

Quand j'enseigne, j'apprends : une recherche sur la réciprocité éducative



Lina Sylvain

Chercheure

*Enseignante en Techniques d'éducation spécialisée
Collège de Sherbrooke*

Dans la vie quotidienne, certaines expressions verbales, d'allure banale, orientent le sens de notre action. Le monde de l'éducation n'y échappe pas. Ainsi lorsqu'on affirme que « l'élève est placé au centre de ses apprentissages », cela signifie-t-il que l'élève¹ est placé dans une position où il doit choisir ses apprentissages, comme s'il devait choisir un produit dans un centre commercial ? Ou qu'il représente un point, voire un milieu dans un espace d'apprentissage ? À moins qu'il n'agisse à titre de promoteur de ses apprentissages, dans ce cas-ci, il gît au centre du monde, lieu de ses apprentissages ? Poser d'emblée les apprentissages comme sujet interactif ne reviendrait-il pas, en contrecoup, à exclure l'élève du processus ? Pourquoi ne pas identifier l'effet de l'action éducative sur l'élève, à savoir : l'élève, « auteur de ses apprentissages » ? De plus, n'y a-t-il pas lieu de se questionner également sur la place qu'occupe l'enseignant² auprès de l'élève ? Est-il devant l'élève ? Derrière lui ? Ou à côté de lui ? L'espace que l'enseignant choisit d'occuper auprès de l'élève ne modifie-t-il pas la fonction proprement éducative de son action ?

1. Le terme « étudiant » a été remplacé par le terme « élève », à l'exception des citations où le terme « étudiant » a été conservé.

2. Ce texte n'a pas été féminisé à cause du trop grand nombre d'occurrences du terme « enseignant ».

Ce questionnement est à l'origine de notre recherche, laquelle fut financée pendant deux années consécutives par le *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA). Nous voulions comprendre les trois angles étymologiques du mot « sens », soit la signification, la direction et la satisfaction vécue par et dans la relation éducative, à savoir les intentions éducatives qui sous-tendent 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 les voix des enseignants et 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 ont amenée à une méthodologie qualitative qui s'est déroulée en cinq phases itératives. Nous avons, à la première phase, rencontré des enseignants innovateurs dans le cadre d'entretiens semi-dirigés. À la deuxième phase, les élèves du collégial ont aussi été rencontrés lors d'entretiens semi-dirigés, mais dans des rencontres de groupe. Pour la troisième phase, un questionnaire, élaboré à partir des interrogations soulevées par ces entretiens, a été distribué à 629 répondants en fin de formation collégiale. Mis à part cet outil de collecte de données quantitatives, nous estimons que notre recherche est qualitative, et ce, pour deux raisons. La première réside dans le fait que les réponses ont été analysées en termes 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 créditée sur les fondements de la relation

*L'espace que l'enseignant choisit d'occuper
auprès de l'élève ne modifie-t-il pas
la fonction proprement éducative
de son action ?*

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. Nous avons recueilli ces récits dans le cadre de notre recherche. Finalement, à la cinquième et dernière phase, nous avons rencontré individuellement les 17 enseignants collaborateurs et validé notre théorisation. Les données provenant des entretiens semi-dirigés de groupe et individuels furent analysées dans le respect des étapes de la théorisation ancrée (*Grounded Theory*) de Glaser et Strauss (1967), concept repris par Paillé (1994). L'ensemble de ces cinq phases de collecte des données a permis une analyse distincte des propos des enseignants et des élèves³.

PAROLE AUX ENSEIGNANTS

De l'analyse des données issues des rencontres avec les enseignants, trois postures (états 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, laquelle 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 telles sa perception de la gestion de classe, de l'évaluation, de la contribution de l'élève dans son processus d'apprentissage et, surtout, sa perception de la relation éducative.

Avant de poursuivre, nous émettons une mise en garde à l'effet de réduire l'acte éducatif de l'enseignant à une seule et même posture. Plusieurs facteurs influent sur le sens accordé à la fonction éducative de l'enseignant, notamment l'âge de la personne, ses années d'expérience en enseignement, le nombre de fois que celle-ci donne un même cours, l'expérience professionnelle autre que l'enseignement de même que – à notre grande surprise – l'âge de ses enfants. À titre d'exemple, lors de l'interprétation de données, il est apparu qu'un enseignant peut, dans ses 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 en phase finale, les enseignants identifiaient, par ces postures, l'évolution de leur pratique et ciblaient la posture vers laquelle ils tendaient. Ainsi, notre analyse tient compte des données et non de l'évolution d'une personne dans le temps.

