

L'ENSEIGNEMENT : UN MÉTIER DE RELATIONS



ÉRIC CHASSÉ
Conseiller pédagogique
Cégep de Saint-Hyacinthe

Éduquer consiste à libérer les capacités de quelqu'un, non à vérifier et à quantifier des notions académiques qu'il a assimilées.

– Ferguson, 1981

Les enseignants sont porteurs d'un grand pouvoir et, en même temps, d'une grande responsabilité. Ainsi, « [...] dans tout ce qui influe sur le développement de l'élève, c'est le professeur qui est, de loin, l'agent principal. En effet, la relation maître-élève prolonge, et parfois dépasse, la relation parent-enfant, car c'est à travers les démarches que le maître fait accomplir à l'élève que ce dernier s'initie principalement à la pensée, qu'il accède au savoir structuré et qu'il construit les fondements sur lesquels il érige sa propre destinée. » (Aylwin, 1997)

Dans un contexte où la relation humaine est présente, où le climat est ouvert et non évaluatif, où la personne se sent acceptée et valorisée et non pas jugée d'après ses actes, la tendance à l'actualisation et à la motivation naturelle à se développer peut plus facilement se manifester. (Charbonneau, 1982)

UN MÉTIER DE RELATIONS

C'est bien connu, nombre d'enseignants choisissent l'enseignement en raison de leur profond désir de transmettre leur passion, et ce, dans leurs interventions en classe, là où relation éducative et apprentissage se conjuguent.

Or, le contexte actuel de l'éducation, marqué par les réformes scolaires, a pour conséquence que les enseignants sont de plus en plus appelés à s'investir en dehors du cadre de la classe, dans des activités où ils ne sont pas en relation avec les étudiants, comme par la participation à des travaux d'élaboration ou d'évaluation de programmes d'études. Ils sont bien forcés de se resituer par rapport à leur rôle auprès des étudiants ainsi qu'à la place, à l'importance et à la forme de la relation qu'ils ont avec eux.

À l'évidence, bien que des pratiques pédagogiques novatrices foisonnent, que notre connaissance de la « mécanique » et des composantes de l'apprentissage se raffine, la relation éducative demeure au cœur même de l'identité professionnelle enseignante et elle joue un rôle déterminant dans la représentation que l'enseignant a de lui-même dans sa profession.

LA RELATION : TERREAU FERTILE À L'APPRENTISSAGE ET À L'ACTUALISATION DE SOI

Les années 60 et 70 ont marqué le passage des fondements behavioriste et empiriste vers une approche humaniste, fer de lance de la relation éducative. L'effet Pygmalion en constitue un marqueur fort. Ainsi, Rosenthal et Jacobson (1968) démontrent dans leurs travaux sur le sujet que le préjugé de l'éducateur agit de façon déterminante sur le comportement de l'étudiant. Potvin et Rousseau (1993) ajoutent :

[...] les élèves envers qui l'enseignant a des attentes élevées ont plus de possibilités d'apprendre, puisqu'ils ont plus de chances que les autres d'être en interaction de type scolaire avec l'enseignant, qu'ils répondent plus souvent aux questions en classe, qu'ils ont plus de rétroactions après leurs réponses et plus de renforcements liés à une performance scolaire. De plus, les enseignants ont davantage tendance à ignorer les élèves envers qui ils ont des attentes faibles.

Ces travaux ainsi que ceux d'autres chercheurs ont profondément marqué le monde de l'éducation. Inspiré de Rogers (1976) et de Neil (1970), le système scolaire dans son ensemble s'est alors mis à la tâche de mettre en place des conditions favorables au développement intégral de chaque individu, l'acquisition de connaissances et de savoir-faire n'étant désormais plus la seule finalité de l'école. Ainsi, avec l'avènement du mouvement humaniste, l'enseignant, par son ouverture, son soutien et son empathie, est invité à miser sur sa relation avec l'étudiant afin de permettre à celui-ci de s'engager comme citoyen et d'évoluer « sur les chemins de l'actualisation de soi ». La réforme Parent et les écoles alternatives sont les fruits de ce paradigme.

Plus récemment, au Québec, d'autres chercheurs et enseignants ont aussi souligné l'importance de la relation éducative dans le cheminement scolaire de l'étudiant¹. Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation soutenait, en 1995, que « la relation

¹ Bégin et Caouette, 1989; Richer, 1989; Grand'Maison, 1992; Barbeau, Montini et Roy, 1997; Kubanek et Waller, 1995; Langevin, 1996; Pruneau, 2002; Potvin, 2005.



maître-élève s'avère la condition la plus déterminante dans la quête de sens et d'autonomie. Les étudiants ont besoin de retrouver la personne derrière l'enseignant. Ils ont besoin de se sentir considérés comme des personnes à part entière».

