contre toi» (p. 8-1). Par exemple, sous l'appellation du maintien d'«une position hiérarchique» telle qu'elle

est nommée par les étudiants, sont regroupés l'utilisation d'un langage technique hermétique, l'absence d'exemples pour illustrer un contenu ou un manque d'ouverture aux interactions suscitées par les étudiants notamment si l'enseignant ne répond pas aux questions ou si le fait de poser des questions semble le déranger. Il en est dit : «Tu sais un prof trop strict. Il fait ce qu'il a à faire. Il donne son cours. Il se fout de nous. Il ne nous parle pas durant la pause. Il fait ses petites affaires. Il n'explique pas, donne peu d'exemples et dit : tu comprends ou tu ne comprends pas» (p. 8-2). Ces propos ont été soutenus également par l'autre groupe d'étudiants rencontrés. Or, ce groupe a conclu de la manière suivante : «c'est comme dans la société, il faut un jour décrocher de la performance des notes et du contenu» (p. 9-1). Cette demande de retourner à un caractère humain de la relation est exprimée sous plusieurs formes dont celles-ci : «il faut que le prof prenne le temps de parler avec nous autres» (p. 9-1). Ces comportements relationnels influencent la motivation et l'engagement des étudiants dans un cours.

2.2 Des caractéristiques appréciées chez l'enseignant

En entrevues de groupe, une étudiante a évoqué en une seule phrase l'importance accordée à l'interaction entre les deux partenaires, propos qui résument la perception des autres étudiants : «car être devant un groupe, c'est vraiment autre chose que de connaître ta matière» (p. 2-1). Cette perception illustre qu'avant l'entrée en situation éducative, l'enseignant est d'abord un expert de contenu, cela représente une condition première et justificatrice de son statut. Cette condition d'expert de contenu est préalable à l'acte d'enseigner, mais non suffisante pour donner un sens aux apprentissages de l'étudiant. Car enseigner à un groupe relève d'un autre mode d'expertise par rapport au contenu et d'une posture envers les étudiants.

Examinons d'abord les caractéristiques appréciées par les étudiants chez l'enseignant au collégial. Les étudiants rencontrés affirment l'importance accordée à

la personnalité de l'enseignant comme facteur déterminant dans leur relation à l'autre. La personnalité est prise dans son sens large. Une étudiante précise : «c'est la personnalité de la personne soit quand tu te dis "tiens elle est simple, elle est elle-même"» (p. 1-1). Puisqu'il est un expert de contenu, l'étudiant tient pour acquis que l'enseignant maîtrise les contenus de cours. Aussi, ce dernier peut, dès lors, par ses traits de personnalité, montrer un intérêt soutenu, une spontanéité et une manifestation de sa passion pour la matière enseignée. L'un d'eux dit : «un prof qui est capable de passer beaucoup de concret ou d'expliquer vraiment sa matière ou encore de capter l'attention, je pense qu'on comprend beaucoup plus» (p. 3-1).

Mais au-delà de ces caractéristiques liées à l'enseignant, c'est surtout sa posture face à l'acte d'apprentissage qui influence le plus l'étudiant. Si l'enseignant prend en considération que l'expérience est au cœur de l'apprentissage, l'étudiant l'appréciera grandement car «les événements qui vont arriver, faut que tu les vives pour les comprendre. Ce n'est pas quelqu'un qui va te le raconter et là tu vas apprendre. Mais non! Il faut que tu vives pour apprendre» (p. 14-2).

Ainsi, un enseignement orienté vers l'apprentissage par l'expérience ne peut qu'être renouvelé de cours en cours et alors diffère d'un groupe à l'autre. Cette demande de ne pas se sentir ancré dans une routine revient dans les propos des étudiants : «Le prof qui donne son cours sous forme de routine, ça devient plate et ça démotive» (p. 20-2). Les étudiants désirent un enseignement qui ne soit pas routinier, de même qu'une rigueur dans les exposés et dans les travaux soit : «Un prof qui n'est pas capable de justifier son évaluation, ça me donne mal au cœur!» (p. 5-1) Cette rigueur est valable pour l'enseignant, mais également chez l'étudiant : «c'est certain que si tu ne t'es pas forcé dans un travail et que tu ne passes pas, ce n'est pas après le prof qu'il faut chialer. Il n'y a rien à voir là-dedans. Il corrige. Il fait sa job. Sers-toi de ta tête!» (p. 20-2) De plus, bien humblement, les étudiants constatent qu'une note facilement obtenue n'est pas un gage d'apprentissage :

Le prof est gentil. Il remplit les notes des étudiants et ce n'est pas bon pour nous autres, car si tu fais un travail qui n'est pas nécessairement bon parce que tu n'as pas tout mis ce que tu étais supposé mettre et que tu as une bonne note. Et bien là, pour faire plaisir à ses étudiants, le prof ne nous fait pas apprendre (p. 21-2).

Ainsi la rigueur est appréciée. En revanche, un enseignement qui se résume à faire des transcriptions ou copier des notes de cours pendant des heures déçoit. Un des étudiants suggèrent que :

Par exemple, il pourrait mettre sa matière sur des feuilles. C'est certain que des étudiants vont être portés à ne rien faire mais la matière est déjà là. C'est moins long pour lui d'expliquer la matière que de tout l'écrire, il sauve du temps. Ce temps-là, on pourrait le prendre pour donner des exemples et appliquer la matière» (p. 17-2).

Par cette proposition, ce n'est pas en gage de facilité ou une critique du contenu qui est formulé, mais une volonté d'avoir le temps d'exécuter des exercices d'appropriation des contenus. Par ailleurs, tous apprécient un enseignant qui donne ses opinions personnelles (88 %), tout en demeurant expressif et dynamique dans sa présentation de cours. Cela crée, chez les étudiants, l'espace nécessaire pour un engagement des deux partenaires dans le plaisir d'apprendre. L'un d'eux dit :

Il faut essayer d'avoir une relation égal à égal. Le prof n'est pas supérieur à moi. Il faut que je sois capable de comprendre pourquoi j'ai fait tel ou tel travail. Tu sais, nous au cégep, on est dans un âge où on vit nos expériences, on *trippe*, on fait nos affaires. Et dans un cours, on veut *tripper* encore. Il peut donner son cours et que ce soit intéressant pour les deux. On apprend bien mieux comme ça (p. 17-2).

L'intérêt et la réaction non verbale de l'enseignant autour des questions soulevées par les étudiants sont interprétés comme des indicateurs de l'intérêt de l'enseignant pour son acte éducatif. En somme, l'enseignant est apprécié pour sa personnalité plus que pour certains attributs tels son genre ou son âge. En effet, 76,9 % des étudiants ont indiqué que la personnalité de l'enseignant influence plus

sur l'intérêt porté au cours que le genre de la personne. De plus, 55,6 % considèrent que l'âge n'a pas d'importance tandis que 39,3 % préfèrent les enseignants de 45 ans et moins. Bien qu'ils estiment les enseignants de 45 ans et moins, les étudiants constatent qu'un enseignant plus jeune, nouvellement diplômé, a tendance à être trop universitaire, c'est-à-dire à maintenir un discours exclusivement théorique. À ce propos, un étudiant dit :

Bien des fois les jeunes profs, ils sortent de l'université, ils connaissent leurs affaires, ils sont tellement imprégnés de leurs théories. Ils ont des grosses attentes. Il va être dynamique mais il ne saura pas doser son affaire comme de voir nos signes de fatigue ou d'autres choses comme ça (p. 1-1).

De fait, l'enseignant illustre peu les contenus par des exemples ou ne sait pas doser la quantité de matière à enseigner pour le temps prévu. De plus, leurs attentes du niveau conceptuel des étudiants sont trop élevées pour un cours collégial. En revanche, l'enseignant plus jeune s'adapte rapidement à la rétroaction faite par les étudiants, ce qui est fortement apprécié.

Par ailleurs, concernant l'enseignant plus expérimenté donc plus vieux, les étudiants apprécient l'aisance qu'il a à «jouer avec la matière» et ils disent que leurs apprentissages en sont grandement facilités. Il constate : «Je pense que c'est l'ajustement qui vient avec le temps [l'expérience en enseignement]. L'adaptation face à un groupe va jouer beaucoup plus en sa faveur que son âge» (p. 2-1). Ils identifient cependant, chez ces derniers, une résistance au changement, mais ils s'accordent pour dire que cela ne représente qu'une faible fraction du corps professoral. L'un d'eux relativise l'importance de l'âge et de l'expérience en enseignement : «Et des fois, en vieillissant, à un moment donné, tu n'as plus l'excitation du début, tout comme tu peux l'avoir encore plus» (p. 2-1).

2.3 Une contribution attendue dans la scène éducative

Les étudiants apprécient être consultés à différents moments lors d'un cours. Sur ce thème, il y a une distinction entre les étudiants inscrits dans les secteurs préuniversitaire et général et de ceux du secteur technique. Chez les premiers, sont appréciés les rencontres individuelles, les consultations sur le déroulement du cours et le choix des conférenciers. Dans le secteur technique, est attendue une cohérence entre le discours tenu par l'enseignant sur les attitudes liées à la profession en lien avec les interventions faites en classe auprès des étudiants.

Outre ces distinctions, les étudiants acceptent d'exécuter, lors des premières années de formation, des travaux conformes aux exigences liées aux évaluations : ils en apprennent méthode et rigueur. L'un dit : «En première année, tu es là pour apprendre. Apprendre la base. Apprendre la façon d'utiliser toute la théorie avant de la personnaliser» (p. 18-2). Mais, au terme de leur formation, ils désirent, par leurs travaux, «montrer t'es qui toi là-dedans». Par cette expression, les étudiants expriment leur désir de personnaliser les travaux :

Tu sais, dans le métier, plusieurs façons sont bonnes pour exécuter une même action. Au cégep, c'est pareil. En troisième année, ce n'est pas nécessaire de faire les travaux comme le prof le demande, mais que tu lui prouves que tu as compris pareil. C'est comme ça sur le marché du travail. Quand mon patron va me demander de faire un travail. Je vais le faire comme il le veut mais il faut que ça paraisse que c'est moi qui l'ai fait. Et moi, je vais aimer faire ce que je fais parce que je montre ce que j'aime (p. 18-2).

Dans un but d'appropriation des contenus, les travaux demeurent un prétexte pertinent au métissage des connaissances entre les études collégiales et le marché du travail ou la poursuite vers des études universitaires.

Pour conclure, nous remarquons que la relation éducative est fondamentale chez les étudiants. Considérant l'enseignant comme un ami et non comme un

confident, les étudiants sont attentifs à ses réactions notamment lorsqu'il priorise l'expérientiation des contenus, lorsqu'il s'adresse à eux, lorsqu'il répond ou ignore les questions posées. Au-delà d'une maîtrise de contenu, de son genre et de son âge, l'enseignant, par son intérêt soutenu pour la matière, son expression et son dynamisme, influence largement sur la motivation et l'engagement des étudiants dans leurs études. Ces caractéristiques permettent, en quelque sorte, de briser la routine dans la suite des cours et de vivifier la relation entre les partenaires de la scène éducative. Finalement, en fin de formation, les étudiants souhaitent une marge de manœuvre dans la réalisation de leurs travaux. Cette intention repose sur la volonté d'appropriation des contenus en vue de se préparer au marché du travail ou à la poursuite des études universitaires.

Ce cinquième chapitre qui a porté sur l'analyse des données a conduit vers une théorisation des propos des enseignants et des étudiants. Ces données, riches et denses, ont été présentées sous forme de trois postures chez les enseignants, soit dans une posture de promotion, une posture de performance intellectuelle et une posture de partenariat. Chacune des postures et, par extension, des dimensions qui lui sont propres, porte un regard nouveau sur la fonction éducative relative à l'acte d'enseigner et d'apprendre chez l'enseignant.

Par la suite, la parole a été laissée aux étudiants. Des entrevues de groupe et des questionnaires distribués à 629 étudiants finissant leurs études collégiales, notre théorisation des données appuyée par l'analyse de fréquence des données quantitatives, a été traduite par trois dimensions : de la perception des étudiants sur l'apport de la relation éducative, des caractéristiques appréciées chez l'enseignant et une contribution attendue dans la scène éducative. Cette analyse des données qualitatives et quantitatives clarifie le sens attribué par l'étudiant à la relation éducative et de l'influence de celle-ci sur les apprentissages.

Au-delà de cette analyse des données, cette théorisation des propos émergents des enseignants et des étudiants peut-elle apporter un éclairage final sur notre question de recherche : comment la réciprocité éducative contribue-t-elle à la découverte de sens de la fonction éducative chez l'enseignant au collégial? Puisque les termes de «réciprocité éducative» et de «fonction éducative» ne sont pas clairement utilisés par les partenaires : comment établir des liens entre notre cadre de référence à la lumière de notre analyse des données?

SIXIÈME CHAPITRE

LA DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS DES ENSEIGNANTS ET DES ÉTUDIANTS

Au Québec, par exemple, il est facile de remarquer qu'on a beaucoup progressé dans le savoir-faire.

La cote de productivité de la main-d'œuvre est bonne et nous sommes mieux équipés dans l'exploitation des richesses. [...] On ne peut en dire autant, hélas, au chapitre du pourquoi-faire où le discours plafonne au sous-sol depuis un bon moment. Nous sommes moins en perte de vitesse qu'en perte de sens. [...] tout sur le comment, rien sur le pourquoi. Alors que nos jeunes, dans leur mutisme et l'encombrement de leur esprit, ont faim de l'intelligence des principales.

[...] il me semble qu'on peut être habile, compétent, voire même éminent, dans un domaine de l'activité humaine sans être réduit à l'*homo technicus* borné (Hébert, 1994, p. 11).

Dans ce dernier chapitre de la recherche, nous présentons une discussion des données analysées dans le chapitre précédent. Dans une première partie, seront discutées les données concernant les étudiants. Cette première interprétation laissée aux étudiants permettra certes de comprendre le sens attribué à la relation éducative dans leur projet de formation. À ce titre, cette discussion des résultats sera divisée en trois rubriques : l'urgence de monter «t'es qui toi là-dedans», une vulnérabilité existentielle chez les post-adolescents et, finalement, le devenir acteur et auteur de ses apprentissages. Dans une deuxième partie, chacune des postures des enseignants sera interprétée en regard du cadre de référence et de certaines recherches issues de la recension des écrits. À ce sujet, trois rubriques apportent un éclairage nouveau à nos données : un intérêt commun pour la profession, un modèle opératoire de l'acte d'enseigner et d'apprendre et, enfin, une éthique de la relation éducative.

1. La discussion sur les résultats concernant les étudiants

Dans cette section, nous mettons en relation les résultats d'analyse concernant les étudiants avec ceux de notre recension des écrits ainsi qu'à la lumière de notre cadre de référence. Trois dimensions ressortent de notre discussion : l'urgence de montrer «t'es qui toi là-dedans», une vulnérabilité existentielle chez les post-adolescents et l'intérêt de devenir acteur et auteur de ses apprentissages.

1.1 L'urgence de montrer «t'es qui toi là-dedans»

Selon nos résultats de recherche, les étudiants attribuent un sens particulier à la relation éducative. Pour eux, ce n'est pas exclusivement la relation éducative, prise dans le sens de lien à teneur affective entre les partenaires qui importe, mais la considération des partenaires impliqués dans cette relation éducative. Pour expliquer cet apport attendu, relevons tout d'abord les différentes fonctions attribuées par l'étudiant au rôle de l'enseignant en classe.

De prime abord, selon nos résultats de recherche issus des entretiens de groupe auprès de 8 étudiants et des questionnaires distribués à 629 étudiants, il est clairement apparu que l'étudiant considère l'enseignant comme un expert de contenu. Cela ne fait aucun doute pour eux. Le statut de l'enseignant en classe confirme d'emblée son expertise pour le cours enseigné. De cette expertise initiale, l'enseignant peut devenir un conseiller et un modèle identitaire pour la profession à laquelle il se destine. Dans cette logique, l'enseignant est une référence ou une personne à qui l'on peut se fier et demander conseil dans un champ professionnel. Ces fonctions d'expert, de conseiller et de modèle professionnel attribuées à l'enseignant répondent à une quête de sens (direction) dans la construction de l'identité professionnelle vers laquelle tend l'étudiant.

De plus, des données qui ont émergé en entretiens de groupe, lesquelles ont été confirmées dans les questionnaires, l'étudiant s'aperçoit à quel point la construction de son identité professionnelle ne peut être séparée d'une construction d'identité personnelle. À ce titre, pour 88 % d'entre eux, un enseignant qui communique ses opinions personnelles est fortement apprécié. Outre ce constat que l'enseignant agit à titre de référent adulte, nous supposons qu'un manque de distance face à leurs situations actuelles d'apprenant en fin de formation les empêche d'explicitier davantage à ce sujet, à savoir l'impact de la relative éducative dans leur construction d'identité d'adulte. Or, de ce manque observé dans notre analyse des résultats, nous avons recours à notre recension des écrits pour compléter notre discussion des résultats. À ce sujet, dans la recherche du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*) sur la réussite du point de vue des étudiants, on identifie que, pour les cégépiens, leur étalon de mesure pour définir la réussite est avant tout personnel plus qu'académique. Ainsi, la formation au cégep ne représente pas chez l'étudiant qu'un cumul de résultats académiques obtenus, mais une série de défis personnels qu'il tente de relever.

Dans une volonté de comprendre la contribution de l'enseignant dans la quête de sens de l'étudiant, notamment dans la construction de son identité, ces affirmations autour d'une conception large de la réussite du CSÉ se jouxtent à nos résultats d'analyse lorsque nous relevons les préoccupations des étudiants liées au fait que certaines pratiques pédagogiques le réduisent à l'*homo technicus* telles le contrôle des absences et l'absence de rétroaction sur les épreuves : il demande à être reconnu comme une personne qui a le goût, voire la nécessité de montrer : «t'es qui toi là-dedans». De plus, comme l'a également décrit la recherche de Kubanek et Waller (1994, 1995) et celle du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*), l'étudiant recherche par ces défis personnels le développement de sa personne et non un contrôle de ses agirs et de ses pensées. Nous pouvons dès lors affirmer, en accord avec les résultats de notre analyse des données et des recherches précitées que la

considération que l'enseignant porte à l'étudiant contribue à répondre à la quête de sens (signification) de l'étudiant.