3. La présentation des résultats de la collecte des données auprès des élèves fera l'objet d'un autre article qui paraîtra ultérieurement dans *Pédagogie collégiale*.

Une posture de promotion de soi et de la profession

En bref, dans la posture de promotion de soi et de la profession, les termes utilisés par les enseignants sont : « être ve-dette » ; « 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 » ; « outiller les étudiants pour leur sortie sur le marché du travail » ; « passer le flambeau aux étudiants » ; « transmettre l'amour de la compréhension et 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 profession⁴ vers laquelle se destinent les élèves.

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'élève dans ses apprentissages sont interprétés en reflet de ce lien de confiance.

Cette impression d'être le porte-parole d'une profession incite l'enseignant à adopter une posture de promotion 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'élève, 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'élève le jaillissement de son intérêt pour la profession choisie dans sa formation.

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 élèves et dans laquelle les enseignants ont, pour la plupart, déjà œuvré. L'enseignant se sent le porte-parole du marché du travail, à un point tel 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 élèves comme de futurs collègues de travail. Ses critères d'évaluation seront à l'effet de valider ou d'invalider le passage de l'élève dans la profession choisie. Les habiletés

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

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'élève dans le but d'identification professionnelle.

Par une proximité parfois excessive envers l'élève, 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 élèves 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 à sa classe.

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'élève 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 est comparé, par certains, au rôle d'un musicien qui, à la troisième partie de sa prestation, demeure stupéfait d'être toujours capable d'en donner autant. La rétroaction des élèves nourrit l'enseignant dans sa production effervescente et imaginative dans la transmission des savoirs.

Dans cette posture [...] l'enseignant fait don de soi dans la mesure où l'élève 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.

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 « d'investissement pédagogique ». Cela donne lieu à ce que nous appelons une posture de performance intellectuelle. Nous l'illustrons par un *continuum*. Dans un pôle l'enseignant se voit comme un expert de contenu et, dans l'autre, il se perçoit comme habile en stratégies pédagogiques.

Affichant humblement qu'il est un modèle de réussite académique dans une matière donnée, l'enseignant se dit, avant tout, expert de contenu. Un collaborateur s'exprime ainsi sur ce thème : « Je suis la personne qui a la connaissance et qui cherche à la transmettre. » Cette position hiérarchise le jeu des partenaires : l'enseignant est porteur de connaissances tandis que l'élève est là pour apprendre. Il ne s'agit pas d'expériences à transmettre, mais de transfert de connaissances que seul l'enseignant possède. L'expert de contenu ressemble, sous certains aspects, à un enseignant traditionnel qui se sert d'exposés pour transmettre des connaissances. Or, selon une courbe d'évolution individuelle, après un certain nombre d'années d'expérience en enseignement ou par une formation pédagogique et une pratique réflexive sur la pratique enseignante, certains enseignants, sensibles au processus d'apprentissage de l'élève, utilisent des stratégies pédagogiques pour faciliter l'appréhension des connaissances.

Dans cette dimension de 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. Sur ce thème, un collaborateur 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 ». L'enseignant évalue alors sa relation à l'élève au regard du respect que ce dernier lui reconnaît pour ses compétences en tant qu'expert de contenu.

Dans la posture de performance intellectuelle, la relation entre les partenaires ne repose pas sur les confidences ou sur toute forme d'élan affectif, mais s'axe autour des questions et des commentaires sur les connaissances dont l'enseignant est porteur. À ce sujet, l'un explique : « je cherche à me faire *challenge* par des questions ». Ainsi, comme l'indique ce commentaire, soutenu par d'autres enseignants, les questions des élèves représentent un défi intellectuel stimulant.

Or, 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'élève. Mais les enseignants plus expérimentés, ayant une formation en pédagogie et une pratique réflexive sur la profession, sont manifestement plus éloquents

sur ce thème et établissent d'emblée un « jeu de convictions » entre les connaissances de l'enseignant et celles de l'élève. L'un et l'autre s'interpellent dans des buts distincts : l'élève signifie à l'enseignant sa compréhension des contenus enseignés, tandis que l'enseignant distingue les éléments connus chez l'élève et tente alors de greffer de nouvelles données en vue d'une construction du savoir. L'élève guide donc l'enseignant sur sa voie d'enseignement de la matière.

*Dans la posture de performance intellectuelle,
la relation entre les partenaires
ne repose pas sur les confidences
ou sur toute forme d'élan affectif,
mais s'axe autour des questions et
des commentaires sur les connaissances
dont l'enseignant est porteur.*

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'élève. Cette sensibilité est également présente chez les enseignants porteurs d'une posture de partenariat.