Un consensus s'est installé dans le monde de l'éducation, à savoir que la qualité de la relation entre enseignants et étudiants a un impact notable sur le développement affectif et cognitif de ces derniers et, fait important, que ce n'est pas là l'apanage exclusif des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Cette influence positive de la qualité de la relation éducative se manifeste à tous les ordres d'enseignement, et ce, même au collégial et à l'université. En effet, les recherches de Kubanek et Waller (1994) montrent que les contacts individuels avec les enseignants et les encouragements de leur part favorisent l'apprentissage et la persévérance scolaires, alors qu'à l'inverse un enseignement distant et impersonnel est associé aux échecs scolaires et aux changements de programme, et ce, quel que soit l'âge des étudiants.

En ce qui concerne plus particulièrement le collégial, le Conseil supérieur de l'éducation (1995) a fait l'inventaire de commentaires recueillis auprès d'étudiants à propos de leur perception de l'importance de la relation pédagogique et d'attitudes qui y sont reliées. Voici ce que ces étudiants recherchent plus particulièrement chez leurs enseignants :

- de la disponibilité hors cours et, surtout, de la disponibilité pour des contacts plus personnalisés : discussions de groupe, confidences, compliments, soutien, attitude empathique ;
- un rapport de respect et une certaine humilité : guider plutôt que contrôler ; reconnaître ses erreurs ; être à l'écoute et intéressé à ce que les étudiants disent, pensent et font ; reconnaître qu'on peut apprendre d'eux ;
- un enseignement centré sur les bases, les méthodes, les outils et non seulement sur les notes ;
- une pédagogie interactive : questions, considération du point de vue de l'étudiant, de ses connaissances et de ses expériences ;
- un enseignant qui explique de façon différente en se mettant dans la peau de l'étudiant, qui sort du texte pour l'enrichir par des exemples, qui peut faire des liens entre la théorie et la pratique, qui fait des liens avec les connaissances antérieures ou les autres cours ;
- un enseignement qui s'inscrit dans le cadre de projets concrets ;
- un enseignant qui donne le droit à l'erreur, qui fait une rétroaction riche et opportune et qui partage un sentiment de fierté face à la réussite de l'étudiant ;
- un enseignant rigoureux et exigeant, qui présente les objectifs et la structure du cours de manière systématique, qui est à jour dans son contenu : un enseignant exigeant pour les étudiants avec limites et pressions raisonnables, et avec consignes claires ;
- un enseignant capable d'établir un climat de confiance, de complicité et de négociation ;
- un enseignant qui manifeste de l'intérêt, de la fierté et de l'enthousiasme pour l'enseignement.

Selon Langevin (1996), la relation peut s'établir entre l'enseignant et les étudiants à travers le prétexte de l'apprentissage. Cette auteure parle de l'importance d'une relation empathique et de coopération, orientée dans le sens de la résolution des problèmes cognitifs, affectifs et d'ordre pratique. L'enseignant doit accorder de l'importance à l'enseignement des attitudes et des principes de vie. Que ce soit conscient ou non, intentionnel ou non, il joue inévitablement le rôle de modèle dans sa communication verbale et non verbale, dans ses stratégies de résolution de problèmes, dans ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage, dans sa flexibilité pédagogique.

Or, de nombreux facteurs peuvent affecter l'établissement de cette relation éducative. Nous en aborderons deux : les croyances et les préjugés de l'enseignant et de l'étudiant ainsi que leur histoire relationnelle pour, ensuite, montrer l'importance de s'investir dans des relations fondées sur les motivations humaines.

[...] les contacts individuels avec les enseignants et les encouragements de leur part favorisent l'apprentissage et la persévérance scolaires, alors qu'à l'inverse un enseignement distant et impersonnel est associé aux échecs scolaires et aux changements de programme, et ce, quel que soit l'âge des étudiants.