Ensuite, de l'importance accordée à cette considération de l'enseignant vers l'étudiant, d'autres liens semblent se tisser entre ces deux recherches et la nôtre. En fait, cette considération accordée à l'enseignant porte son revers : l'étudiant demeure vulnérable aux différents commentaires, aux comportements non verbaux et aux intonations de voix dans les propos des enseignants. Pour illustrer cette affirmation, selon nos résultats de recherche, les étudiants déclarent que l'enseignant possède un pouvoir d'exclure et de punir un étudiant qu'il a jugé avoir un comportement inadéquat ou des paroles inappropriées. Propos qui a d'ailleurs été confirmé par un collaborateur, Atome, dans cette affirmation : «des fois, il y a des étudiants que j'ai envie de punir avec mon examen. Ils n'étaient pas là ou ils parlaient pendant le cours. Est-ce que c'est ma façon d'avoir de l'autorité?» (p. 22) Cette citation n'a pas la prétention d'ouvrir un procès sur les manquements professionnels chez les enseignants et, encore moins, d'identifier un coupable. Elle permet de comprendre la vulnérabilité des étudiants, thème qu'ils ont longuement abordé pendant les entretiens de groupe et qui suscite chez eux un inconfort réel. Cette vulnérabilité des étudiants émerge également dans les deux autres recherches mises en concordance avec celle-ci. Il est donc justifié de s'y attarder pour en comprendre les fondements. Nous posons alors trois questions : Comment expliquer cette vulnérabilité? Est-ce représentatif de cette phase de vie des 17-20 ans? Qu'en disent les recherches à ce sujet? Pour répondre à ces questions, un détour sur différents résultats de recherche semble s'imposer.

1.2 Une vulnérabilité existentielle chez les post-adolescents

Pour comprendre l'ampleur de cette vulnérabilité, nous présentons avant tout l'étape de vie dans laquelle s'inscrit le cégépien. Ensuite, deux études québécoises,

celle de Grand'Maison (1992) et celle de Gratton (1997) décrivent comment se traduit cette vulnérabilité existentielle. À la toute fin, seront présentées les pistes de solutions telles qu'elles sont suggérées par Grand'Maison (1992) et Lescanne et Vincent (1986).

Féger (1995) explique que «depuis quelques années déjà, on assiste à l'apparition d'un nouvel adolescent, le post-adolescent, plus précisément, celui dont l'âge d'entrée dans la vie adulte apparaît indéfiniment repoussé» (p. 105). En appui à ces propos, selon Galland (1994), la transition de l'adolescence à l'âge adulte ne peut s'analyser sans la reconnaissance de deux axes principaux auxquels s'associent des nouveaux rôles sociaux : un axe scolaire-professionnel, la fin des études, le début de la vie professionnelle et un axe familial-matrimonial, le départ de chez les parents, le mariage. De ces deux événements clés qui formalisent l'entrée dans la vie adulte, soit la fin des études et la formation d'un couple, l'auteur constate que «ces deux seuils non seulement ne sont plus simultanés, ni même proches, mais sont séparés par une phase de vie qui s'étend sur plusieurs années, si bien qu'il me semble qu'il est fondé d'affirmer que se constitue là une nouvelle phase du cycle de vie» (p. 25). Ce concept de post-adolescence semble faire commun accord chez plusieurs auteurs à un tel point que Chamboredon et ses collaborateurs (1985) et Féger (1995) vont jusqu'à s'interroger, à savoir si la post-adolescence³³ perçue actuellement comme un phénomène social transitoire ne s'inscrira pas dans une nouvelle phase de développement de l'Homme comme cela a été le cas pour l'adolescence en début du XX^e siècle.

Or, par la présence continue de l'étirement de la coexistence avec les parents, l'allongement de la période de formation, l'allongement de la période d'entrée en profession ainsi que le prolongement des statuts transitoires tels les rôles

³³ Galland (1993) préfère l'appellation «la jeunesse». Il écrit : «Je préférerais pour ma part tout simplement "jeunesse" pour bien marquer que celle-ci est sans doute en train de s'imposer comme une

prématrimoniaux et préparentaux, ce passage à l'âge adulte est continuellement reporté (Féger, 1995). L'étalement des seuils d'entrée dans la vie adulte est soumis à la conjoncture socioéconomique actuelle dont la situation du marché de l'emploi, d'où est continuellement reportée une compétence sociale objective liée à l'emploi (Muxel, 1993). À ces nombreux prolongements auxquels est confronté le post-adolescent s'oppose, paradoxalement, l'accession plus précoce des attributs symbolisant depuis toujours l'approche de la maturité : l'avancement de la puberté, l'avance de l'âge de la majorité civile et celle de la responsabilité pénale, le droit de vote, etc.

Ainsi, de plus en plus de jeunes adultes vivent au sein de la maison familiale, profitent de son soutien sans pour autant renoncer à leur autonomie (Galland, 1994). Ce prolongement offre pour les post-adolescents un avantage majeur : le report des engagements. À cet effet, il «est probable que, dans la réalité, ces deux idéaux types “profiter de la jeunesse”, et “définir sa position” mêlent souvent leurs effets pour contribuer ensemble au report des engagements» (p. 75). Or, ce report des engagements semble généralisé à l'ensemble des situations quotidiennes. À ce sujet, l'étude³⁴ de Grand'Maison (1992) sur le cheminement spirituel des jeunes décrit que ce n'est pas qu'un seul report des engagements sur le plan de la vie amoureuse et professionnelle auquel la jeunesse est confrontée, mais aussi un report de la souffrance et d'un plongeon dans les réalités actuelles. Il écrit :

Ils [les jeunes] cherchent un horizon de sens qu'ils veulent décisif, tout en étant conscients de la pluralité des chemins possibles, et surtout des pistes brouillées de leur époque qu'ils jugent chaotiques, incertaines et même bloquées face à leur avenir. Tout se passe comme s'ils voulaient compenser par la confiance en eux-mêmes, la non-confiance qu'ils ont face à la société, à ses établissements, à ses leaders (p. 64).

nouvelle période de la vie, de la même manière que l'adolescence l'a fait en son temps» (p. 19).

³⁴ Grand'Maison (1992) a effectué une étude qualitative à partir du récit de vie de 92 personnes âgées entre 12 et 20 ans, rencontrées en entrevues individuelles, et de 34 entrevues de groupe. Provenant de six régions des Basses-Laurentides, les participants étaient issus de différents milieux sociaux : la classe bourgeoise, la classe moyenne, la classe populaire-ouvrière et la classe prolétaire.

Leurs options de vie s'appuient sur des valeurs choisies qui apparaissent indispensables à leur qualité de vie : l'autonomie personnelle, le respect de soi et des autres, l'entraide et les droits fondamentaux. L'auteur explique :

La plupart, tout en cherchant une gestion réaliste de leur vie, sont plutôt tournés vers les profondeurs d'eux-mêmes avec un souci prioritaire de bien-être affectif, physique, matériel, agrémenté de relations avec un petit nombre d'amis judicieusement sélectionnés et aux affinités très proches. [...] Leur intériorité est le lieu de prise de distance sur le déroulement rapide de leurs multiples activités (p. 65).

Dans une recherche d'équilibre de vie et d'harmonie intérieure, tout ce qui semble constituer le tragique de leur présent et leur avenir est enfoui, occulté, refoulé dans un cocon où la négation de tout ce remous est le mot d'ordre. Ainsi, selon Grand'Maison, toute interrogation sur la mort, la souffrance et les menaces de tous ordres adressées à eux et à toute la société sont repoussées, voire ignorées. Sur ces termes, il décrit : «comme s'ils s'arc-boutaient au fond d'eux-mêmes pour garder le cap sur l'avenir en ne misant que sur soi, tout en se résignant à jouer le jeu que la société leur impose pour trouver leur place» (p. 66).

Cette profonde fragilité est souvent masquée par un discours portant sur l'indifférence, la relativisation des choses, la confiance malgré tout, la fuite dans la suractivité surtout ludique. Les propos d'allure raisonnable des jeunes ne font en fait que cacher leurs rêves brisés. Comme si un vertige s'emparait d'eux devant l'incompatibilité entre leur rêve de vie et leur structure de vie de même que devant le non-sens du monde actuel où tant de questions restent sans réponses. Dans cette recherche de Grand'Maison, plusieurs propos tenus par les jeunes réfèrent à un sentiment d'enfermement.

Sur ce thème, une autre recherche québécoise contribue à élucider cette vulnérabilité existentielle chez le post-adolescent, soit celle de Gratton (1997) qui se

traduit par une analyse détaillée de cinq histoires de vie de jeunes suicidés québécois. L'auteure regroupe en trois grandes catégories à caractère non absolu les types de suicide qui correspondent aux étapes de vie de l'être humain. Tout d'abord, la courte adolescence (entre 12 et 17 ans) correspond au suicide d'émotion que l'auteure définit comme une activité déterminée par les émotions. Ensuite, dans la période de développement de la jeunesse (entre 17 et 21 ans), l'auteure associe le suicide d'être lequel signifie une activité déterminée de façon rationnelle en termes de valeurs et, finalement, à cette période de vie de la longue maturité et de la vieillesse, Gratton distingue un suicide d'avoir qu'elle définit comme une activité déterminée de façon traditionnelle.

Le groupe d'âge auquel s'intéresse cette recherche se retrouve davantage dans la catégorie des suicides d'être, soit par une mise à mort jugée rationnellement dont l'élément déclencheur et fatal se situe au plan des valeurs. La place occupée par les valeurs personnelles ou empruntées est au cœur même de la vie du jeune. Ces valeurs mises en rapport avec les ressources abondantes ou limitées suffisent à porter une influence significative sur leur décision de s'enlever la vie.

Ces recherches confirment l'existence d'une vulnérabilité chez les étudiants à l'égard des remarques et des comportements non verbaux de l'enseignant. Cette vulnérabilité serait associée à un report des engagements (Féger, 1995; Galland, 1994), lequel se traduirait par un report de la souffrance et d'un saut dans les réalités actuelles (Grand'Maison, 1992). De plus, selon Gratton (1997), une quête de sens des valeurs serait à la source d'une telle vulnérabilité existentielle, voire d'une souffrance.

Devant ce portrait de la jeunesse, Grand'Maison (1992) identifie le défi majeur de notre société : «dans une perspective positive, l'enjeu de fond ici est la capacité d'engager sa propre histoire avec celle des autres» (p. 211). Cette affirmation

sous-tend quatre besoins : une capacité de rebondissement des êtres, jeunes et adultes, tout au long de leur histoire; un besoin de rencontrer des adultes crédibles qui tiennent à leur engagement, qui ne démissionnent pas devant leur avenir; un besoin de convictions, de croyances, de principes et, finalement, afin de dépasser cette vision de l'ici et du maintenant, la jeunesse veut sentir un horizon possible au-delà des belles promesses dont elle est plus souvent qu'autrement prise en otage.

Lescanne et Vincent (1986) de même que Grand'Maison (1992) soutiennent que la jeunesse a besoin de plus qu'un mur pour s'exprimer, qui, par souci de liberté et de respect, ne les inciterait guère qu'à nouveau attendre. Selon ces auteurs, les pistes de solutions suivantes doivent être explorées : mieux entendre le besoin de sécurité de cette jeunesse; leur faire confiance et mériter leur confiance; rencontrer de vrais adultes; répondre intelligemment au besoin de modèles des jeunes; reconnaître la chance des groupes et la responsabilisation et, enfin, donner à entendre des pensées cohérentes et des convictions éprouvées.

En réponse à nos questions sur la vulnérabilité existentielle justifiant ce détour, les résultats de notre recherche ne semblent pas en contradiction avec les précédentes. Les pistes de solutions suggérées par Grand'Maison (1992) et Lescanne et Vincent (1986) ciblent l'importance de développer chez la jeunesse la capacité d'engager sa propre histoire avec celle des autres. À ce sujet, dans notre recherche, les étudiants affirment apprécier un enseignant qui communique ses opinions personnelles (88 %), mais ils demandent de recevoir la pareille, c'est-à-dire pouvoir également donner leurs opinions personnelles par le biais de l'appropriation des connaissances par l'expérience et, par extension, par la personnification des travaux.

Ainsi, comme le font également remarquer les études du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*), de Kubanek et Waller (1994, 1995) et de Lafortune (1992), lorsque la prise de parole des étudiants est entendue par l'enseignant, cela a un effet

contagieux sur la motivation et l'engagement chez les étudiants dans leurs études collégiales.

Dans la recherche de Gratton (1997), il est clairement identifié que le post-adolescent est à une période de vie où les valeurs revêtent une telle importance qu'une remise en question de celles-ci peut *in extremis* conduire ce dernier à vouloir mettre un terme à ses jours. Devant ces résultats, il y a lieu de se questionner sur quelles valeurs reposent l'engagement du cégépien dans la poursuite de ses études?

1.3 Devenir acteur et auteur de ses apprentissages

La première valeur qui émerge des propos des étudiants est celle du partage des actions éducatives, notamment le partage dans les temps de parole entre les partenaires, le partage des expériences entre celui qui a déjà accompli (l'enseignant) et celui qui s'initie à la profession souhaitée (l'étudiant), le partage dans la rigueur des travaux qui se traduit par une rigueur dans la correction chez l'enseignant et d'une rigueur dans la réalisation des travaux chez l'étudiant. Ce partage n'est pas analysé sous le couvert de rendre la pareille à l'autre puisque les étudiants sont pleinement conscients des différences entre les partenaires, mais dans un mouvement d'aller-retour dans la reconnaissance des différences entre eux. À titre d'exemple, le partage du temps de parole en classe n'a pas une saveur quantitative mais une reconnaissance de la prise de parole comme facteur constitutif de l'appropriation des contenus de cours. De cette distinction, la valeur de partage sera remplacée par celle de la réciprocité que nous avons longuement expliquée au troisième chapitre. N'aurait-il pas lieu de supposer que l'étudiant souhaite enseigner à l'enseignant comment il comprend les connaissances pour mieux apprendre de lui? De plus, sans ce mouvement de va-et-vient entre lui et l'enseignant, il se sent réduit à une machine apprenante et éloigné du champ expérimenté qui donne un sens à ses apprentissages.

Cette réciprocité souhaitée entre les partenaires trouve son sens dans une relation empreinte de respect et d'intégrité. À juste titre, l'ensemble des données tant qualitative que quantitative des étudiants indiquent que c'est la personnalité de l'enseignant qui les intéresse le plus. Ce terme, au sens vague, est résumé par l'un des étudiants en ces mots : «c'est la personnalité de la personne soit quand tu te dis "tiens, elle est simple, elle est elle-même"». Ainsi, lorsque l'enseignant demeure fidèle à son état naturel, cela plaît aux étudiants. Il est apprécié pour la communication de ses opinions personnelles. Reconnu avant tout comme quelqu'un qui enseigne, cette personne teinte fortement son enseignement et l'apprentissage des étudiants par ses traits de personnalité. La valeur qui sous-tend cette perception de l'enseignant correspond à celle de l'intégrité. Or, apprécier l'intégrité de l'un des partenaires pour quiconque croit à la réciprocité n'est-ce pas lui accorder plein respect?

Ces valeurs de réciprocité, d'intégrité et de respect dans la relation éducative nous permettent d'affirmer que les étudiants, en quête de modèle d'identification professionnelle et de référent adulte, ne recherchent pas une relation à teneur affective qui, par exemple, les séduirait et les rendrait passifs. Au contraire, ils recherchent une relation qui leur permet d'être reconnus comme des êtres sensibles et intelligents, différents les uns des autres dans leur besoin d'expérimenter d'où leur criant besoin d'être reconnus comme des êtres à part entière. Ces interprétations nous conduisent vers une relation éthique, thème que nous approfondirons sous peu.

Pour résumer notre interprétation des données des étudiants, nous utilisons les termes d'acteur et d'auteur dans ses apprentissages. Par acteur dans ses apprentissages, nous regroupons les propos des étudiants à l'effet de bien vouloir avoir une tribune pour poser leurs questions et, de ce fait, être pris en considération dans leur volonté de comprendre et d'expérimenter les contenus d'apprentissage. Or, devenir acteur de ses apprentissages ne correspond aucunement pour eux à la réduction de l'être apprenant à des gestes tels la transcription des notes de cours

pendant des heures interminables. Somme toute, les étudiants désirent échanger avec les enseignants et construire activement leurs apprentissages par une approche expérimentée des contenus.

Par auteur de ses apprentissages, nous signifions l'importance chez les étudiants d'expérimenter et de personnifier les contenus d'apprentissage. Selon eux, dans leurs premières années de formation, ils acceptent d'être acteurs de leurs apprentissages à condition d'être reconnus, en fin de parcours de formation, dans leurs efforts de compréhension où ils demandent d'accéder au devenir auteur de leurs apprentissages. Pour eux, devenir auteur de ses apprentissages, revêt une importance considérable car cela permet d'établir un premier pas sur la route du marché du travail ou dans la poursuite d'études universitaires. Mais surtout, cela leur donne une confiance en leurs potentialités du fait de se sentir pris comme un être à part entière. De plus, lorsque l'enseignant «auteurise» l'étudiant à parler en son nom propre, ce geste est interprété comme une marque de confiance et de reconnaissance des efforts investis par l'étudiant dans sa formation. Ces propos concluent notre discussion des résultats des cégépiens, mais quelles concordances établir avec ceux des enseignants?

2. La discussion sur les résultats concernant les enseignants

Dans cette section, nous utilisons les trois postures telles qu'elles sont présentées dans le dernier chapitre; mais, cette fois-ci, à la lecture de notre recension des écrits et du cadre de référence de la théorie de la réciprocité éducative. En ce sens, nous identifions trois dimensions : un modèle opératoire de l'acte d'enseigner et d'apprendre, un intérêt commun pour la profession et une posture de partenariat.