Une posture de partenariat : un plaisir commun pour la découverte

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 » ; « on ne veut pas faire de show » ; « on blâme l'importance accordée aux stratégies pédagogiques » ; « place aux valeurs » ; « être une référence pour les étudiants » ; « ouvrir des portes sur la vie » ; « se positionner contre l'uniformisation des contenus » ; « écouter » ; « identifier si les étudiants 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 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 élèves, 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'élève 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 élèves dans leur plaisir de découvrir, donc d'apprendre.

Cette ouverture à la différence entre les partenaires ne se réduit pas à l'utilisation d'une méthode pédagogique particulière. C'est davantage en termes d'attitude que l'acceptation des différences de l'autre peut s'exercer. 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, surtout, il ne perçoit pas les élèves comme des spectateurs. Une telle posture rendrait trop rigides les rôles de chacun des acteurs de la scène éducative et annulerait l'aspect dynamique propre à l'interaction entre eux. L'enseignant tend à suivre une tendance optimiste et il perçoit sa fonction comme une ouverture envers la personne étudiante. Le but visé est d'ouvrir à cette dernière les portes sur une nouvelle lecture de la vie, sur des phénomènes et sur des personnes.

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. L'un d'eux 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 faut rendre l'apprentissage intéressant, pas par le contenu, mais par la porte par où tu prends l'étudiant ». Cette porte ouvre la voie au sens dans l'apprentissage et ainsi l'élève est pleinement capable de discerner son importance dans sa vie. Cette posture tient compte du fait que l'enseignant n'est pas un informateur, mais un formateur.

L'enseignant n'attend pas d'être aimé mais, avant tout, d'être respecté de la même manière qu'il tente de respecter les élèves. L'intensité de l'affection qu'il éprouve depuis des années envers ces derniers le motive et donne un sens à sa pratique professionnelle et à l'ensemble de sa vie. Il dit : « J'ai le sentiment réel que ces élèves m'apportent quelque chose continuellement, au niveau de la philosophie de la vie, des questionnements personnels, sur

*Cette posture tient compte du fait que
l'enseignant n'est pas un informateur,
mais un formateur.*

*L'enseignant n'attend pas d'être aimé mais,
avant tout, d'être respecté de la même
manière qu'il tente de respecter les élèves.*

mes limites et sur mes forces. » Dans cette perspective, la relation à l'autre est alors une question de sens pour l'acte éducatif pris dans sa signification la plus large, celle de la mission éducative.

En somme, dans cette logique de découverte qui s'oppose à une uniformisation de l'enseignement, l'enseignant réclame que l'élève 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 s'interroger sur son adhésion à des idées et à des valeurs dans la société. Ainsi, que l'enseignant soit enclin à la promotion de soi ou à celle 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'élève grandit et apprend à se connaître.

EN CONCLUSION

Au regard de notre cadre de référence, la théorie de la réciprocité éducative (Labelle, 1996), l'interprétation des données issues des enseignants nous conduisent vers cinq affirmations.

L'intention éducative devance l'action

La première affirmation, 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 sommative dans le processus d'apprentissage de l'élève 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'élève 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.

Deux fonctions éducatives indissociables et indispensables

Notre deuxième affirmation est à l'effet que l'acte d'enseigner se compose de deux fonctions : la fonction symbolique (les valeurs, notamment celles de la société, de l'établissement, de l'enseignant et de l'élève) et la fonction instrumentale (le quoi et le comment enseigner) (Postic, 1994). La fonction symbolique interpelle l'enseignant et l'élève dans leur rôle d'auteur (qui signifie parler en son propre nom, d'où l'expression « avoir de l'autorité en la matière ») de la scène éducative, tandis que la fonction instrumentale stimule l'acteur en eux. Pour sa part, la fonction instrumentale, plus préoccupante en début de profession chez les enseignants (notamment maîtriser les contenus de cours) favorise, par sa forte centration 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, la fonction symbolique agit

comme un élément de motivation intrinsèque dans l'engagement vers la profession enseignante et comme un élément de transformation des motivations initiales vers un sentiment d'accomplissement personnel et professionnel chez les enseignants.

Devenir acteur et auteur de ses apprentissages

Placer l'élève 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 posture à tendance de performance intellectuelle, on omet deux éléments fondamentaux constitutifs de l'acte d'enseigner et d'apprendre : rendre l'élève auteur de ses apprentissages et 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. Ainsi, par une primauté des stratégies pédagogiques et des contenus de cours au détriment de la primauté de la personne, les personnes impliquées, l'élève et l'enseignant, sont uniformisées au même titre que les contenus de cours. Cette « extermination des esprits » (Labelle, 2000, 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.