► UNE RELATION PARFOIS TEINTÉE DE CROYANCES ET DE PRÉJUGÉS

Nous l'avons déjà évoqué, les recherches en psychologie ont depuis longtemps établi un lien entre les croyances et les attitudes de l'enseignant, d'une part, et la persévérance scolaire des étudiants, d'autre part. Celles menées par Potvin



et ses collaborateurs (2005) abondent toutes en ce sens. Ces chercheurs souhaitent d'ailleurs que les enseignants aient la possibilité de remettre davantage en question leur relation et leur attitude envers les étudiants qui présentent des difficultés scolaires. Dans le même esprit, Aylwin (1997) illustre de façon claire, quoique peut-être un peu caricaturale, quelques croyances plutôt courantes qui risquent d'altérer la relation maître-élève. En voici certaines qui peuvent susciter des discussions intéressantes :

LES ÉCHECS SCOLAIRES SONT INÉVITABLES, puisque les études collégiales requièrent des capacités intellectuelles qu'un certain nombre d'étudiants ne possèdent pas. Il est donc inutile de s'investir comme enseignant avec certains d'entre eux.

LA PLUPART DES ÉTUDIANTS NE S'ENGAGENT PAS À FOND ET SPONTANÉMENT, DANS LEURS ÉTUDES. Ce sont donc les notes qui auront le plus grand pouvoir de motivation sur eux. Et non pas la relation avec eux.

ON DOIT ENSEIGNER TOUT CE QUI EST ÉNUMÉRÉ DANS LE PROGRAMME. Comme le programme est chargé, il est préférable de limiter l'emploi de méthodes actives qui prennent beaucoup de temps et de favoriser l'exposé magistral de façon à couvrir toute la matière.

ON PEUT RÉELLEMENT PASSER LE CONTENU DU COURS. On suppose que ce qu'on présente avec clarté, ordre et précision se retrouvera dans le cerveau de l'étudiant sous la même forme claire, ordonnée et précise sans qu'on ait besoin d'établir une relation avec ce dernier.

Avec de telles croyances en toile de fond, l'enseignant ne sera probablement pas totalement disposé à s'investir pleinement et efficacement dans la relation pédagogique, ne lui reconnaissant pas d'impact potentiel significatif sur la motivation et sur l'apprentissage.

Selon Aylwin (1997), cette situation est plutôt courante. Cet auteur soutient que ces croyances transforment certains enseignants en enseignants fantômes, « qui donneraient cette formation dans un espace magique », sans investir dans la relation pédagogique.

Bien entendu, les croyances qui ne contribuent pas à la relation éducative ne sont pas que l'apanage des enseignants. Il appert que nombre d'étudiants entretiennent également des préjugés tenaces à l'égard de ces derniers et de l'apprentissage, ce qui peut nuire à l'établissement de la relation éducative :

LES PRÉJUGÉS À L'ÉGARD DES ENSEIGNANTS.

Les enseignants cherchent à piéger les étudiants ; ils veulent « épurer » la classe ; ils sont peu intéressés, trop exigeants ;

LES PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES.

L'étudiant ne croit pas avoir les compétences pour réussir, il n'est pas assez intelligent, il n'a pas de contrôle sur sa performance scolaire.

De son côté, Barbeau (1993) fait un inventaire fort complet de déterminants et d'indicateurs de l'engagement cognitif des étudiants. Elle met en relief l'effet des conceptions qu'entretiennent les étudiants à l'égard de l'école et de l'intelligence, d'une part, et l'impact de la perception qu'ils ont des causes de leurs succès ou de leurs échecs, d'autre part. Ainsi, des représentations comme : « Quoi étudier ? », « Cette discussion est une perte de temps... », « L'important c'est d'aller chercher la note de passage... » ne favorisent pas l'investissement de l'étudiant dans ses apprentissages ni dans la relation éducative.

Somme toute, il importe simplement de se rappeler que l'enseignant, malgré de bonnes intentions, se butte parfois aux résistances des étudiants, tout comme à ses propres résistances... Certains étudiants et certains enseignants ont effectivement du mal à s'engager dans la relation. Peut-on supposer que cette résistance puisse, dans une certaine mesure, être nourrie par leur propre histoire relationnelle ?

[...] l'enseignant, malgré de bonnes intentions, se butte parfois aux résistances des étudiants, tout comme à ses propres résistances...

► L'HISTOIRE RELATIONNELLE DE L'ENSEIGNANT ET DE L'ÉTUDIANT

Personne n'est jamais neutre en relation. L'enseignant, avec ses préjugés et ses croyances à l'égard des étudiants (et de l'humain en général), avec son « histoire relationnelle », consciente ou non, teinte sa pratique, favorise ou retarde l'établissement d'un lien avec ses étudiants. L'étudiant, fraîchement imprégné de ses relations avec des figures d'autorité (parents et enseignants), est extrêmement sensible au regard que porte l'enseignant sur lui et y réagit en fonction de sa propre histoire. Selon Pruneau (2002), il est difficile d'explorer la relation pédagogique sans lever le voile sur l'ensemble des relations qui composent l'histoire personnelle de l'enseignant et de l'étudiant.