2.1 En route ensemble vers la profession

Dans une posture de promotion, la relation à l'autre revêt, pour l'enseignant, une importance équivalente à la passion qu'il nourrit pour l'acte d'enseigner. Ce redoutable dynamisme en enseignement transmet au-delà de son action une posture de promotion de soi et de la profession à laquelle se destine les étudiants.

Cette impression d'être le porte-parole d'une profession convie l'enseignant dans une posture de promotion de celle-ci et, chez les moins expérimentés en enseignement, à une promotion de soi. L'étalon de mesure, soit l'intérêt, voire la passion portée pour la profession dans laquelle s'inscrit l'étudiant, contribue à donner un sens (direction) à l'acte d'enseigner et d'apprendre. La direction étant, à l'origine, donnée par le choix de la profession. Cette posture de promotion permet chez l'étudiant le jaillissement de son intérêt pour la profession choisie dans sa formation. Ce jaillissement n'est pas de moindre importance. Rappelons que ce post-adolescent se situe, selon Grand'Maison (1992), dans une phase d'intériorisation, de restructuration et des premières options de vie des 17-20 ans. Son projet de formation s'inscrit dès lors dans une quête d'autonomie et de développement d'identités personnelle et professionnelle.

L'intention originare de cette posture de promotion est de créer des alliances entre les partenaires de la scène éducative autour du partage d'un intérêt commun : la profession choisie par les étudiants et dans laquelle les enseignants ont, pour la plupart, déjà œuvré. L'enseignant se sent le porte-parole du marché du travail à un tel point que son identité d'enseignant est soumise à l'identité de la profession enseignée. À titre d'exemple, un enseignant dans une technique donnée considérera ses étudiants comme de futurs collègues de travail. Ses critères d'évaluation seront à l'effet de valider ou d'invalider le passage de cet étudiant dans la profession choisie. Les habiletés enseignées sont plus près de celles exigées par la profession enseignée que

celles attendues chez un apprenant. L'enseignant est donc au cœur d'un mouvement à deux temps. D'une part, il s'identifie comme le représentant d'une profession. De ce fait, il tente, par son expérience dans le domaine, d'illustrer sa pédagogie par ses convictions professionnelles. D'autre part, il est celui qui, par sa passion pour l'objet d'étude, encourage l'interaction avec l'étudiant dans le but d'identification professionnelle.

Par une proximité parfois excessive envers l'étudiant, l'enseignant prend au sérieux sa fonction de modèle identitaire professionnel : il se livre sans réserve. Le but recherché est avant tout la promotion de soi qui se manifeste de deux manières. Tout d'abord, l'intérêt premier vise à établir un climat propice aux confidences avec les étudiants et, par la suite, l'enseignant, centré sur sa personne, accorde une place considérable à ses expériences passées personnelles qu'il livre en toute complicité aux étudiants.

En lien avec les fonctions instrumentale (l'action, voire les tâches de l'enseignant) et symbolique (les valeurs : celles de l'enseignant et celles véhiculées par l'établissement et la société qui sous-tendent l'action), l'enseignant ayant une posture de promotion oriente la fonction symbolique vers les valeurs implicites au choix de profession, tandis que la fonction instrumentale agit comme support technique à son enseignement, voire à des fins de séduction pédagogique (rendre les contenus de cours alléchants et faciliter la transmission du feu sacré pour la profession). Cette posture de promotion semble, à première vue, mettre en équilibre les fonctions instrumentale et symbolique liées à l'acte d'enseigner. Notre intérêt n'est pas d'identifier le pourcentage d'utilisation de chacune d'elles, mais bien de comprendre comment s'inscrit cette posture de promotion dans notre cadre théorique de la théorie de la réciprocité éducative.

Or, l'intention voilée derrière cette posture de promotion vise initialement à aplanir les différences entre les partenaires du fait de partager cet intérêt commun pour une profession choisie. L'avantage de cet aplanissement des différences réside dans la perception du maintien, chez les deux partenaires, d'une relation d'égal à égal, conviviale et affective. Cependant, les désavantages d'une telle intention se remarquent lors des épreuves sommatives et de gestion de classe : l'enseignant éprouve de la difficulté à réitérer son statut d'enseignant pour imposer ses limites, ce qui génère beaucoup d'inconfort et d'insatisfaction chez lui. En effet, l'enseignant reconnaît que plus l'étudiant manifeste un intérêt pour le cours, soit par sa gentillesse, son regard intéressé par les expériences de l'enseignant, par son ouverture au climat de confidences établi en classe, par la communication de ses propres expériences personnelles, plus il est porté à évaluer à la hausse les performances académiques de l'étudiant. Le contraire est également vrai, plus l'étudiant perturbe le climat de classe et manifeste des signes de désintéressement, plus l'évaluation des travaux et des examens de l'étudiant sont évalués à la baisse. À ce sujet, Atome spécifie : «des fois, il y a des étudiants que j'ai envie de punir avec mon examen. Ils n'étaient pas là ou ils parlaient pendant le cours. Est-ce que c'est ma façon d'avoir de l'autorité?» (p 22). Dans un tel contexte, l'application des critères d'évaluation fluctue selon la situation de récompenses ou de punitions que l'enseignant accorde à l'élève. Ainsi, l'enseignant, enclin à une posture de promotion, alimente la croyance que seul l'intérêt porté pour sa propre personne, détenteur d'une passion pour l'acte d'enseigner et pour la profession choisie par l'étudiant, suffit à donner une signification à l'acte d'enseigner et d'apprendre.

Instaurer une relation d'égal à égal demeure une utopie puisque, d'emblée, tous deux jouent des rôles distincts : au-delà du partage d'un intérêt commun, l'enseignant se sait expert dans la profession que l'étudiant a choisi comme projet de formation. De ce fait, l'enseignant demande, à mots couverts, d'être reconnu à sa

juste valeur : que les étudiants voient en lui un modèle d'identification professionnelle, voire un mentor pour un champ d'expertise.

Cette perception de mentor correspond à la théorie du développement de Levinson (1980) qui identifie la phase des 17-22 ans comme la transition du jeune adulte. La mission principale de cette phase du jeune adulte se subdivise en quatre tâches spécifiques : construire un rêve de vie, développer une relation amoureuse, élaborer une vie professionnelle et, finalement, établir une relation avec un mentor. En lien avec notre recherche, le dernier élément nous concerne directement, soit la relation avec le mentor³⁵. L'auteur divise en trois phases distinctes cette relation avec le mentor : la phase d'identification, la phase de fusion et la phase de séparation. Le mentor facilite la réalisation du rêve et, par le fait même, répond aux fonctions suivantes : contribuer à l'acquisition d'habiletés et au développement du jeune adultes, répondre de lui, l'aider à faire son entrée dans un univers et l'appuyer dans son avancement, l'accueillir et le guider; servir de modèle au jeune adulte puisque ce dernier l'admire et est stimulé par lui. Ainsi, par cette relation avec le mentor, cette posture de promotion de la profession n'est certes pas vaine.

En somme, en lien avec la théorie de la réciprocité éducative, l'image du mouvement des vagues de la mer ne correspond pas à cette posture de promotion de soi ou de la profession par son manque d'acceptation des différences dans les rôles distincts entre les deux partenaires. L'amour que porte l'enseignant à ses étudiants, pour l'acte d'enseigner et pour la profession, induit un mouvement qui ressemble étrangement à celui d'un son projeté dans un espace clos : le retour n'en est que l'écho modifié. L'enseignant émet un son qui traduit son feu sacré pour la profession et, en retour, il n'entend que la réflexion du son de sa propre voix. Dans cette analogie, on comprend que l'étudiant apprend par imitation dans le but de se

³⁵ L'élaboration de la vie professionnelle n'est pas d'un moindre intérêt. Des auteurs tels Féger (1995) et Galland (1993) en ont précédemment démontré l'importance et les conséquences d'où le report des

construire une identité professionnelle. Cette même analogie peut-elle convenir à la posture de performance intellectuelle?

2.2 Un modèle opératoire de l'acte d'enseigner et d'apprendre

Par la dernière réforme, le ministère de l'Éducation du Québec a provoqué des changements majeurs dans l'enseignement collégial notamment par une centration sur l'apprentissage de l'étudiant et par une expansion des stratégies pédagogiques. Dans cet ordre d'idées, en 2000, un avis au Ministre de l'éducation présentait un référentiel commun des compétences pour la formation du personnel enseignant des collèges qui, rappelons-le, portait sur quatre axes : maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle; développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des étudiants; entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative et, finalement, maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante.

En égard de notre analyse des données, la posture de l'enseignant encouragée par le MÉQ est, sans contredit, celle de la performance intellectuelle, espace où l'enseignant agit à titre d'expert de contenu et de professionnel habile en stratégies pédagogiques. Dans cette logique de gestion d'apprentissage, l'enseignant convainc les étudiants du bienfait de l'effort investi dans les études et d'une performance intellectuelle. Le langage associé à ce référentiel est près d'un mode de gestionnaire des entreprises. À ce titre, Petrella (2000) explique que l'exigence d'employabilité endossée actuellement par les collèges se résume à «former la ressource humaine employable» et réduit la fonction éducative des établissements à leur utilité. Où est

alors l'acte à proprement parler d'éducation de *educare* qui signifie «nourrir» l'autre sur la route des saveurs (de savoir) des apprentissages?

Pour répondre à cette question, un bref retour en arrière s'avère nécessaire. Dans le deuxième chapitre, nous évoquons la classification de Postic (1998) qui divise la fonction enseignante en deux grandes catégories : la fonction instrumentale et la fonction symbolique. Dans cette posture de performance intellectuelle, un enseignement aux visées d'efficacité et d'utilitarisme où l'enseignant agit comme expert de contenu et de stratège pédagogique, la fonction éducative de l'enseignant serait à dominance instrumentale.

Cependant, nos synthèses effectuées sur l'étude de Postic (1998) sur les motivations personnelles liées au métier et de celle de Huberman (1989) sur les étapes de vie professionnelle permettent de déduire que l'avancement de la profession enseignante ne peut s'accomplir sans un passage obligé et continu à la fonction symbolique, là où les valeurs personnelles de l'enseignant se conjuguent aux valeurs sociales véhiculées par la société et l'établissement. Dans cette perspective, comment interpréter rigoureusement nos données d'analyse de cette posture de performance intellectuelle dont les fonctions demeurent à dominance instrumentale?

Pour répondre à notre question, il importe de se rappeler que les étudiants se situent, selon Gratton (1997), dans une période de vie où la remise en question est orientée sur les valeurs; ce qui, dans les cas extrêmes, conduit la jeunesse vers des suicides d'être. Un enseignement ayant une fonction à dominance instrumentale de l'acte d'enseigner relègue alors au second plan l'apport symbolique de l'acte d'enseigner et, par extension, de l'acte d'apprendre chez l'étudiant. Par ailleurs, puisque les étudiants vivent dans une période où il importe de construire leur propre schème de valeurs, un enseignement à saveur instrumentale répond peu à ce besoin d'éveil par une uniformisation de l'enseignement.

Placer l'étudiant au centre de ses apprentissages comme cela est suggéré dans le référentiel commun de compétences (Conseil supérieur de l'Éducation, 2000), c'est le rendre actif et acteur, certes, dans l'intégration et le transfert des apprentissages. Or, dans une telle posture de performance intellectuelle, on omet deux éléments fondamentaux constitutifs de l'acte d'enseigner et d'apprendre : rendre l'étudiant auteur de ses apprentissages et rendre l'enseignant auteur de son enseignement. Car pour être auteur, il faut se dégager d'un modèle opératoire de l'acte d'enseigner et reconnaître à sa juste valeur la fonction symbolique de l'acte éducatif, c'est-à-dire reconnaître la place des valeurs liées aux actes distincts d'apprendre et d'enseigner. Une telle considération donne un sens (signification et direction) à l'acte éducatif.

Cette volonté de rendre l'autre auteur de son acte d'enseignement et d'apprentissage renvoie, comme l'indique Paturet (1995), à une exigence éthique³⁶ qu'il définit comme un engagement du sujet lui-même en tant qu'auteur de sa propre action et de ses propres choix. Ricoeur (1985) complète cette définition par l'affirmation pour soi de la liberté à laquelle s'ajoute la volonté que soit également la liberté de l'autre. Cette définition laisse supposer une certaine impersonnalité de l'éthique où chacun assume sa liberté et respecte celle de l'autre. Nédoncelle (1957) répond qu'au contraire, «toute suspendue à l'interpersonnalité, l'apparente impersonnalité de l'éthique atteste simultanément la condition naturelle de nos consciences et l'universalité possible de la coopération» (p. 31).

Pour résumer notre interprétation sur la posture de performance intellectuelle laquelle s'inscrit dans les intentions ministérielles depuis la dernière réforme au collégial, nous insistons sur l'idée qu'une telle posture, quoique près des intentions d'employabilité, fait largement appel à une fonction instrumentale de l'acte

³⁶ Meirieu (1992) constate deux ordres de réalité qui cohabitent dans l'acte d'apprendre et trouvent correspondance dans l'acte d'enseigner : une réalité instrumentale à laquelle correspond l'effort didactique et une réalité éthique qui permet à une personne de se constituer comme liberté, en dehors de toute progressivité puisqu'elle court l'aventure d'apprendre ce qui nécessite une capacité de

d'enseigner et d'apprendre. Or, par cette primauté des stratégies pédagogiques et des contenus de cours au détriment de la primauté de la personne, les personnes impliquées, l'étudiant et l'enseignant, sont uniformisées au même titre que les contenus de cours. Cette «extermination des esprits» (Labelle, 2000*d*, p. 217) n'a pas pour visée le jaillissement de l'autre mais une performance réservée au champ intellectuel qui réduit l'être à cette seule faculté.

Dès lors, par une volonté de rendre les résultats utilisables par l'action et de l'intérêt prononcé pour l'acquisition des connaissances, ne se limite-t-on pas à de l'instruction? Comment, dans cette logique d'instruction, peut-on faire la promotion de la valorisation de l'effort fourni et de l'autonomie intellectuelle si ces dernières ne sont pas d'abord mises en tension avec l'éducation qui, rappelons-le, vise à élever et à nourrir l'autre sur la route des saveurs (de savoir)? Lorsque Develay (1996) suggère que soient maintenues en tension l'instruction et l'éducation, n'est-il pas légitime de s'interroger, à la lecture de nos résultats de recherche, jusqu'où une posture de performance intellectuelle, qui correspond sous plusieurs aspects aux visées ministérielles, n'évacue-t-elle pas la dimension proprement éducative de l'acte d'enseigner et d'apprendre? En somme, cette posture de performance intellectuelle n'induit certes pas un mouvement de réciprocité entre les partenaires de la scène éducative, mais est-ce le cas pour la posture de partenariat?

2.3 Une éthique de la relation éducative

Cette posture se distingue fortement des deux autres – de performance intellectuelle et de promotion – et se rapproche manifestement des prémisses d'une réciprocité éducative.

Dans une posture de partenariat, sensible à l'impact aliénant d'une uniformisation de l'enseignement, l'enseignant accorde à l'être apprenant une valeur suprême. Son geste pédagogique en est un de confiance dans les compétences et les potentialités de l'autre. Cette confiance n'est pas conditionnelle à une reconnaissance de son expertise de contenu ni encore à sa performance d'enseignant dans le cours. Il est de nature optimiste et a naturellement confiance en l'autre. Son regard en est un d'amoureux du genre humain : il prend plaisir à être en présence des autres.

Dans une telle posture, l'enseignant attribue aux valeurs une place centrale dans son enseignement et dans sa conception de l'apprentissage. Dans cette optique, ce n'est pas la stratégie pédagogique, la profession choisie ou l'étendue d'un contenu de cours qui influence sa pédagogie mais essentiellement les valeurs qui sous-tendent la complexité d'un phénomène. Par cette considération des valeurs dans l'acte éducatif, la fonction symbolique est alors première et donne sens (signification et direction) à l'acte d'enseigner et d'apprendre. Cette posture, comme dans les pratiques d'intégration de Bessette (1999) et dans l'identité d'autonomie de Robitaille et Maheu (1991), la fonction instrumentale est subordonnée à la fonction symbolique.

À ce sujet, les critiques plutôt acerbes des enseignants sur l'engouement actuel pour les stratégies pédagogiques sont à l'effet qu'elles enferment, selon eux, l'enseignant dans une pensée magique où il croit que certaines recettes, applicables à l'ensemble des cégépiens, réussiraient à coup sûr. Pour eux, toute approche pédagogique orientée vers une uniformisation de l'acte d'enseigner et d'apprendre est à proscrire.

L'enseignant adoptant une posture de partenariat reste conscient qu'une acceptation des rôles différenciés est à la base d'une éducation de la personne. Il porte le statut d'enseignant fièrement et ne tente pas d'y échapper sous le couvert d'un lien d'amitié avec les étudiants. Il se sait en position d'autorité établissermentielle et

l'assume. Sa conception de la gestion de classe en est un exemple. Dans une recherche d'instauration d'un climat de respect et d'harmonie en classe, il exprime ses limites personnelles et suscite les étudiants à agir de concert avec lui dans un esprit de respect. Dans une telle posture, l'enseignant ne fait pas la promotion de soi mais l'éloge de l'interaction en classe. À ce titre, l'enseignant ne se positionne pas dans le camp des experts mais dans celui des explorateurs. Dans cette optique d'acceptation des différences, l'enseignant s'allie à l'étudiant dans un esprit de la découverte.