Un plaisir d'apprendre partagé par les acteurs

Notre quatrième affirmation souligne l'importance pour l'enseignant et l'élève que l'acte d'enseigner porte 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 élèves et, en retour, il apprend comment l'élève structure et organise ses connaissances. L'élève fait inversement le même mouvement, il apprend des contenus et des méthodes et enseigne comment il élabore et structure ses connaissances. Dans cette logique, l'élève enseigne à l'enseignant sa compréhension d'un phénomène et, dans le même mouvement, apprend à se dépasser par le partage de son apprentissage *expérencié*⁵ au groupe et à l'enseignant. Il y a donc apprentissage de l'un à l'autre et de l'un par l'autre, d'où la réciprocité éducative (Labelle, 1996).

5. Buyse (1935 ; repris par Labelle, 1996) suggère que lorsqu'on parle d'expériences accomplies par et sur des êtres humains, nous devons utiliser le terme « *expérencier* » et réserver celui d'« *expérimentation* » à des expériences faites sur des animaux en laboratoire et d'« *expérientiel* » relativement au vécu de la personne.

Une dimension 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 sur la relation éducative, notamment celles de Lafortune (1992) et de Kubanek et Waller (1995), reconnaissent le circuit affectif comme facteur contributif, voire constitutif de la relation éducative. À ce propos, aucune donnée de notre recherche ne permet d'affirmer une telle position. À titre d'exemple, les élèves révèlent à 74,1 % que la contribution de l'enseignant dépasse largement les contenus de cours et affectent les 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. À partir de ces données, nous ne pouvons dire que les élèves désirent une relation affective auprès des enseignants. C'est davantage en termes 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) 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 de prolonger son temps de travail à l'extérieur de la classe dans l'intention première d'embrasser plus largement les dimensions cognitives et affectives 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 l'un de nos collaborateurs, qui « se contente de donner ses cours », mais il doit inscrire son action éducative dans un champ plus vaste que les dimensions cognitives, c'est-à-dire « dans un univers où les dimensions humaines sont reconnues », ce qui inclut les dimensions affectives liées à l'apprentissage.

À 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 », pourrait-on entendre. Or, à 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'élève, 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 faire croître (de *educare*) les sujets personnels dans une visite guidée des saveurs (de *savoir*). Voilà une intention éducative qui redonne grandeur et âme à la fonction éducative, et ce, auprès de l'élève 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.

De ces affirmations, nous pouvons déduire que la relation éducative n'est pas une condition favorable à l'acte d'enseigner et d'apprendre, mais elle en constitue son fondement. ❏

sylvaili@collegesherbrooke.qc.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BUYSE, R., *L'expérimentation en pédagogie – Tome 1*, Bruxelles, Lamertin, 1935.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial – Réflexions à partir de points de vue étudiants*, Québec, Gouvernement du Québec, 1995.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.
- GLASER, B. et A. STRAUSS, *The Discoverey of Grounded Theory*, Chicago, Aldine Publishing, 1967.
- HUBERMAN, M., *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.
- KUBANEK, A. M. et M. WALLER, « Une question de relation », *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 4, 1995, p. 23-27.
- LABELLE, J. -M., *La réciprocité éducative*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
- LABELLE, J. -M., « Quelle place pour l'autre dans l'autoformation ? », *Apports européens et nord-américains pour l'an 2000 – L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000, p. 213-225.
- LAFORTUNE, L., *Dimension affective en mathématiques – Recherche-action et matériel didactique*, Mont-Royal, Modulo, 1996.
- PAILLÉ, P., « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, 1994, p. 147-181.
- Postic, M., *La relation éducative*, 6^e édition, mise à jour (1^{ère} éd., 1979), Paris, Presses universitaires de France, 1994.

Lina SYLVAIN s'intéresse à toute question portant sur les fondements de l'éducation, notamment sur la réciprocité éducative. Dans le cadre de sa maîtrise en andragogie à l'Université de Montréal, suite à un séminaire sur la réciprocité éducative, son enseignement en Techniques d'éducation spécialisée au Collège de Sherbrooke devient un véritable laboratoire d'expériences éducatives où l'apprendre et l'enseigner se conjuguent au présent. En 2003, elle déposait sa thèse de doctorat à l'Université de Sherbrooke, sur ce même thème. Cette recherche a été financée par PAREA (cdc.qc.ca/parea) pendant deux années consécutives.