La psychanalyse offre un premier éclairage sur les processus en cause par l'identification de la notion de transfert qui s'imisce, qu'on le veuille ou non, dans toute relation. Ainsi, Freud soutenait déjà, il y a déjà plusieurs années, «que nous transférons sur eux [les enseignants] le respect et les espoirs que nous inspirait le père omniscient de notre enfance, et nous nous mimons à les traiter comme nous traitons nos pères à la maison».

Richard (1989), qui met en relief les enjeux narcissiques de la relation pédagogique, souligne entre autres que l'étudiant sera parfois porté à :

- rechercher l'amour de l'enseignant en se présentant comme démuné afin d'obtenir son aide et de devenir ainsi l'objet de sa sollicitude ;
- s'identifier à l'enseignant et à l'idéaliser (en trouvant en lui un trait de similarité ou d'attraction) afin de pouvoir lui ressembler ;
- nier cette idéalisation par des attitudes condescendantes, des revendications exagérées ou des critiques méprisantes ;
- passer de la dépendance à la désillusion (lorsqu'il se heurte aux faiblesses de l'enseignant).

Par ailleurs, l'enseignant porte également des blessures et il vit des insécurités. Il peut :

- être craintif parce qu'il souhaite être reconnu et plaire à ses collègues ou à l'étudiant, qu'il souhaite amener l'étudiant, afin de se réparer lui-même, à devenir l'étudiant idéal qu'il n'a pas été ;
- chercher à se faire aimer des étudiants au point de leur épargner des frustrations pourtant nécessaires à l'éclosion de leurs pensées propres ;
- éprouver de l'anxiété alimentée par le souvenir de sa propre ambivalence à l'égard de ses anciens enseignants (l'angoisse de la loi du talion, c'est-à-dire la crainte qu'on lui fasse ce qu'il a jadis fait aux autres) et par ses propres attentes idéalisées (peur de décevoir l'auditoire) ;
- faire de l'étudiant son objet narcissique, un objet-miroir devant lequel il exhibe son savoir et qui doit lui refléter sa valeur de maître. Si l'étudiant se montre doué et docile, la relation sera plaisante ; si, par contre, il se montre décevant ou contrariant par son esprit critique, il sera rejeté ;
- refuser l'idéalisation de l'étudiant (en raison du trac qu'elle suscite en lui) et s'opposer ainsi à une des forces motrices du processus d'apprentissage, rejetant l'étudiant dans son désir de grandir et de lui ressembler.

Selon Langevin (1996), comme certains étudiants traînent, qu'on le veuille ou non, un passé souvent empreint d'indifférence à leur égard², l'enseignant doit être en mesure de recevoir «la charge agressive de leur esprit critique», étape parfois nécessaire à l'éveil de leur intérêt et de leur curiosité. Cependant, «il ne s'agit pas pour les

² Selon Richard (1989), l'étudiant a besoin, par-dessus tout, de la présence d'un autre qu'il estime et qui ne pense pas à sa place (qui ne remplit pas son vide), mais chez qui il perçoit l'intérêt que suscite son cheminement. Dans le meilleur des cas, s'il est arrivé à s'affranchir de ses conflits antérieurs, l'enseignant valorisera alors ses efforts, l'aidera par des commentaires et de l'information utile, s'abstiendra de remarques qui pourraient être reçues comme une «castration narcissique» et partagera, par identification empathique avec lui, le plaisir de sa réussite.

professeurs de devenir les thérapeutes de leurs étudiants». (Pruneau, 2002)

Bien sûr, plusieurs enseignants vivent un malaise ou de l'insécurité à s'engager dans un contact plus personnalisé avec l'étudiant, s'approcher de ce dernier équivalant à déroger de leur mandat d'enseigner (Boutet, 2002). Mais, comme le rappelle Pruneau (2002), «puisque la pédagogie implique nécessairement une relation, il est clair que la transmission d'informations objectives propres à un cours ne devrait pas empêcher de porter une attention particulière à la dimension relationnelle subjective.»

ÉTABLIR DES RELATIONS SIGNIFICATIVES BASÉES SUR LES MOTIVATIONS HUMAINES

La théorie humaniste, s'étant intéressée aux individus accomplis et heureux, a fait l'inventaire des besoins et des motivations de tous les êtres humains. Elle a mis en relief toute une gamme d'aspirations fondamentales partagées par la plupart des personnes, donc applicables à la fois aux enseignants et aux étudiants (M. James et J. James, 1993 ; Maslow, 1972). La relation éducative peut s'y nourrir. Si l'enseignant est sensible aux désirs profondément humains qui peuvent habiter les étudiants, il en tiendra compte dans l'établissement de relations significatives avec eux et dans la façon de réagir aux manifestations de leurs désirs.