Cet engouement pour l'acte d'apprendre établit toute la distinction entre une posture de promotion et une posture de partenariat. Dans la posture de promotion, l'engouement est dirigé vers la profession que convoite l'étudiant et, dans ce cas-là, l'enseignant représente un modèle d'expérience et, ultimement, peut agir comme mentor. Dans cette situation, il alimente un mouvement unidirectionnel envers l'étudiant qui doit, par imitation, se rapprocher de son «maître». Or, dans une posture de partenariat, l'enthousiaste que porte l'enseignant sur l'art d'apprendre induit un mouvement de va-et-vient entre les partenaires, propre à l'émerveillement dans les apprentissages : d'une part, l'enseignant apprend comment l'étudiant élabore ses connaissances et, de ce fait, suggère des activités pédagogiques qui lui permettent d'aller encore plus loin. D'autre part, l'étudiant enseigne ses découvertes de soi et des phénomènes et, dès lors, apprend sur sa propre fabrication des connaissances. Cette intention de découverte de soi et des phénomènes se partage entre l'enseignant et l'apprenant, dans leurs rôles différenciés. Ils sont alors unis dans l'acte de découverte mutuel sans être fusionnés l'un dans l'autre.

Dans une telle perspective, l'étudiant et l'enseignant sont acteurs et auteurs de l'enseignement et de l'apprentissage. Malgré l'imposition d'un plan de cours bien structuré, l'enseignant oriente ses cours sur les apprentissages réels des étudiants et non sur ce qu'ils devraient savoir. Cette approche demeure propice à une

expérienciement continue des apprentissages et, surtout, dans la considération que toute personne demeure en apprentissage continu dans la vie. L'apport actif et interactif de l'étudiant en classe semble donc déterminant pour le déroulement du cours. De fait, quelque soit le niveau de formation des étudiants, l'enseignant crée des situations d'apprentissage autorisant l'étudiant à parler en son nom propre. De plus, par une démarche éducative orientée sur la découverte, l'étudiant et l'enseignant sont tout deux auteurs de leurs explorations.

Dans ce contexte, il est possible de postuler que l'enseignant adoptant une posture de partenariat s'inscrit dans une éthique de la relation éducative et ce, pour deux raisons. D'abord, parce que ni l'un ni l'autre, dans un esprit mutuel de découverte, ne pénètre dans l'identité de l'autre et lui impose son propre projet. Chacun accède donc au devenir acteur et auteur de ses apprentissages. Ensuite, parce que la rencontre entre les deux partenaires dans la relation éducative permet le jaillissement de l'un vers l'autre et de l'un par l'autre.

Tentons d'établir les éléments de la posture de partenariat qui diverge ou converge avec cette théorie en reprenant les cinq énoncés de la théorie de la réciprocité éducative : la primauté de la personne, l'expérience de l'altérité du savoir, le «donner-recevoir-rendre», l'éveilleur-éveillé et le protocole d'apprentissage-enseignement.

Tout d'abord, d'une lecture franchement optimiste sur les interrelations entre les êtres humains qui se manifestent par une attitude de confiance dans les potentialités de l'autre, l'enseignant, en posture de partenariat, demeure conscient que son enseignement s'inscrit dans une mission éducative qui vise l'éducation au sens large de l'apprenant. L'ouverture à l'autre est exprimée en terme d'ouverture à la différence entre les niveaux de compréhension des étudiants mais également sous des appellations d'absence de routine pour un même cours donné à plusieurs reprises et

pendant plusieurs années. Cette ouverture à la nouveauté rend compte d'une sensibilité au rythme de l'autre et d'un groupe classe à l'autre. Ainsi, la relation à l'étudiant domine la scène éducative plus que la transmission des connaissances à un tel point que ce rapport au savoir subordonne la relation initiale et fondamentale entre les acteurs. De ces propos, il semble manifeste qu'il y a primauté de l'être comme valeur suprême.

Ensuite, selon Labelle (1996), l'expérience de l'altérité du savoir signifie que l'enseignant et l'étudiant jouent tous deux des rôles respectifs. D'une part, l'étudiant indique à l'enseignant là où il y a rupture épistémologique entre les savoirs connus et nouveaux. Du coup, l'étudiant apprend des savoirs nouveaux tout en enseignant à l'enseignant son niveau de connaissance des savoirs. D'autre part, l'enseignant apprend, à partir des échecs et des trouvailles de l'étudiant, à formuler autrement les signes de la connaissance. Alors, l'enseignant apprend de l'étudiant et, par ce mouvement mutuel entre lui et l'étudiant, il lui enseigne autrement.

Les propos obtenus des enseignants collaborateurs à cette recherche rendent compte d'un manifeste renoncement chez l'enseignant à une prestation où il est «en vedette» là où, par une uniformisation de l'enseignement, il porterait seul la tâche d'enseigner et de faire apprendre aux étudiants. Au contraire, dans cette posture de partenariat, ce renoncement se manifeste par un souci d'introduire l'autre dans son processus de découverte des apprentissages, et ce, par le filtre de l'expérience qui donne sens (signification et direction) aux apprentissages. De ce fait, l'enseignant constate que son plaisir d'apprendre et d'enseigner est amplifié parce qu'il est partagé entre les acteurs de la scène éducative. Ce mouvement de mutualité se nourrit par un esprit commun de découverte et par une reconnaissance chez l'enseignant du potentiel de l'étudiant à identifier ses embûches. Nous pouvons alors résumer que ces deux acteurs sont des passages obligés l'un vers l'autre et l'un par l'autre dans leurs rôles différenciés d'enseignant et d'apprenant.

Dans le troisième énoncé du «donner-recevoir-rendre», les propos de Ciel sont révélateurs : «si tu veux que ta matière soit comprise et qu'ils fassent des apprentissages, tu écoutes où ils sont, qu'est-ce qu'il en est, qu'est-ce qui les préoccupe et tu pars de là pour enseigner». Ne dit-on pas qu'il faut, d'abord, apprendre des étudiants pour ensuite leur enseigner? De plus, ces propos se rapprochent-ils davantage du «interroger-écouter-répondre» de Christensen (1994) et de Martineau et Simard (2001) que du «donner-recevoir-rendre» de la théorie de la réciprocité éducative de Labelle (1996)? Pour répondre à cette question, rappelons que, dans le premier cas, l'enseignant fait l'éloge des stratégies pédagogiques variées et stimulantes pour l'animation d'un groupe. À croire que la fonction instrumentale domine largement la fonction symbolique de l'acte d'enseigner. L'intention qui soutend les groupes de discussion est à teneur argumentative et persuasive. Ainsi, la promotion de soi serait en alternance entre les partenaires de la scène éducative outre le fait que l'enseignant guide sagement ce discours à preuve et à raison. En conséquence, le circuit cognitif de cette pratique d'enseignement demeure avantagé.

Or, dans la théorie «labelloise», l'intention première de nourrir et de voir croître (de *educare*) l'autre, rend à l'acte éducatif son sens premier et l'éloigne alors d'un discours pédagogique, voire opératoire. Dans le «donner-recevoir-rendre», l'argumentation coupe court ne trouvant point d'appui devant une posture d'accueil et d'ouverture initiale à l'autre. La conscience collégiale est interpellée dans toute sa splendeur afin de permettre le jaillissement de l'être. L'éthique de la relation éducative impose respect et dignité de l'autre, ce qui est le propre d'une posture de partenariat.

Dans le quatrième énoncé, l'éveilleur-éveillé a pour fonction première d'éveiller la conscience apprenante de l'étudiant afin de susciter chez lui le plaisir de la connaissance. Cet éveil de l'étudiant et, dans un mouvement de mutualité, celui de l'enseignant, s'opère lorsque ce dernier adopte le rôle de «tiers inclus» dans la

réciprocité éducative. Ce rôle se définit par le positionnement asymétrique des partenaires par leurs différences de statut. L'un et l'autre demeurent des points de passage obligés. Dans une posture de partenariat, l'enseignant renonce à faire la promotion de soi exclusivement. Dans un esprit de partage mutuel des découvertes, l'enseignant joue à la fois le rôle d'éveilleur et d'éveillé. Il est éveilleur par la création de situations éducatives où l'expérientiation est au cœur de l'apprentissage et, à la fois, il est éveillé par les découvertes de l'autre dans la construction de ses connaissances.

Dans le dernier énoncé concernant le protocole d'apprentissage-enseignement, nos commentaires seront brefs puisqu'aucun enseignant favorisant une posture de partenariat n'a fait mention d'une particularité inscrite dans son plan de cours, voire d'une préoccupation liée à ce thème du protocole. Or, s'inscrivant dans une logique contre une uniformisation de l'enseignement et de l'apprentissage, dénonçant que la passation des contenus de cours est nettement subordonnée à des apprentissages réels appuyés sur l'expérience du savoir et, finalement, préoccupé par les dynamiques de groupes pour la création d'une communauté d'apprenants à l'intérieur des classes, nous croyons que l'enseignant au collégial, soumis à la *Politique établissementnelle d'évaluation des apprentissages* visant notamment la remise d'un plan de cours uniforme en début de session, n'a pas jugé pertinent d'agir à contre-sens des règlements établissementnels. Nous croyons qu'il s'agit là d'une limite à notre recherche. D'une part, dans un processus de recherche qualitative orientée vers l'émergence des données, aucun collaborateur n'a fait mention d'une particularité sur ce thème. Dans cette continuité, nous pouvons déduire que ce thème ne le préoccupait point. D'autre part, de leurs propos dénonçant le non-respect dans la passation de l'ensemble des contenus de cours, nous pouvons, par extension, prétendre que le plan de cours n'est pas également suivi à la lettre.

En résumé, cette considération des rôles différenciés entre les acteurs, cette primauté de l'être comme valeur suprême, cette intention du jaillissement de l'autre, l'importance accordée à l'expérimentation des connaissances plus que la passation des contenus de cours et le partage mutuel des saveurs (de savoir) des apprentissages nous conduisent sur la route de la réciprocité éducative. Nous constatons que l'éthique de la relation éducatrice devance et va en deçà de l'action. Cette relation est empreinte de respect et de dignité pour l'autre et pour soi. En somme, dans ce contexte-ci, la relation éducative ne constitue pas un facteur favorable à l'apprentissage, mais elle demeure constitutive de l'éducation entre les partenaires.

3. Retour à la question de recherche

En terme de conclusion à cette recherche exploratoire, nous cherchons quelle réponse apportée à notre question de recherche : Comment la réciprocité éducative contribue-t-elle à la découverte de sens de la fonction éducative chez l'enseignant au collégial? En réponse à cette question, nous formulons en cinq énoncés les résultats de notre recherche.

3.1 L'intention éducative devance et agit en deçà de l'action

Dans les deux premières parties de ce chapitre, la discussion des résultats concernant, d'une part, les étudiants et, d'autre part, les enseignants, il apparaît clairement que l'intention éducative devance l'action et, de ce fait, influence grandement le jeu des acteurs. À titre d'exemple, l'apport de l'évaluation sommaire dans le processus d'apprentissage de l'étudiant diffère si l'enseignant perçoit son enseignement comme une occasion de promotion de sa personne ou de promotion de la profession. Dans le premier cas, la reconnaissance de l'investissement affectif de l'enseignant dans la relation à l'étudiant est jugée proportionnelle aux efforts investis

dans les épreuves de classe. Dans le second cas, l'évaluation est utilisée comme un étalon de mesure des habiletés recherchées dans la profession.

En posture de partenariat, cette intention originelle du partage des découvertes communes opère dans toutes les sphères de l'acte d'enseigner de l'enseignant. L'évaluation orientée en terme de partage du plaisir d'apprendre en fait partie au même titre que la présentation de l'enseignant dans les premiers cours, la place qu'il occupe dans les situations éducatives, sa perception de la gestion de classe et la contribution de l'étudiant dans le processus d'apprentissage. Ainsi, l'intention teinte l'action éducative et agit au-delà de l'ensemble de ses actions.

Ces exemples issus de notre discussion sur les résultats trouvent leur parallèle dans la recherche sur l'identité d'autonomie de Robitaille et Maheu (1991) et dans les pratiques d'intégration de Bessette (1999). Dans la première recherche, les enseignants confirment que c'est l'aspect relationnel qui agit sur l'*input* de l'acte d'enseigner. Dans la seconde recherche, par une ouverture à la nouveauté, l'intention d'acceptation réelle des différences entre les catégories d'étudiants, jeunes et adultes, est transposée dans l'exploitation judicieuse de situations éducatives orientées vers le développement des habiletés socioaffectives. L'ensemble de ces exemples montrent que l'intention éducative devance et agit en deçà de l'action en classe.

3.2 La fonction instrumentale subordonnée à la fonction symbolique

Le deuxième énoncé porte sur la prise en considération de la dimension symbolique de la fonction éducative. Cette scission de la fonction éducative en deux parties, la fonction instrumentale et la fonction symbolique, est initiée par Postic (1998). La reconnaissance de cette dimension symbolique implicite à l'acte d'enseigner est fort révélateur dans la réponse à notre question de recherche.

Cela permet, tout d'abord, de comprendre les fondements de l'acte éducatif. Car l'enseignant, ce maître professionnel depuis la réforme de l'enseignement collégial, selon les intentions ministérielles, sa formation et son expérience, doit atteindre une expertise dans la combinaison et la mobilisation des savoirs, des attitudes et des stratégies pour exécuter des situations éducatives précises. De ces actions précises, l'enseignant est acteur de son acte d'enseigner. Il met en place, organise, structure des actions précises.

Notre question de recherche soulève l'enjeu du mouvement relationnel comme levier principal de sens pour la fonction éducative de l'enseignant. Ce mouvement relationnel est qualifié de réciproque entre les partenaires de la scène éducative. Il ne s'agit donc plus d'un mouvement de l'un vers l'autre comme l'approche programme le recommande et que les enseignants en posture de performance intellectuelle semble l'intégrer, mais d'un pas de plus, celui d'un mouvement de l'un *par* l'autre, porteur de sens de la fonction éducative. Toute cette thèse repose sur la compréhension de ce mouvement de l'un *par* l'autre. Qu'est-ce qui le compose? Quels sont ses effets sur l'acte d'enseigner et d'apprendre chez les acteurs de la scène éducative? De quel sens (signification et direction) est-il porteur pour chacun d'entre eux?

La fonction symbolique éveille en chacun, enseignant et étudiant, le jaillissement de son être. Ils sont l'un pour l'autre des lieux de passage obligés pour l'accomplissement de soi. D'une part, l'enseignant, dans une intention initiale d'ouverture aux différences et d'acceptation réelle de l'autre dans son processus de formation, ne tente aucunement de s'ingérer, voire de s'imposer comme celui qui détient l'unique et bonne réponse. Au contraire, il écoute l'autre et le reçoit dans ses différences et dans sa volonté d'expérimenter les contenus d'apprentissage. D'autre part, l'étudiant à qui l'on accorde un droit de parole exprime sa volonté «de montrer t'es qui toi là-dedans» ou, en d'autres termes, il veut s'approprier des contenus à la

condition qu'il puisse, en retour, avoir l'espace et la reconnaissance de son droit d'appropriation des contenus. Il veut signifier la singularité de son être et son évolution.

Cette rencontre entre l'enseignant et l'étudiant éveille de part et d'autre le souci d'offrir le meilleur de soi-même. Cet accueil de l'autre repose sur des exigences éthiques et non pas affectives et conviviales. Cette exigence éthique de la relation éducative s'appuie sur des valeurs de respect, d'ouverture aux différences et de volonté de rendre l'autre autonome dans ses apprentissages. Chacune de ces valeurs se traduit en acte mais annuler cette étape initiale de fonction symbolique que représentent les valeurs implicites à l'acte d'enseigner réduit cet acte d'enseigner à une fonction opératoire, voire à de la pédagogie. Mais l'enseignant est-il pédagogue ou éducateur? Est-il celui qui déclare (de *profiteri*) des informations ou celui qui nourrit (*educare*) l'autre sur la route des saveurs (de savoir) de l'apprentissage?

En résumé, la fonction symbolique interpelle l'enseignant et l'étudiant dans leur rôle d'auteur de la scène éducative, tandis que la fonction opératoire stimule l'acteur en eux. Pour sa part, la fonction opératoire, plus préoccupante en début de formation (acquérir rigueur et méthode, selon les propos des étudiants) et chez les enseignants (notamment maîtriser les contenus de cours) favorise, par sa forte concentration sur l'instruction de l'autre, le développement pédagogique de l'acte d'enseigner. La pédagogie tend vers l'instruction, laquelle est subordonnée à l'éducation. D'autre part, comme l'a indiqué notre analyse sur l'étude de Postic (1994) et celle de Huberman (1989), la fonction symbolique agirait comme élément de motivation intrinsèque dans l'engagement vers la profession enseignante de même que comme élément de transformation des motivations initiales vers un sentiment d'accomplissement personnel et professionnel chez les enseignants. Peut-on extensionner de telles conclusions aux étudiants : la fonction symbolique agirait-elle comme facteur de motivation dans le choix de la formation collégiale et vers la

transformation de leurs motivations vers un sentiment d'accomplissement personnel et professionnel de leurs études collégiales? Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage n'ont pas de sens véritable sans une combinaison acteur-auteur chez les deux partenaires de la scène éducative.

3.3 Devenir acteur et auteur de ses apprentissages

Le troisième énoncé s'appuie sur les recherches qui traduisent le point de vue des étudiants dont celles du Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*), de Kubanek et Waller (1994, 1995) et la nôtre. Toutes confirment que, pour les étudiants, la relation éducative contribue à donner un sens à l'acte d'apprendre, soit de devenir acteur et auteur de ses apprentissages. L'étudiant exige un droit de parole et, outre le fait que l'enseignant soit expert de contenu – ce qui ne fait aucun doute dans l'esprit de l'étudiant –, l'enseignant doit prendre en considération sa présence singulière en classe. L'étudiant veut, à titre d'acteur, expérimenter les contenus d'apprentissage pour donner un sens (direction) à sa formation. De plus, il demande à être auteur de ses apprentissages, c'est-à-dire porter un sens (signification) du fait que l'enseignant l'«auteurise» à parler en son nom propre.

Ces demandes des étudiants, d'être acteur et auteur de ses apprentissages, semblent n'être entendues que chez l'enseignant enclin à une posture de partenariat qui partage, sous plusieurs aspects, les fondements de la théorie de la réciprocité éducative. Car, dans la posture de performance intellectuelle, l'enseignant uniformise l'acte éducatif et réduit l'apprenant à sa faculté intellectuelle. Dans cette posture, il y a lieu de se questionner si l'enseignant est lui-même auteur de son enseignement? Ne se perçoit-il pas comme un transmetteur de contenu, fier de réussir à «passer sa matière» et de varier ses stratégies pédagogiques? Jusqu'où un tel enseignant reconnaît-il l'être humain comme valeur suprême? N'y a-t-il que son intelligence qui est, dans cette perspective, interpellée? Dans cette posture de performance

intellectuelle, ne parle-t-on pas davantage de relation pédagogique plus que de relation éducative?

De plus, dans la posture de promotion, comme son nom l'indique, l'intérêt porte sur la promotion de l'enseignant ou sur la profession. L'une ou l'autre promotion annule un mouvement de réciprocité entre les partenaires qui, en référence au mouvement de va-et-vient, il n'y a pas de frottement continu dans le mouvement contraire des vagues. Il n'y a pas de promotion en alternance entre l'étudiant et de l'enseignant dans leur acte d'apprendre et d'enseigner. L'enseignant, en posture de promotion, reçoit l'attention de l'étudiant, laquelle le nourrit dans son acte éducatif et dans la ferveur de sa transmission des contenus.

3.4 Un intérêt commun d'apprendre de l'autre et par l'autre

Des trois postures émergeant de notre analyse des données, nous constatons que les enseignants enclins à une posture de promotion et ceux s'inscrivant dans une posture de partenariat ont un élément commun : la recherche d'un intérêt commun entre les partenaires de la scène éducative. D'une part, dans une posture de promotion soit dans une promotion de la profession, l'intérêt porté à la profession à laquelle se destine l'étudiant ou, en promotion de soi dirigé vers la reconnaissance de l'investissement affectif et convivial de l'enseignant, ces deux postures ne restreignent-elles pas l'étudiant à sa dimension d'identité professionnelle ou à sa capacité d'être «bon public»? Par cette mise en commun d'une passion pour une profession de laquelle l'enseignant est expert, l'enseignant parle au nom de la profession. Dans cette perspective, jusqu'où ce dernier instaure-t-il une relation éducative sous condition de partage d'habiletés socioaffectives semblables à celles exigées dans la profession souhaitée, ou encore, celles qui valorisent l'enseignant dans son acte d'enseigner? Ainsi, les postures de promotion et de performance

intellectuelle conduisent à une pédagogie du faire-apprendre plutôt que du faire-ensemble, ce qui polarise le jeu des acteurs de la scène éducative.

D'autre part, dans la posture de partenariat, l'enseignant est d'abord lui-même acteur et auteur de son enseignement. Dénonçant une uniformisation de l'enseignement réduisant l'enseignant à un stratège pédagogique, il réclame un enseignement basé sur des valeurs de respect et d'honnêteté d'où l'acceptation des différences entre eux. Une telle ouverture aux différences donne accès à un enseignement basé sur une confiance mutuelle dans les potentialités de l'un et de l'autre. La place accordée aux valeurs de respect du rythme de chacun engendre une interaction continue entre les partenaires. Sous réserve de certaines limites telles qu'une faible représentativité d'enseignants énonçant une posture de partenariat de même que l'absence de commentaires des étudiants ayant suivi des cours auprès de tels enseignants, nous ne pouvons qualifier cet échange entre eux de communion ou de communication.

Or, des propos théorisés par ces enseignants, à coup sûr, nous pouvons prétendre que cette reconnaissance continue de l'enseignant envers la contribution de l'étudiant dans la compréhension des connaissances induit un mouvement réciproque, celui de va-et-vient des vagues : la vague de fond va en sens inverse de la vague de surface et ce frottement continu et régulier entre ces deux vagues en mouvements contraires engendre un ressort des vagues. Explicitons davantage cette image des vagues allant en sens contraires chez un enseignant adoptant une posture de partenariat. D'une première vague, l'enseignant transmet un contenu et une méthode aux étudiants et, dans le mouvement de retour de sa vague, il apprend comment l'étudiant structure et organise ses connaissances. Dans une autre vague, l'étudiant fait inversement le même mouvement, il apprend des contenus et méthodes et enseigne comment il élabore et structure ses connaissances. Dans cette logique, l'étudiant enseigne à l'enseignant sa compréhension d'un phénomène et, dans le

même mouvement, apprend à se dépasser par le partage de son apprentissage expérimenté avec groupe et l'enseignant. Le frottement régulier et continu entre ces deux mouvements nourrit le goût d'apprendre mutuellement l'un de l'autre et l'un par l'autre.

De cette analyse, nous constatons que, dans la posture de partenariat et dans celle de promotion de la profession, tous deux portent un intérêt majeur à l'instauration d'un pont entre les deux acteurs de la scène éducative. Dans la posture de promotion de la profession, l'accent est mis sur la profession tandis que dans la posture de partenariat, il est mis sur le goût de l'apprentissage. Cette volonté de trouver un élément commun entre les partenaires semblent une voie prometteuse pour donner un sens (direction et signification) à l'acte d'enseigner et d'apprendre.

Or, le choix du facteur commun aux deux partenaires doit être effectué en fonction d'un mouvement mutuel d'acceptation des différences qui ne hiérarchise par le jeu des acteurs mais qui maintient un mouvement de va-et-vient entre eux. Pour cette raison, miser sur un enthousiasme commun pour une profession – celle à laquelle l'étudiant se destine – ne peut engendrer un mouvement réciproque entre les partenaires parce que l'un des deux est expert de contenu dans cette profession et l'autre en est à ses premiers pas. Dans un tel contexte, l'enseignant devient un modèle d'identification professionnelle, voire un mentor, ce qui, outre ses nombreux avantages, n'induit pas un mouvement réciproque entre les partenaires. Cependant, dans une posture de partenariat, l'élément commun est la passion d'apprendre. En acceptant les différences entre les personnes apprenantes, l'enseignant ouvre une brèche sur la nouveauté, donc sur les découvertes en lien avec l'objet du cours. En position d'auteur de ses apprentissages, l'étudiant ne peut offrir un travail semblable à un autre puisqu'il écrit en son propre nom. Ses découvertes sont donc siennes, d'où le partenariat dans l'acte d'apprendre.

3.5 Une éthique de la relation éducative

Un autre élément de réponse à notre question de recherche porte sur la teneur de la relation éducative. La plupart des recherches entreprises au collégial, notamment celles de Lafortune (1992) et de Kubanek et Waller (1994, 1995), reconnaissent le circuit affectif comme facteur contributif, voire constitutif de la relation éducative. À ces propos, aucune donnée de notre recherche ne permet d'affirmer une telle position. À titre d'exemple, les étudiants révèlent à 74,1 % que la contribution de l'enseignant dépasse largement les contenus de cours et s'extentionne à différentes dimensions de la vie. De plus, ils apprécient à 88 % que l'enseignant illustre son enseignement à partir d'expériences personnelles. Outre ces considérations, ils reconnaissent que l'enseignant est une connaissance, voire un ami qui n'a pas la complicité d'un confident. De ces données, il serait faux de dire que les étudiants désirent une relation affective auprès des enseignants. C'est davantage en terme de relation éthique, en considération de leur être à part entière, que nous interprétons leurs propos. À ce sujet, le Conseil supérieur de l'Éducation (1995*b*) écrit ce qui suit.

Le Conseil partage largement l'avis de ces étudiants et de ces étudiantes qui n'attendent pas de leurs professeurs qu'ils se contentent de donner leurs cours, leur rôle devant s'inscrire plutôt dans un univers qui dépasse les frontières de la classe, un univers qui ne se limite pas à la dimension cognitive de l'apprentissage mais qui englobe aussi sa dimension affective (p. 89).

Cet énoncé du CSÉ compris dans sa dimension opératoire suggère à l'enseignant d'extentionner son temps de travail à l'extérieur de la classe dans l'intention première d'embrasser plus largement les dimensions cognitive et affective liées à l'apprentissage. Reprenons la lecture de cet énoncé, cette fois-ci, dans une perspective de la fonction symbolique de l'enseignant. Ce dernier ne doit donc plus être un professeur débiteur de contenu, comme l'exprimait ironiquement Atome, qui «se contente de donner ses cours», mais il doit inscrire son action éducative dans un champ plus vaste que les dimensions cognitives, lire «dans un univers où les

dimensions humaines sont reconnues», ce qui inclut les dimensions affectives liées à l'apprentissage.

Dans la première lecture, il n'y a qu'un pas à franchir pour entendre clamer le manque de disponibilité des enseignants : «ils ne donnent que leurs cours», poursuivront-ils. Or, dans la seconde lecture, celle que nous épousons, l'on fait référence à l'importance pour l'enseignant d'inscrire son acte éducatif dans un système de valeurs partagées par l'enseignant, l'étudiant, l'établissement et la société. De telles intentions éducatives ne réduisent pas l'enseignant à des fonctions instrumentales et n'ajoutent rien au cumul des reproches d'une profession déjà en manque de reconnaissance. Au contraire, elles accordent à l'enseignant la primauté à un enseignement qui dépasse les frontières de la classe, prises au sens figuré.

Dans ce contexte, cette reconnaissance publique de la fonction éducative, implicite à son statut d'enseignant, permet à ce dernier en tant qu'auteur et acteur de son acte éducatif de nourrir et de voir croître (de *educare*) les sujets personnels dans une visitée guidée des saveurs (de savoir). Voilà une intention éducative qui redonne grandeur et âme à la fonction éducative, et ce, auprès de l'étudiant et de l'enseignant. Ainsi, ce n'est pas la dimension affective qui doit être inclusive dans la relation éducative, mais une dimension qui donne la primauté à l'être comme valeur suprême, d'où la dimension éthique dans la relation éducative.

Nous ne pouvons conclure cette recherche sans signaler que la multiplicité des points de vue contribuent à reconnaître la complexité du sens (signification et direction) de l'acte éducatif. Enseignant et étudiant n'apprennent-ils pas l'un de l'autre et l'un par l'autre dans la différence de leurs perceptions? Cette acceptation d'un regard multiple et complexe en éducation inclut la voie suggérée par les instances ministérielles, soit celle de l'existence d'un référentiel commun de compétences. Nous émettons toutefois certains doutes. L'imposition d'un référentiel

commun de compétences n'est possible que si la fonction symbolique de l'enseignant est présente au même titre que la fonction instrumentale. La perspective d'une conception d'un enseignement principalement perçu comme une suite de problèmes techniques solvables par la fonction instrumentale de l'enseignant ne semble envisageable que si elle n'évacue pas un questionnement de ses intentions, de ses finalités et de ses fondements. En somme, l'enseignant et l'apprenant sont reconnus, à juste titre, comme des sujets personnels, acteurs et auteurs de l'enseignement et de l'apprentissage.

En terminant, c'est avec une satisfaction au cœur que nous constatons avoir réussi à répondre à la question de recherche, malgré les nombreuses embûches rencontrées et de l'insécurité soulevée par le processus itératif propre à la recherche qualitative. D'une part, la joie manifeste chez les enseignants, heureux de participer à un entretien ou à une formation choisie volontairement, a été contagieuse. D'autre part, les étudiants, par la force propre à cette jeunesse de vouloir «montrer tu es qui toi là-dedans», ont confirmé leur contribution essentielle à la compréhension de la question de recherche. Sans eux, la réponse à notre question de recherche serait demeurée, incomplète voire traduite en vœux pieux.

Le malaise comme souligné par les enseignants au collégial a agi comme motif de départ pour une recherche de sens (signification, direction et satisfaction) sur les fondements, voire les intentions éducatives sous-jacentes à l'acte d'enseigner. L'originalité de cette recherche consiste à mettre en lumière un phénomène, le mouvement relationnel en jeu dans la fonction éducative de l'enseignant, ce qui, jusqu'à ce jour, demeure un thème très peu développé. Ce questionnement sur la fonction éducative de l'enseignant rend à l'acte éducatif toute sa complexité et l'impossibilité de le réduire à une fonction fortement instrumentale.

CONCLUSION

Dans cette recherche, nous désirions découvrir le sens de la fonction éducative chez l'enseignant au collégial. Pour comprendre les éléments en jeu dans cette problématique, nous avons d'abord spécifié la fonction éducative chez l'enseignant. Cette clarification des termes conduit vers deux pistes, riches en découvertes. D'une part, la fonction éducative se divise en deux volets : la fonction instrumentale et la fonction symbolique. D'autre part, pour comprendre la fonction éducative chez l'enseignant, notre recherche devait porter sur une théorie qui valorise l'équilibre entre ces deux pôles : la théorie de la réciprocité éducative (Labelle, 1996). Sous la rampe d'éclairage de ces deux constats, la présence des étudiants est devenue indispensable pour la poursuite de cette recherche.

Orientée vers une démarche itérative et qualitative, nous avons entrepris une collecte des données auprès des enseignants et des étudiants, laquelle repose sur des outils variés comme le guide d'entretien individuel et de groupe (auquel s'est ajouté un questionnaire pour appuyer la théorisation des données) et le récit de pratique. Ces données ont été analysées par théorisation ancrée. La discussion des résultats a mis en lumière cinq énoncés en réponse à notre question de recherche : l'intention éducative devance et agit en deçà de l'action; la fonction instrumentale de l'acte d'enseigner doit être subordonnée à la fonction symbolique; la relation éducative donne sens à l'acte d'apprendre du fait de devenir auteur et acteur de ses apprentissages; l'intérêt commun porte sur l'acte d'apprendre de l'autre et par l'autre et, finalement, une éthique de la relation éducative. Ces énoncés nous permettent d'affirmer haut et fort :

la relation éducative est constitutive de l'acte d'enseigner chez l'enseignant au collégial. Une telle posture donne sens à sa fonction éducative.

Cette conclusion réunit quatre volets. Nous exposons d'abord les limites de cette recherche, lesquelles servent à justifier ensuite la contribution de cette recherche pour l'avancement de la connaissance. De plus, dans la troisième section, nous identifions les pistes de recherche qui pourrait nourrir la réflexion dans le cadre d'une recherche plus approfondie sur ce thème de la réciprocité éducative.

1. Les limites de la recherche

Toute démarche de recherche rencontre des limites – outre celles identifiées dans le quatrième chapitre – qu'il convient d'identifier. La première est liée à l'orientation méthodologique de cette recherche exploratoire, soit celle de vouloir décrire ou expliquer un phénomène. Comme l'indique Mucchielli (1996), «la spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste, ou interprétatif), c'est-à-dire de leur parti-pris épistémologique de considérer les phénomènes humains comme des phénomènes de sens» (p. 183). D'un tel énoncé, nous comprenons que le but poursuivi par notre démarche visait à reconnaître le sens attribué à différents phénomènes d'où les différentes perceptions des partenaires impliqués dans une situation éducative. L'analyse des données a mis en lumière plusieurs pistes de compréhension sur un phénomène mal connu tout en lui précisant ses particularités, ses caractéristiques, et ce, dans le contexte d'enseignement collégial, soit près de dix ans après la réforme ministérielle sur les programmes d'études.

De plus, cette recherche n'a pas cherché à établir des liens de correspondance avec l'âge, le secteur d'enseignement ou le genre des collaborateurs. La méthodologie choisie ne nous permet pas de dresser un tableau de correspondance entre, par

exemple, le secteur d'enseignement et la posture initiale de l'enseignant. Et encore, aucune association n'a été relevée entre l'enseignant collaborateur et ses groupes d'étudiants. Une telle démarche de description des perceptions d'un même phénomène du point de vue des deux partenaires demeure certes intéressante, mais fait appel à d'autres objectifs que ceux visés dans cette recherche.

Finalement, la subjectivité de la chercheuse a été volontairement utilisée dans cette recherche ce qui, pour certains, peut relever d'une limite à une démarche scientifique. Par ailleurs, en recherche qualitative, cette subjectivité est une dimension reconnue, voire souhaitée par la chercheuse. Guidée par cette sensibilité, nous avons pu explorer des thèmes qui, à première vue, semblaient soulever de l'inconfort chez les collaborateurs notamment l'association (punition ou récompense) que certains enseignants établissent entre l'évaluation sommative et les comportements des étudiants dans les cours. Cette sensibilité et cette absence de jugement dans la rencontre avec l'autre nous a guidée dans un processus itératif (quatrième chapitre) soit pas à pas sur les pierres de gué déposées entre deux rives, soit la rive théorique des trois premiers chapitres, et celle du construit empirique des cinquième et sixième chapitre.

2. La contribution de la recherche

Une telle recherche sur la réciprocité éducative comme élément constitutif de la fonction éducative de l'enseignant au collégial contribue à l'avancement des connaissances pour de multiples raisons. Tout d'abord, parce qu'elle conçoit qu'on ne peut pas réduire l'acte d'enseigner à une série de stratégies pédagogiques, mais seule une intention de l'enseignant prenant en compte l'intentionnalité du jaillissement de l'autre permet de donner sens (signification et direction) à l'acte d'enseigner et d'apprendre. Sans cette ouverture à l'autre, l'aventure vers le savoir demeure dans son sens commun, soit de *profiteri* qui signifie «déclarer, professer». L'étudiant a à

cœur de demeurer actif et interactif dans ses apprentissages, ce qu'une déclaration n'offre pas à cause de son caractère passif et son absence de mouvement de va-et-vient entre les partenaires.

De plus, les enseignants ont partagé être préoccupés par la qualité de leur enseignement. Ils sont «investis» personnellement dans leur relation auprès de l'étudiant. Les préoccupations du système éducatif actuel liées à l'efficacité, aux standards de réussite et de performance, ne présentent pas une réponse satisfaisante à la quête de sens (signification et direction) des partenaires de la scène éducative. Ainsi, une recherche comme celle-ci portant sur les fondements de l'acte éducatif est pleinement justifiée dans un système en crise où on instruit un plus grand nombre d'individus, selon les besoins du marché, en aiguisant leur capacité d'intervention comme consommateur (Aktouf, 1998).

Enfin, les enseignants ont une raison d'être. À cette montée dans les classes des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), il y a lieu de se questionner si l'enseignant a encore une place signifiante auprès de l'étudiant. De nos résultats de recherche, il a été largement démontré que la fonction instrumentale de l'acte éducatif doit demeurer subordonnée à la fonction symbolique pour répondre à la quête de sens (direction et signification) de l'acte d'apprendre et d'enseigner. Caouette (1998) appuie nos propos en qualifiant la relation de vraie et d'éducative. Il dit : «cet être humain, responsable et compétent que j'ai pour objectif et mission de former, je ne peux le former si j'évite d'entrer en relation vraie et éducative avec lui» (p. 17). Ainsi l'enseignant, dans sa mission d'éduquer et non d'instruire, porte plusieurs visages : celui de l'ami avec qui l'on n'a pas la complicité d'un confident, celui d'un modèle d'identification professionnelle, celui d'un conseiller qui guide l'étudiant lors de sa transition vers le marché du travail ou dans la poursuite d'études universitaires et celui d'un adulte qui se tient debout devant eux. À la suite de cette recherche, nous pouvons affirmer que la rencontre entre un

enseignant et un étudiant demeure indispensable pour permettre aux partenaires de se nourrir et de croître (de *educare*) dans le système éducatif actuel.

3. Les pistes de recherche

Cette recherche sur les fondements éducatifs n'a pas fait l'économie de critiques à l'égard des programmes ministérielles de formation des enseignants au collégial. Ce n'est pas tant les programmes en soi qui ont été les plus lourdement contestés mais la réduction de l'apport humain au profit d'une fonction instrumentale, et ce, dans un acte aussi noble que celui d'enseigner à d'autres êtres humains. La formation des enseignants du collégial nous préoccupe. À ce sujet, considérant que l'intention devance et agit en deçà de l'action, comment amener les enseignants à identifier l'impact de leurs intentions éducatives initiales dans l'action? À savoir, peut-on influencer ces intentions initiales chez les enseignants? Comment une formation pédagogique peut-elle, par une réflexion sur l'action, évoquer cette dimension intersubjective et interactive? Comment empêcher que les intentions éducatives soient reprises et rendues opératoires par un système éducatif, voire une société, en besoin d'instruments à la fine pointe de leurs besoins? À ces questions, la dimension éthique de la relation éducative est soulevée. Elle seule peut permettre de faire le saut entre une réalité intersubjective et une réalité instrumentale.

Une autre piste de recherche nous interpelle. Dans notre recherche, selon les enseignants collaborateurs utilisant des technologies de l'information et de la communication, la présence de l'ordinateur modifie les paramètres de l'acte éducatif. Pour la plupart, ils évoquaient la présence d'un tiers objet dans la relation éducative : l'ordinateur. De nos considérations que seul le genre humain pénètre dans une dimension collégiale, comment interpréter cet appel à l'instrumentalité qui, selon eux, est amplifié dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage où l'interaction avec l'ordinateur semble intéresser davantage l'étudiant qu'une collaboration avec l'enseignant?

En terminant, la posture de partenariat soulève beaucoup d'interrogations. Il serait important d'effectuer d'autres recherches afin de préciser qui sont ces enseignants enclins à une telle posture? Est-ce une question de maturité professionnelle? Est-ce que certains d'entre eux sont engagés dans une démarche réflexive et, par extension, cet engagement serait favorable à une perception autre que celle ministérielle liée à l'acte d'enseigner? Comment les étudiants perçoivent-ils leur rôle d'apprenant dans une approche éducative orientée vers l'apprendre-ensemble et la responsabilité partagée de l'acte éducatif?

RÉFÉRENCES

- Aktouf, O. (1998). Une école pour le sens, le sacré et le sort commun des humains plutôt que pour le marché et la consommation. *Les Actes du Colloque – La recherche universitaire et les partenariats* (p. 35-36). Montréal.
- André, J. (1992). Pour un retour au sujet – Petit historique de la réflexion pédagogique. *Cahiers pédagogiques*, 302, 24-25.
- Angers, P. (1976). *Les modèles de l'institution scolaire*. Trois-Rivières : Centre de développement en environnement scolaire.
- Aylwin, U. (1994). *Petit guide pédagogique*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Aylwin, U. (1996a). *La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Aylwin, U. (1996b). Transformera-t-on enfin la pédagogie? *Pédagogie collégiale*, 9(4), 16-20.
- Aylwin, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 25-31.
- Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Baillauguès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Sur les chemins de la connaissance – La motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Beillerot, J. (1988). *Voix et voies de la formation*. Paris : Éditions universitaires.
- Bengle, N. (1993). *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus sociopsychologiques dans le secteur des services*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations – Initiation théorique de douze cas pratiques*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bertrand, Y. (1992). *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa : Éditions Agence d'Arc inc.
- Berthelot, M. (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs?* Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.

- Bessette, S. (1998). La diversité dans la classe : des enseignements de l'éducation des adultes. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 6-9.
- Bessette, S. (1999). *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier : étude des pratiques pédagogiques avec ces groupes*. Document accessible à l'adresse URL : <<http://www.cdc.qc.ca/pages/bessette.html>>.
- Bessette, S. (2000). Pour tenir compte de la population étudiante adulte et jeune dans nos classes. *Pédagogie collégiale*, 13(4), 4-11.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte* (vol. 1 – *L'attachement*). Paris : Presses universitaires de France.
- Brimo, A. (1972). *Les méthodes des sciences sociales*. Paris : Montchrétien.
- Brumer, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Buber, M. (1959). *La vie en dialogue*. Paris : Aubier Montaigne.
- Buyse, R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie* (tome 1). Bruxelles : Lamertin.
- Calderhead, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Campeau, R. (2001). La réussite scolaire au collégial : entre la solution politique et l'acharnement pédagogique. *Pédagogie collégiale*, 14(4), 27-32.
- Caouette, C. (1998). Se réaliser au cégep. *Pédagogie collégiale*, 12(1), 15-17.
- Cégep-Réalité (1972). *Si le Cégep m'était conté...*. Sherbrooke : Les Presses coopératives.
- Chamboredon, J.C. et al. (1985). *Adolescence terminée, adolescence interminable*. Paris : Presses universitaires de France.
- Christensen, C. R. (1994). Interroger, écouter, répondre : questions pratiques de l'enseignement par la discussion. In C. R. Christensen, D. A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome – La méthode de l'enseignement par la discussion* (p. 171-193). Traduit de l'anglais par Larry Cohen. Bruxelles : De Boeck Wesmaël.
- Christensen, C. R., Garvin, D. A. et Sweet, A. (1994). *Former à une pensée autonome – La méthode de l'enseignement par la discussion* (Traduit de l'anglais par Larry Cohen). Bruxelles : De Boeck Wesmaël.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif – contre jour psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001). *Rapport synthèse – Évaluation de la mise en œuvre de la composante de la formation générale des programmes d'études*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil des Collèges (1990). *Vers l'an 2000 – Priorités de développement de l'enseignement collégial*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1984). *La condition enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'Éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation – La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1995a). *Rapport annuel 1994-1995 – Vers la maîtrise du changement en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1995b). *Des conditions de réussite au collégial – Réflexions à partir de points de vue étudiants*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cornell, L., Cornelle, R., Dickie, H., Elizof, J., Farrell, A., Kubanek, A.-M. et Waller, M. (1990). *Easing the Transition from Secondary School to College*. Sainte-Anne-de-Bellevue : Collège John Abbott.
- Corriveau, L. (1986). Tensions et tendances dans les cégeps d'aujourd'hui. *Recherches sociographiques*, XXVII(3), 385-419.
- Daunais, J.P. (1993). L'entretien semi-directif. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données* (2^e éd., p. 273-293). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative – Guide pratique*. Montréal : McGraw Hill.
- Desaulniers, M.-P. (1998). La séduction pédagogique. In A. Giroux (dir.), *Repenser l'éducation – Repères et perspectives philosophiques* (p. 85-101). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, Collection «Mentor».
- Dessureault, G. (1981). *Recherche documentaire sur les professeurs du collégial* (Volume 1 – Formation et perfectionnement). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- De Vecchi, G. (1994). *Aider les élèves à apprendre : paradoxes et dérives*. France : Institut universitaire en formation des maîtres.
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former des enseignants?* Paris : ESF.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Doyle, W. (1986) Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching – A Project of the American Educational Research Association* (p. 392-431). New York (NY) : Macmillan.

- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dussault, J. (1999). *Essai de clarification de quelques concepts et définitions liés à l'APC en FPT* (document de travail). Montréal : Direction des programmes.
- Faucher, G. (1991). Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain. *Pédagogie collégiale*, 4(4), 33-38.
- Faulkner, M. (2001) La place de l'enseignant dans la réforme : expression d'un malaise. *Pédagogie collégiale*, 15(2), 44-46.
- Fédération des cégeps (1971). *Groupe inter sur Info-Doc et les pratiques pédagogiques*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Fédération des cégeps, Comité *ad hoc* (1972). *Étude sur la participation au niveau collégial*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Féger, R. (dir.) (1995). *Désordre, rupture, échec*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Filloux, J. (1974). *Le contrat pédagogique – Le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod.
- Foulquié, P. (1986). *Dictionnaire de la langue philosophique* (1^{re} éd., 1962). Paris : Presses universitaires de France.
- Gage, N. L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York (NY) : Teachers College Press.
- Galland, O. (1993). L'allongement de la jeunesse. In A. Cavalli et O. Galland (dir.), *L'allongement de la jeunesse* (p. 17-25). Paris : Actes Sud.
- Galland, O. (1994). Adolescence et post-adolescence : la prolongation de la jeunesse. In G. Mauger, R. Bendit et C. von Worffersdorff (dir.), *Jeunesses et sociétés* (p. 71-77). Paris : Armand Colin.
- Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue. In M. Mellouki, M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Le savoir des enseignants : que savent-ils?* (p. 187-206). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gauthier, C. *et al.* (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur les savoirs des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. et Jeffrey, D. (dir.) (1999). *Enseigner et séduire*. Sainte-Foy : Université Laval.
- Gauthier, B. (dir.) (1998). *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données* (3^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs et relation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Giroux, A. (1997). Le modèle éthique : soi-même devenant autre. In M.P. Dessaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.-A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 171-186). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Goulet, J.-P. (1995). À la recherche des fondements éducatifs d'une approche par compétences. In J.-P. Goulet (dir.), *Enseigner au collégial* (p. 169-181). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago (IL) : Aldine Publishing.
- Grand'Maison, J. (1992). *Le drame spirituel des adolescents – Profils sociaux et religieux*. Montréal : Fides.
- Gratton, F. (1997). *Les suicides d'être de jeunes québécois*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Groupe de travail de PERFORMA (1998). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. *Pédagogie collégiale*, 21(1), 23-27.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). The Place of Values in Need Assessment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(3), 311-320.
- Hameline, D. (1987). *La liberté d'apprendre, situation II*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- Hannoun, H. (1996). *Les paris de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, collection «Éducateur».
- Housaye, J. (1989). *Le triangle pédagogique*. Suisse : Peter Lang.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives – Recueil de nouvelles méthodes*. (Traduit de l'anglais par Catherine De Backer et Vivian Lamongie). Bruxelles : De Boeck.
- Inchauspé, P. (1998). Les programmes d'études : essayons d'y voir clair. *Pédagogie collégiale*, 12(1), 8-14.
- Kubaneck, A. M. et Waller, M. (1994). Poser des questions avec assurance. *Pédagogie collégiale*, 8(2), 13-17.
- Kubaneck, A. M. et Waller, M. (1995). Une question de relation. *Pédagogie collégiale*, 8(4), 23-27.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses universitaires de France.
- Labelle, J.-M. (1997). L'éveilleur-éveillé : identité nouvelle de l'enseignant? *Cahiers pédagogiques*, 356, 63-66.
- Labelle, J.-M. (1998a). Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne. In C. Danis et al. (dir.), *Apprentissage et développement des adultes* (p. 103-122). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Labelle, J.-M. (1998b). Penser la réciprocité. In P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2^e éd., p. 225-226). Paris : Nathan.
- Labelle, J.-M. (1999a). La réciprocité éducatrice des personnes, fondement de l'éducation des adultes. In *Former des adultes en église* (p. 93-110).

- Labelle, J.-M. (1999b). Agir et penser sur le chemin des adultes-écoliers. *Perspectives documentaires en éducation*, 148, 7-13.
- Labelle, J.-M. (2000a). La réciprocité éducatrice au mode factitif. In A. Jaillot (dir.), *Éducation et sémiotique* (p. 27-34). Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- Labelle, J.-M. (2000b). Se devancer pour se rejoindre. *Cahiers pédagogiques*, numéro thématique sur l'éducabilité, 381, 49-50.
- Labelle, J.-M. (2000c). La réciprocité éducatrice : au détour de l'école? *Éducation permanente*, 144, 77-87.
- Labelle, J.-M. (2000d). Quelle place pour l'autre dans l'autoformation? In *Apports européens et nord-américains pour l'an 2000 – L'autoformation dans l'enseignement supérieur* (p. 213-225). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lafortune, L. (1992). *Dimension affective en mathématiques – Recherche-action et matériel didactique*. Mont-Royal : Modulo.
- Lalande, A. (1968). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Langevin, L. (1996). Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève. In *Actes du 16^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale* (p. 1-11). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Laperrière, A. (1982). Pour une construction empirique de la théorie : la nouvelle école de Chicago. *Sociologie et sociétés*, 14(1), 31-41.
- Lecompte, M. D. et Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity. *Ethnographic Research, Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (1^{re} éd., 1988). Paris/Montréal : Larousse.
- Lescanne, G. et Vincent, T. (1986). *15-19 ans – Des jeunes à découvrir*. Paris : Cerf.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990 – Histoire, structure, système*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, collection «Éducation et formation».
- Levinson, D. J. (1980). Toward a Conception of the Adult Life Course. In N. J. Smelser et E. H. Erikson (dir.), *Themes of Work and Love in Adulthood* (p. 265-290). Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park (CA) : Sage.
- Lorimier, R.-C. (2001). Le sens de la réussite à l'ère de la mondialisation. *Pédagogie collégiale*, 15(2), 4-8.
- Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. San Francisco (CA) : Harper.

- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre ... oui, mais comment?* Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1992). Éduquer : un métier impossible? ou «Éthique et pédagogie». *Pédagogie collégiale*, 6(1), 32-40.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Direction de l'enseignement collégial – Système prévisionnel SIPEEC*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Plan d'action ministérielle pour la réforme de l'éducation – Prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une politique d'intégration scolaire et d'éducation culturelle : un atout pour le collégial*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Mounier, E. (1971). *Le personnalisme*. Paris : ESF.
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Muxel, A. (1993). Seuils d'entrée en politique : entre héritage et expérimentation. In A. Cavalli et O. Galland (dir.), *L'allongement de la jeunesse* (p. 153-164). Paris : Actes Sud.
- Nédoncelle, M. (1942). *La réciprocité des consciences*. Paris : Aubier Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1957). *Vers une philosophie de l'amour et de la personne*. Paris : Aubier Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1977). *Sensation séparatrice et dynamisme temporel des consciences*. Paris : Bloud et Gay.
- Oury, F., Oury, J. et Pochet, F. (1986). *L'année dernière, j'étais mort, signé Miloud*. Vigneux : Matrice.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paquay L. et al. (1994). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquette, C. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive* (Tome 1). Québec : Québec/Amérique.
- Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte*. Laval : NHP.

- Patuere, J.-B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. France : Erès, collection «Connaissances de l'éducation».
- Pecherby, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 127, 23-35.
- Pédagogie collégiale (2001). Dossier – *La formation des enseignants et enseignantes du collégial : insertion professionnelle et formation continue*, 14(3), 13-33.
- Pédagogie collégiale (2001). Dossier – *La réussite scolaire au collégial, une réalité complexe*, 14(4), 11-38.
- Pépin, Y. (1999). Séduction et aversion dans le rapport pédagogique. In C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire* (p. 73-91). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Perelman, C. (1970). *Le traité de l'argumentation*. Bruxelles : Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles.
- Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges*. Montréal : Fides.
- Postic, M. (1994). *La relation éducative* (6^e éd., mise à jour). Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd., 1979). Paris : Presses universitaires de France.
- Postic, M. (1998). *La relation éducative* (8^e éd., mise à jour). Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd., 1979). Paris : Presses universitaires de France.
- Poupart, J. (1981). La méthode qualitative en sciences humaines : une approche à découvrir. *Apprentissage et socialisation*, 4(1), 41-47.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Instrumentation et épistémologie en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.
- Proulx, C. (2001). *Éducation : le mensonge établissementnalisé*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://ledevoir.com/ago/2001a/prou060201.html>>.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*. Paris : ESF.
- Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Québec : Direction des communications, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*. Paris : Le Seuil.
- Rivière, B. (1996). *Le décrochage au collégial, le comprendre et le prévenir*. Québec : Éditions Beauchemin, collection «Agora».
- Rivière, B. et Jacques, J. (1999). Les conceptions de la réussite des cégépiens. *Pédagogie collégiale*, 12(3), 4-7.
- Robitaille, M. et Maheu, L. (1991). Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'utilisateur comme composante de l'identité professionnelle. In C. Lessard et al. (dir.), *La profession enseignante au Québec – Enjeux et défis des années 1990* (p. 93-134). Québec : Institut québécois de la culture.

- Robitaille, M. et Maheu, L. (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 87-112.
- Rochon, F. (2001). Malaise dans l'éducation. *Pédagogie collégiale*, 15(1), 43-46.
- Rogers, C. (1966). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Saint-Onge, M. (1993). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* (2^e éd.). Montréal : Éditions Beauchemin, collection «Agora».
- Savoie-Zajc, L. (1998). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données* (3^e éd., p. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif – À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit de l'anglais *The Reflexive Practitioner* par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Simard, A. (2001). L'obligation de résultats en éducation : oui, mais dans le respect de la qualité de formation. *Pédagogie collégiale*, 14(4), 24-27.
- Simard, M. (2001). Les plans d'aide à la réussite dans les cégeps : un enseignant s'interroge. *Pédagogie collégiale*, 14(4), 20-24.
- St-Arnaud, Y. (1974). *La personne humaine*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research*. Newbury Park (CA) : Sage.
- Tap, P. (1986). Personnalisation et intersubjectivité. *Connexions*, 47, 149-164.
- Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F. et Lachiver, G. (1992). Le développement des compétences : cadre conceptuel pour l'enseignement. *Pédagogie collégiale*, 6(2) 14-19.
- Tochon, F. V. (1996). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Van der Maren, J.-M. (1992). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Université de Montréal, Les publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd., 1996). Montréal/Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.
- Veillette, D. (1995). Le malaise des professeurs des cégeps. *Relations*, 611, 146-149.
- Weil M., Joyce, B. et Kluwin, B. (1978). *Personal Models of Teaching*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

ANNEXE A

LES TÂCHES D'ENSEIGNEMENT SELON LA CONVENTION COLLECTIVE DE LA FNEEQ-CSN

Article 8-4.00 - Tâche d'enseignement

8-4.01 - Tâche d'enseignement

a) Volet 1

La tâche d'enseignement de chaque enseignante et enseignant comprend toutes les activités inhérentes à l'enseignement, notamment :

- la préparation du plan d'études
- la préparation de cours, de laboratoire et de stages;
- la prestation de cours, de laboratoires et de stages;
- l'adaptation;
- l'encadrement de ses étudiantes et étudiants;
- la préparation, la surveillance et la correction d'examens;
- la révision de corrections demandées par les étudiantes et étudiants;
- la participation aux journées pédagogiques organisées par le Collège;
- la participation aux rencontres départementales.

b) Volet 2

Elle peut aussi comprendre pour certains enseignantes et certains enseignants, des fonctions liées aux responsabilités collectives :

- la coordination départementale;
- la coordination des comités de programme;
- les activités particulières d'encadrement des étudiantes et des étudiants;
- la participation aux activités de programme;
- la participation au développement, à l'implantation et à l'évaluation des programmes.

c) Volet 3

Elle peut comprendre également, dans la mesure où l'enseignante et l'enseignant y consent :

- des activités de perfectionnement;
- le recyclage;
- les stages ou activités en milieu de travail reliés à la discipline;
- des fonctions de recherche et d'innovation pédagogiques;
- des activités dans les centres de transfert technologiques.

8-4.02

À moins d'entente contraire entre les parties, l'enseignante ou l'enseignant :

- a) compile elle-même ou lui-même les notes de chacun des contrôles, des examens ou des travaux qu'elle ou qu'il donne aux étudiantes et étudiants;
- b) remet les notes, selon les directives techniques du Collège;
- c) remet une note finale pour chaque cours au plus tard cinq (5) jours ouvrables après la fin de chacune des sessions fixées au calendrier scolaire.

Source : FNEEQ-CSN (1996), p.165

ANNEXE B

**LETTRE D'ENGAGEMENT MUTUEL
CONCERNANT LES ENSEIGNANTS**

**Lettre de consentement pour les enseignants
afin de participer à la recherche intitulée :
La relation pédagogique au cœur du processus de maturation
des apprenants et de la pratique professionnelle des enseignants.**

Chercheuse et enseignante au Collège de Sherbrooke : Lina Sylvain, étudiante au Doctorat en éducation (Ph.D.), Université de Sherbrooke. L'équipe d'encadrement : France Jutras, directrice, de l'Université de Sherbrooke et Jean-Marie Labelle, codirecteur, de l'Université Louis-Pasteur de Strasbourg.

Informations sur le projet d'étude – Cette recherche exploratoire à laquelle participent les apprenants et les enseignants vise à comprendre les multiples influences en jeu dans la relation pédagogique en milieu collégial. Les informations recueillies et analysées en profondeur par la méthode d'analyse de la théorisation ancrée permettront de protéger la confidentialité du collaborateur (la directrice et la chercheuse sont les seules à avoir accès aux données) et, de plus, de dégager des pistes communes de solutions aux difficultés relationnelles que la plupart des enseignants rencontrent en situation éducative. Des publications d'articles, dans la revue *Pédagogie collégiale*, la *Revue des sciences de l'Éducation* et la *Revue canadienne de l'éducation* sont prévues de même qu'une formation dans le cadre de PERFORMA.

Pour atteindre l'objectif de cette étude, j'utilise l'entrevue semi-directive dans laquelle je vous propose des questions ouvertes. Il n'y a aucune bonne réponse. Je n'attends aucune réponse précise. Ce qui m'importe, c'est d'entendre votre perception, votre vécu, vos valeurs, en somme, la façon dont vous percevez le processus relationnel inhérent à la pratique professionnelle. Comprenez que votre participation à cette recherche m'est précieuse. Vous y gagnerez un retour réflexif sur votre pratique et l'impression de participer à une réflexion, voire à une clarification commune de notre identité professionnelle. Or, comme votre participation à cette recherche est de plein gré, votre retrait l'est aussi en tout temps. À votre demande, je pourrai vous transmettre une copie du *verbatim* de notre rencontre.

Une première rencontre se fera dans un local fermé, de préférence au Centre des médias. J'enregistrerai sur bande audio notre conversation d'une durée approximative d'une heure. Une seconde rencontre aura lieu dans le but de valider les résultats émergents des premières rencontres. Je vous informerai le plus tôt possible de la date de cette dernière rencontre. Aucune indemnité ne sera offert pour la participation à cette recherche.

En cas de question déontologique, vous pourrez faire appel au président du Comité établissementiel, M. Maurice Gagnon au numéro de téléphone suivant : 821-8000 poste 2954.

Nom de l'enseignante

Signature de l'enseignante

Lieu et date

Signature de la chercheuse Lina Sylvain qui s'engage également :

ANNEXE C

**LETTRE D'ENGAGEMENT MUTUEL
CONCERNANT LES ÉTUDIANTS**

**Lettre de consentement pour les étudiants
afin de participer à la recherche intitulée :
La relation pédagogique au cœur du processus de maturation
des apprenants et de la pratique professionnelle des enseignants.**

Chercheuse et enseignante au Collège de Sherbrooke : Lina Sylvain, étudiante au Doctorat en éducation (Ph.D.), Université de Sherbrooke.

Informations sur le projet d'étude : Cette recherche exploratoire à laquelle participent les apprenants et les enseignants vise à comprendre les multiples influences en jeu dans la relation pédagogique en milieu collégial. Les informations recueillies et analysées en profondeur par la méthode d'analyse de la théorisation ancrée permettront de protéger la confidentialité du collaborateur (la directrice et la chercheuse sont les seules à avoir accès aux données) et, de plus, de dégager des pistes communes de solutions aux difficultés relationnelles que la plupart des enseignants rencontrent en situation éducative.

Pour atteindre l'objectif de cette étude, j'utilise l'entrevue semi-directive dans laquelle je vous propose des questions ouvertes. Il n'y a aucune bonne réponse. Je n'attends aucune réponse précise. Ce qui m'importe, c'est d'entendre votre perception, votre vécu, vos valeurs, en somme, la façon dont vous percevez le processus relationnel inhérent à la pratique professionnelle. Or, comme votre participation à cette recherche est de plein gré, votre retrait l'est aussi en tout temps. À votre demande, je pourrai vous transmettre une copie du *verbatim* de notre rencontre.

Une première rencontre se fera dans un local fermé, de préférence au Centre des médias. J'enregistrerai sur bande audio notre conversation d'une durée approximative d'une heure. Aucune indemnité ne sera offert pour la participation à cette recherche. En cas de question déontologique, vous pourrez faire appel au président du Comité établissementnel, M. Maurice Gagnon au numéro de téléphone suivant: 821-8000 poste 2954.

Nom de l'enseignante

Signature de l'enseignante

Lieu et date

Signature de la chercheuse Lina Sylvain qui s'engage également :



ANNEXE D

LE GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS DE LA PHASE N° 1

1. Que l'individu me parle de son rôle de prof au début de son enseignement

Probes : **influence du statut d'étudiant**
évolution du rôle

2. Comment l'individu perçoit actuellement son rôle d'enseignant?

Probes : **son rôle:**
position de pouvoir, autorité

3. Comment l'individu explique ce changement?

4. Pourquoi l'individu a-t-il choisi d'enseigner?

Probes : **valeurs, croyances**
apport à la communauté

5. Qu'est-ce qui apparaît chez l'individu comme étant essentiel à son enseignement?

Probes : **valeurs**
priorisation contenu/relation

6. Qu'est-ce qui, au contraire, nuit ou dérange l'individu dans son enseignement?

Probes : **les irritants**
aptitudes chez l'enseignant

7. Qu'est-ce qu'un bon enseignant pour l'individu?

Probes : **présence, communication**
persuasion/conviction
base de connaissances

8. Est-ce que l'individu se perçoit comme un bon enseignant?

9. Concernant l'enseignement, l'individu peut-il me parler de l'équilibre entre donner et recevoir?

10. Quel(s) message(s) semble(nt) le ou les plus important(s) que l'individu donne à ses étudiants?

Probes : **place du savoir**
contenu *versus* apport relationnel

11. Quel(s) message(s) semble(nt) le ou les plus important(s) que l'individu reçoit de ses étudiants?

Probes : **réciprocité**
transformation

ANNEXE E

**LA DEUXIÈME VERSION
DU GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS**

Pourquoi l'individu a-t-il choisi d'enseigner?

Probes : valeurs, croyances, apport à la communauté

Comment l'individu percevait-il l'enseignement avant d'y être engagé?

Probes : les préconceptions

Que l'individu me parle de son rôle de prof dans ses premières années d'enseignement.

Probes : rapport au savoir *versus* rapport à l'apprenant
influence de son propre statut d'étudiant

Comment ce rôle a évolué au fil des années?

Probe : évolution du rôle

Est-ce qu'un métier ou un personnage représenterait cette évolution?

De la première à la dernière semaine de la session, comment la personne perçoit l'évolution de sa relation avec les étudiants?

Quelles sont les conditions gagnantes pour la personne dans sa relation avec l'étudiant?

Quelles sont les principales limites pour la personne dans sa relation à l'autre?

À quel type d'étudiants (fort, moyen, faible) la personne a-t-elle l'impression de s'adresser principalement dans une classe?

Est-ce que cela a toujours été ainsi?

Comment la personne pense-t-elle être perçue par les étudiants?

Probe : jeu de distance

Qu'est-ce qui semble le plus important pour la personne dans son enseignement?

Qu'est-ce qu'un bon prof de cégep pour la personne?

ANNEXE F

**EXTRAIT DE MÉMOS INSCRITS
DANS LE JOURNAL DE RECHERCHE**

À la suite de l'entretien avec Joseph :

- L'importance du mouvement de va-et-vient entre le prof et l'étudiant domine tout son enseignement.
- Il y a un vide entre ses 17 ans et 30 ans??? Est-ce pertinent de le savoir???
- Pourquoi se dit-il à la fois mentor et copain-copain avec les étudiants? À revoir pour préciser.

ANNEXE G

EXEMPLES DE THÈMES SERVANT À L'ÉLABORATION DU GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ÉTUDIANTS

- l'influence du prof dans leur choix de vie
- l'écart d'âge, est-ce important?
- qu'est-ce qu'il y a d'indispensable dans leurs apprentissages?
- rôle attendu du prof
- se sentent-ils respectés par le prof?
- une fois la note d'un travail reçue, cela change-t-il quelque chose dans la relation avec le prof?

ANNEXE H

LE GUIDE D'ENTRETIEN DE GROUPE POUR LES ÉTUDIANTS

1. Décrivez-moi le prof que vous trouvé le plus intéressant? En quoi est-il le plus intéressant?
 - **est-il jeune ou vieux?**
 - **qu'entendez-vous par jeune ou vieux?**
 - **quelle a été votre expérience auprès des jeunes et vieux profs?**

2. Est-ce que cela fait une différence si c'est un homme ou une femme?

Probe : **jeu de séduction**

3. Expliquez-moi en quoi le fait que le prof soit intéressant peut changer quelque chose dans ce que vous apprenez.

Probe : **rôle et impact du prof**

4. En tenant compte de tous les aspects de votre vie, dites-moi la place qu'occupe le prof – s'il en occupe une – dans vos prises de décisions à différents niveaux?

Probe : **place accordée aux profs**

5. Si on prend un cours dans lequel vous trouvez le prof intéressant, expliquez-moi si, de la première à la dernière semaine de cours, s'il y a des moments marquants (déterminants) qui vous font embarquer ou débarquer du cours?

Probes : **importance de l'évaluation, moments déterminants dans la session**

6. Sentez-vous que vous pouvez changer quelque chose dans le déroulement d'un cours? Si non, qu'est-ce qui fait que vous sentez que vous ne pouvez rien faire?

Probe : **se perçoivent-ils comme des auteurs ou des acteurs de la scène éducative**

7. Au-delà du contenu du cours, avez-vous l'impression d'apprendre quelque chose d'autre du prof?

Probe : **extension du rôle du prof**

8. Avez-vous l'impression que les profs apprennent de vous?

Probes : **le jeu du donner et du recevoir; ont-ils l'impression qu'apprendre c'est recevoir**

9. Qu'est-ce qui vous empêche d'approfondir cette relation avec les profs ou d'apprendre davantage des profs?

Probes : **contexte d'enseignement, facteurs nuisibles à la relation**

10. Si vous aviez un message à dire aux profs qui viennent d'être engagés , quel serait-il?

11. Y a-t-il d'autres choses que vous aimeriez ajouter et que vous n'avez pas dit?

ANNEXE I

LETTRE DE PRÉSENTATION AUX ENSEIGNANTS COLLABORATEURS POUR LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS

Bonjour,

Je vous ai fait parvenir cette semaine une lettre vous demandant de prendre 20 minutes durant votre cours en éthique. J'aimerais compléter l'information que je vous ai transmise.

Il s'agit d'une recherche exploratoire financée par PAREA dont le titre, à ce jour, est «Comprendre en quoi la relation éducative contribue-t-elle à la découverte de sens dans la fonction éducative de l'enseignant au collégial?» Voici les objectifs correspondant à chacune des étapes de la recherche.

1. Par une analyse documentaire, décrire et analyser chez l'enseignant et l'étudiant, la signification donnée par ces deux partenaires à la relation éducative.

2. À partir d'entretiens semi-dirigés analysés selon l'approche de l'analyse qualitative (théorisation ancrée ou *Grounded Theory*), modéliser l'évolution de la relation éducative en lien avec l'évolution de la pratique professionnelle chez les enseignants au collégial.

3. Par le biais d'un questionnaire distribué à la plupart des étudiants terminant leurs études collégiales, comprendre l'impact de la relation éducative comme réponse à une quête de sens.

4. Proposer des pistes de réflexion sur l'importance accordée à la relation éducative au collégial en lien avec la réussite et l'engagement dans les études et l'engagement professionnelle.

Comme vous le constatez, il ne s'agit nullement de faire l'évaluation quelle qu'elle soit de l'enseignement et encore moins de votre enseignement. Le cours d'éthique que vous donnez cette session a été choisi parce qu'il s'adresse à des étudiants terminant leurs études collégiales. Cette présente requête a été distribuée à tous les professeur-e-s offrant le cours d'éthique. Les groupes choisis répondent à une répartition égale (ou presque) des sujets du secteur technique *versus* du secteur préuniversitaire. Je rejoindrai les autres étudiants n'ayant pas ces cours-ci cette session, par d'autres cours les concernant.

Votre collaboration m'est précieuse. Or, vous n'êtes pas obligé d'être là pendant le 20 minutes requis aux étudiants pour répondre au questionnaire. Je crois pouvoir respecter le délai promis.

Pour terminer, si vous tenez à informer les étudiants de ma venue, je vous demande de demeurer discret envers l'information transmise. Pour assurer une certaine uniformité dans la passation des questionnaires, j'aimerais être la seule à présenter mon projet de recherche. Dites-leur qu'il s'agit d'un questionnaire à remplir dans lequel ils pourront -enfin- communiquer leur perception d'un volet de leur vie au collégial.

Étant donné le ton plutôt directif (j'ai préféré cette stratégie directive de demande de collaboration visant des propositions claires à celle des aller-retour des messages sur boîte téléphonique et des délais interminables requis avant une première conversation) et le délai plutôt restreint de cette requête, entendez, je vous prie, mes remerciements les plus chaleureux.

Lina Sylvain

ANNEXE J

QUESTIONNAIRE POUR LES ÉTUDIANTS

Écris sur la feuille-réponse le chiffre correspondant à ce que tu penses:

1. Pour toi, apprendre c'est quelque chose :

1. de «trippant»
2. de plate
3. t'as pas le choix
4. qui va me servir plus tard
5. aucune de ces réponses

Autre : _____

2. Comment perçois-tu ta relation habituelle avec les profs :

1. c'est donnant-donnant : je ne lui dois rien, lui non plus
2. c'est gagnant-perdant : le prof décide de tout, je dois faire ce qu'il me demande
3. c'est gagnant-gagnant : le prof propose et j'ai le droit de dire ce que j'en pense
4. c'est perdant-perdant : il fait sa job et moi je fais les travaux qu'il veut
5. il n'y a pas de relation

Autre : _____

3. Les profs que j'aime le plus sont

1. jeunes (25-35 ans)
2. moins jeunes (36-45 ans)
3. encore moins jeunes (46-55 ans)
4. en fin de carrière (56 ans et plus)
5. ça n'a aucune importance

4. Si tu devais comparer la qualité de la relation vécue avec le prof à d'autres types de relations dans ta vie, à quoi l'associerais-tu? Prends la relation qui t'a semblé la plus intéressante.

1. ton médecin
2. un ami qui t'est précieux
3. une personne que tu connais mais pas plus
4. ton patron à ta job
5. Aucune de ces réponses

Autre : _____

5. L'idée que tu te fais d'un prof au premier cours, change-t-elle en cours de route?

1 : très peu 2 : peu 3 : moyennement 4 : beaucoup 5 : énormément

6. Le fait de rencontrer certains profs à l'extérieur des cours (activités parascolaires, salle de conditionnement, endroits publics, etc.), sens-tu qu'avec ces profs-là, la relation est différente dans le cours?

1 : très peu 2 : peu 3 : moyennement 4 : beaucoup 5 : énormément

7. Quelle est l'attente principale que tu as envers un prof :

1. qu'il comprenne tes problèmes personnels
2. qu'il soit avec les étudiants pendant la pause
3. qu'il soit disponible en dehors des heures de cours
4. qu'il sache de quoi il parle
5. qu'il donne son cours, rien de plus

8. Les profs que j'aime le plus

1. sont du même sexe que moi
2. sont de l'autre sexe
3. ça n'a aucune importance
4. ça dépend de la personne plus que du sexe

9. Combien de fois au cégep cela t'est-il arrivé d'être en conflit avec un prof :

- 1 : jamais
- 2 : de 1 à 3 fois
- 3 : de 3 à 6 fois
- 4 : plus d'une dizaine de fois
- 5 : avec presque tous les profs

Pour les questions de 10 à 17, écris sur la feuille-réponse le chiffre correspondant à ta perception des énoncés suivants:

10. "J'aime ça un prof qui donne son opinion personnelle sur quelque chose qu'il enseigne"

- 1 : pas d'accord du tout
- 2 : peu d'accord
- 3 : d'accord
- 4 : tout à fait d'accord
- 5 : aucune de ces réponses

11. "J'aime ça un prof qui raconte sa vie pis qui se gêne pas pour son langage"

- 1 : pas d'accord du tout
- 2 : peu d'accord
- 3 : d'accord
- 4 : tout à fait d'accord
5. aucune de ces réponses

12. " Quand je sens que le prof c'est une bonne personne, qu'elle ne pense pas juste à elle, pis qu'elle ne fait pas juste sa job, ce prof-là, j'aime son cours"

- 1 : pas d'accord du tout
- 2 : peu d'accord
- 3 : d'accord
- 4 : tout à fait d'accord
5. aucune de ces réponses

13. "Je pense qu'un prof ça nous apprend pas juste la matière du cours mais aussi sur la vie"

- 1 : pas d'accord du tout
- 2 : peu d'accord
- 3 : d'accord
- 4 : tout à fait d'accord
5. aucune de ces réponses

14. "Je pense qu'un prof de cégep, c'est là pour nous préparer au marché du travail"

- 1 : très peu 2 : peu 3 : moyennement 4 : beaucoup 5 : énormément

15. “Nous autres, on est des étudiants, on n’a pas de pouvoir pour changer grand-chose dans le cours, c’est les profs qui ont du pouvoir sur nous autres”

- 1 : pas d’accord du tout
- 2 : peu d’accord
- 3 : d’accord
- 4 : tout à fait d’accord
- 5. aucune de ces réponses

16. “Le prof m’intéresse plus que le cours lui-même”

- 1 : très peu 2 : peu 3 : moyennement 4 : beaucoup 5 : énormément

17. “Je pense qu’un prof c’est là pour t’apprendre comment entrer dans la vie d’adulte”

- 1 : pas d’accord du tout
- 2 : peu d’accord
- 3 : d’accord
- 4 : tout à fait d’accord
- 5 : aucune de ces réponses

18. “ Je pense qu’un prof tu le connais vraiment seulement après qu’il ait remis des notes”

- 1 : pas d’accord du tout
- 2 : peu d’accord
- 3 : d’accord
- 4 : tout à fait d’accord
- 5 : aucune de ces réponses

19. Choisis le chiffre correspondant à ta perception : Es-tu influencé par ce que les autres étudiants pensent du prof ?

- 1 : jamais 2 : parfois 3 : souvent 4 : très souvent 5 : toujours

20. En général, combien de fois intervien-tu (poser des questions, exprimer ton opinion, etc.) dans un cours?

- 1. 1 à 2 fois
- 2. 3 à 4 fois
- 3. 5 à 7 fois
- 4. 8 à 10 fois
- 5. jamais

21. Est-ce que les cours où tu intervien le plus sont ceux que tu aimes le plus?

- 1 : pas d’accord du tout
- 2 : peu d’accord
- 3 : d’accord
- 4 : tout à fait d’accord
- 5 : aucune de ces réponses

22. “ En général, je pourrais dire que j’ai eu des bons profs au cégep”

- 1 : très peu 2 : peu 3 : moyennement 4 : beaucoup 5 : énormément

23. Avec combien de profs, cela t’est-il arrivé de vivre au cégep une amitié (te sentir chum) :

- 1 : jamais
- 2 : de 1 à 3 fois
- 3 : de 4 à 7 fois
- 4 : environ une dizaine de fois
- 5 : avec presque tous les profs

Pour les questions de 24 à 31, tente d'identifier les éléments de la personnalité du prof comment cela te rejoint (ou te touche) et inscris le chiffre correspondant à ta perception :

24. sa capacité de s'adapter rapidement aux demandes du groupe
1 : jamais 2 : parfois 3 : souvent 4 : très souvent 5 : toujours
25. sa capacité de répondre aux questions des étudiants
1 : très peu 2 : peu 3 : moyennement 4 : beaucoup 5 : énormément
26. son humour
1 : très peu 2 : peu 3 : moyennement 4 : beaucoup 5 : énormément
27. sa passion de vivre
1 : très peu 2 : peu 3 : moyennement 4 : beaucoup 5 : énormément
28. l'intérêt qu'il porte pour son contenu de cours
1 : jamais 2 : parfois 3 : souvent 4 : très souvent 5 : toujours
29. il me considère comme un être à part entière
1 : très peu 2 : peu 3 : moyennement 4 : beaucoup 5 : énormément
30. sa passion d'enseigner
1 : jamais 2 : parfois 3 : souvent 4 : très souvent 5 : toujours
31. juste dans sa correction
1 : très peu 2 : peu 3 : moyennement 4 : beaucoup 5 : énormément

Classe par ordre de priorité 1 étant le plus important et 6 le moins important:

Depuis que tu es au cégep, pour toi, un prof c'est

- quelqu'un qui fait des farces
- quelqu'un qui doit très bien connaître sa matière
- quelqu'un qui te parle de sa vie privée
- quelqu'un qui te donne des exemples de la job que tu veux faire plus tard
- quelqu'un qui connaît les jeunes
- quelqu'un qui est juste et équitable

J'ai besoin de quelques informations sur toi :

Age : _____ ans Sexe : _____ homme _____ femme

Nombre total d'années d'études collégiales : _____

Fais un X sur ton secteur d'études :

secteur technique:

- _____ techniques humaines,
- _____ techniques biologiques
- _____ techniques physiques
- _____ techniques de l'administration

secteur préuniversitaire :

- _____ sciences de la nature
- _____ sciences humaines
- _____ Autres : arts et lettres; Sciences arts et lettres;
- _____ Arts plastiques; Musique

Fais un X : Travail rémunéré à l'extérieur : non oui
si oui, nombre d'heures par semaine : _____

Fais un X devant ton type de résidence durant tes études :
 chez tes parents en appartement (ou maison) en chambre aux résidences

Encerle : Quelle est ton appréciation générale de ta formation au cégep?
très intéressante moyennement intéressante peu intéressante très peu intéressante

Fais un X sur le type de difficultés rencontrées pendant tes études au cégep:

<input type="checkbox"/> problèmes personnels	<input type="checkbox"/> problèmes financiers
<input type="checkbox"/> déception du programme	<input type="checkbox"/> doute sur mon orientation
<input type="checkbox"/> surcharge de travail	<input type="checkbox"/> difficultés de compréhension de la matière

ANNEXE K

FRÉQUENCE DES RÉPONSES DES ÉTUDIANTS À CERTAINES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE

Fréquence des réponses à certaines questions du questionnaire

Q.2. Comment perçois-tu ta relation habituelle avec les profs :

1. c'est donnant-donnant : j'y dois rien, lui n'ont plus	14,6
2. c'est gagnant-perdant : le prof décide de tout, je dois faire ce qu'il me demande	15,6
3. c'est gagnant-gagnant : le prof propose et j'ai le droit de dire ce que j'en pense	52,8
4. c'est perdant-perdant : il fait sa job et moi je fais les travaux qu'il veut	15,7
5. il n'y a pas de relation	1,3

Q. 3. Les profs que j'aime le plus sont

1. jeunes (25-35 ans)	21,0
2. moins jeunes (35-45 ans)	18,3
3. encore moins jeunes (45-55 ans)	3,7
4. en fin de carrière (55 ans et plus)	1,4
5. ça n'a aucune importance	55,6

Q. 4. Si tu devais comparer la qualité de la relation vécue avec le prof à d'autres types de relations dans ta vie, à quoi l'associerais-tu? Prends la relation qui t'a semblé la plus intéressante.

1. ton médecin	9,6
2. un ami qui t'est précieux	24,4
3. une personne que tu connais mais pas plus	45,4
4. ton patron à ta job	8,3
5. Aucune de ces réponses	12,2

Q. 8. Les profs que j'aime le plus

1. sont du même sexe que moi	0,8
2. sont de l'autre sexe	3,0
3. ça n'a aucune importance	19,3
4. ça dépend de la personne plus que du sexe	76,9

Q. 10. "J'aime ça un prof qui donne son opinion personnelle sur quelque chose qu'il enseigne"

1 : pas d'accord du tout	0,8
2 : peu d'accord	9,9
3 : d'accord	47,0
4 : tout à fait d'accord	41,0
5 : aucune de ces réponses	1,3

Q. 13. "Je pense qu'un prof ça nous apprend pas juste la matière du cours mais aussi sur la vie"

1 : pas d'accord du tout	3,5
2 : peu d'accord	21,4
3 : d'accord	45,6
4 : tout à fait d'accord	28,5
5. aucune de ces réponses	1,0

Q. 14. "Je pense qu'un prof de cégep, c'est là pour nous préparer au marché du travail"

1 : très peu	2,4
2 : peu	6,2
3 : moyennement	30,5
4 : beaucoup	44,1
5 : énormément	16,8

Q. 21. Est-ce que les cours où tu intervies le plus sont ceux que tu aimes le plus?

1 : pas d'accord du tout	6,1
--------------------------	-----

2 : peu d'accord	21,6
3 : d'accord	28,9
4 : tout à fait d'accord	35,5
5 : aucune de ces réponses	8,0

Q.22. “ En général, je pourrais dire que j'ai eu des bons profs au cégep”

1 : très peu	1,9
2 : peu	6,2
3 : moyennement	45,5
4 : beaucoup	43,9
5 : énormément	2,4

ANNEXE L

TROIS MODÈLES RELATIONNELS CHEZ L'ENSEIGNANT

TROIS MODÈLES RELATIONNELS CHEZ L'ENSEIGNANT

Variables	Enseignant modèle d'expérience	Enseignant expert de contenu et stratège en stratégies pédagogiques	Enseignant modèle éthique
Définition	- relation prof/étudiant avec le contenu comme prétexte	- rapport étudiant/contenu où le prof est l'instigateur	- relation prof/étudiant tous deux dans l'expérience du contenu
Rôle du professeur	- un acteur : il est un modèle d'expérience du projet de formation de l'élève	- un metteur en scène : il est habile en stratégie pédagogique et se perçoit tel un expert de contenu	- un auteur : un modèle éthique. Le prof, passionné pour l'acte d'apprendre, est porteur d'un contenu
Perception de l'acte d'enseigner	- je donne et avec certains je reçois - une transmission de l'expérience	- je donne, ils disposent - animation et transmission des savoirs	- je reçois plus que je donne - transmission du goût d'apprendre
La responsabilité éducative telle que perçue par le prof	- le prof se sent responsable de la réussite de ses étudiants	- le professeur considère l'étudiant responsable de ses apprentissages	- enseigner, c'est également apprendre: une responsabilité partagée
La relation du professeur vers l'étudiant : ses attentes	- aime être copain/copain avec les étudiants - recherche une valorisation auprès des étudiants - recherche les étudiants lui ressemblant - recherche les confidences - recherche le partage d'expérience avec les étudiants - se remet en question sur le qui je suis	- ne veut pas être copain mais que les étudiants soient bons - possède une perception claire du niveau conceptuel des étudiants - recherche la performance - recherche des questions et commentaires - se remet en question sur le comment transmettre un contenu	- se sent en partenariat dans un projet éducatif collectif - souhaite un engagement éducatif semblable au sien - prend les étudiants là où ils sont rendus - se remet en question sur les fondements de l'acte éducatif
Le rapport au groupe/classe	- apprécie les rencontres individuelles dont les supervisions - aime être devant un groupe	- apprécie des catégories d'étudiants dans un groupe	- le groupe est perçu telle une seule personne s'inscrivant dans un projet éducatif

Rapport à l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - les évaluations sont des moments difficiles - le professeur se sent peu objectif, il connaît les expériences personnelles de certains et en est affecté - les échecs des étudiants l'affectent - la remise des notes est un moment stressant 	<ul style="list-style-type: none"> - l'évaluation est une étape heureuse, le reflet du potentiel de l'étudiant et de l'effort investi - les échecs reflètent si la stratégie d'apprentissage est adéquate - l'évaluation est critériée - le professeur se sent objectif dans ses corrections - il vit peu de stress lors de la remise des notes 	<ul style="list-style-type: none"> - les évaluations sont le reflet d'une étape de vie où l'on apprend le dépassement de soi - une place importante est allouée aux évaluations participatives formatives - il n'y a pas d'échec, mais que des étudiants qui abandonnent ou qui s'excusent de ne pouvoir donner davantage d'eux-mêmes
Le rapport au contenu	<ul style="list-style-type: none"> - le contenu n'est intéressant que si le prof l'est également (accent mis sur le quoi par qui) 	<ul style="list-style-type: none"> - le contenu est au premier plan, le prof est prêt à s'effacer pour laisser les étudiants entrer en contact avec la matière - (accent mis sur le comment) 	<ul style="list-style-type: none"> - le contenu est tel un bateau dans lequel les deux partenaires, prof et étudiant, apprennent à naviguer (accent mis sur la passion d'apprendre)
Le rapport à la séduction	<ul style="list-style-type: none"> - Comment séduire les étudiants : se mettre à nu. Mot fréquemment utilisé : authenticité 	<ul style="list-style-type: none"> - comment rendre le contenu de cours séduisant : se vêtir en habit-contenu 	<ul style="list-style-type: none"> - comment rendre le partenariat et le travail d'équipe séduisant : être transparent.
Compliments retenus faits par les étudiants	<ul style="list-style-type: none"> - t'es belle; t'es bonne; wow! c'est beau ce que tu as vécu 	<ul style="list-style-type: none"> - j'aime le deuxième exemple que tu as apporté 	<ul style="list-style-type: none"> - j'en ai parlé avec mon père pis j'ai été capable d'argumenter
Perception de leur apport éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Je leur apprends quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> - ils ont appris quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> - j'apprends beaucoup de mes étudiants
Après un cours le prof se sent	<ul style="list-style-type: none"> - Important, valorisé ou vidé 	<ul style="list-style-type: none"> - performant ou fatigué 	<ul style="list-style-type: none"> - vivant, rempli, en mouvement
Secteur de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Plus souvent en secteur technique 	<ul style="list-style-type: none"> - plus souvent en formation générale ou en pré-universitaire 	<ul style="list-style-type: none"> - un peu partout

ANNEXE M

QUELQUES EXEMPLES D'EXTRAITS DES COPIES POUR UNE CATÉGORIE

Une relation, cette relation prof-étudiant, va chercher dans mes structures psychologiques les plus profondes, je suis convaincu de cela, ça me rend trop heureux. C'est pas normal. (Lynx p. 7-8)

Tout ce qu'on est au plan de la tâche, si tu donnes, si tu y mets du cœur, si tu y donne le meilleur de toi, c'est bien plus que de dire je vous aime. C'est bien plus de leur dire je vous respecte. (Luciole p. 17)

Pis tu vois je te dirais qu'aujourd'hui, j'ai de grandes joies, de grandes satisfactions à travailler avec eux, parce que, je trouve qu'ils cheminent, pour eux, pas pour moi. [...] Moi je l'ai ma paie. (Ciel p. 2)

Une de mes réussites de béton à la fin du semestre dernier, un étudiant vient et me dit : «Pour la première fois de ma vie, mon père a parlé de politique et d'économie puis je l'ai placé!» Puis, elle était fière de me dire cela. [...] Ah, c'est merveilleux! J'ai gagné mon pari. (Van Gogh p. 26)

ANNEXE N**EXEMPLE D'EXERCICES ENTREPRIS
POUR UNE CATÉGORIE**

Exemple d'exercice entrepris pour la catégorie : **Satisfactions relationnelles qui donnent un sens à l'acte professionnel**

DÉFINITION : situation dans laquelle l'enseignant identifie des situations liées à sa pratique professionnelle qui donnent plein sens à une raison d'être voire une raison d'enseigner

LES PROPRIÉTÉS :

- volonté de créer une relation éducative
- aux différentes sources de valorisation professionnelle telles que le transfert d'apprentissage faits par les étudiants
- appropriation de l'acte d'apprendre chez l'étudiant
- encourager le plus faible et qu'il ressorte gagnant
- étincelle lorsque les étudiants comprennent

LES CONDITIONS D'EXISTENCE :

- contact au quotidien
- impression d'avoir fait de son mieux
- feed-back verbal ou non-verbal
- respect mutuel
- intérêt pour la matière

LES DIVERSES FORMES :

- appropriation de l'acte d'apprendre (en classe)
- transfert des apprentissages (hors classe)
- attitudes du prof : impression d'accomplissement personnel, mission accompli
- termes utilisés : je l'ai ma paie; j'ai gagné mon pari; ça vaut ben des salaires; t'as pas besoin de ben plus que ça; mission accomplie; j'ai fait ma job, émouvoir l'autre dans l'art d'apprendre; quand les étudiants vibrent devant la matière, se sentir interpellés et touchés par la matière; sentir une progression; les yeux qui brillent.