[...] plusieurs enseignants vivent un malaise ou de l'insécurité à s'engager dans un contact plus personnalisé avec l'étudiant, s'approcher de ce dernier équivalant à déroger de leur mandat d'enseigner.



Il est bon de rappeler que l'inventaire des désirs fondamentaux mis de l'avant par la théorie humaniste comporte notamment les désirs :

DE VIVRE : *réaliser des projets et maîtriser son environnement personnel.*

(SI RÉPRIMÉ : *léthargie et désespoir*)

D'ÊTRE LIBRE : *décider pour soi-même.*

(SI RÉPRIMÉ : *agitation et révolte*)

DE COMPRENDRE : *connaître pour être bien informé et pour prendre des décisions judicieuses qui nous sont propres.*

(SI RÉPRIMÉ : *frustration et confusion*)

DE CRÉER : *exprimer son originalité dans le travail ou les passe-temps.*

(SI RÉPRIMÉ : *indifférence, désespoir et irascibilité*)

DE S'AMUSER : *être heureux, aborder les choses avec humour et optimisme.*

(SI RÉPRIMÉ : *fatigue chronique et désillusions*)

DE CRÉER DES LIENS : *aimer et établir des relations authentiques, ouvertes et honnêtes.*

(SI RÉPRIMÉ : *sentiment d'aliénation et perte de confiance en l'autre*)

DE TRANSCENDER : *chercher à dépasser ses limites humaines et aller au-devant des autres.*

(SI RÉPRIMÉ : *peur et scepticisme*)

Selon Maslow, la maladie, l'anxiété et la dépression apparaissent lorsque la personne n'arrive pas à satisfaire ses désirs, ses aspirations fondamentales. Le fait de négliger ses aspirations fondamentales affecte, il va sans dire, la qualité de ses rapports avec les autres, interfère dans la relation éducative et peut favoriser ou freiner la progression d'un étudiant.

Selon les tenants de l'approche humaniste, l'être humain peut choisir d'exprimer ses aspirations de manière stérile ou destructrice et ainsi s'épuiser au travail, faire preuve de fermeture à l'égard des idées de ses collègues, rater des expériences intéressantes, commettre des gestes désespérés qui font fuir les autres, s'isoler ou étouffer son jugement pour suivre les autres. En contrepartie, une personne peut choisir d'exprimer ses aspirations de manière féconde en se réservant du temps pour méditer, en prenant soin de sa santé, en s'affranchissant de ses conflits intérieurs, en s'ouvrant sur le monde, en essayant d'en apprendre davantage sur elle, en exploitant ses potentialités, ses talents, ses intérêts, en se tournant vers l'excitation de l'apprentissage, le défi de la créativité et la joie des relations authentiques !

[...] l'enseignant et l'étudiant poursuivent tous les deux la même quête sans arriver à s'affranchir totalement des obstacles qui jonchent leur route.

En somme, l'enseignant et l'étudiant poursuivent tous les deux la même quête sans arriver à s'affranchir totalement des obstacles qui jonchent leur route. L'enseignant, loin d'être le seul responsable de la dynamique relationnelle, a tout de même un rôle important à jouer, ne serait-ce que par son intégrité et sa disponibilité émotionnelle. Il n'est pas qu'un spécialiste de son domaine mais d'abord un être humain, dont le principal outil de travail est ce qui le constitue : sa personnalité, ses aspirations, ses conceptions de l'apprentissage, ses conflits émotifs non résolus, ses intérêts, ses passions, etc.

Comme le dit si bien Caouette (1998), l'enseignant a « la mission et la responsabilité professionnelle et sociale de former des êtres humains : des êtres libres et responsables, capables d'apprendre, de comprendre, de créer et de méditer, des êtres capables de concertation, de coopération, d'interdépendance, des êtres en santé physique, mentale et spirituelle ; des êtres, enfin, désireux de contribuer positivement à la réalisation d'un projet collectif de société ». Dans cette perspective, l'enseignant a la responsabilité d'entretenir un rapport sain avec lui-même en s'efforçant d'être le plus disponible et serein possible, en accord avec ses valeurs et ses aspirations profondes, conscient du fait que ses interventions au quotidien peuvent, dans une certaine mesure, avoir une portée plus large et, parfois même, contribuer aux développements et aux changements collectifs. De ce point de vue, ses rapports quotidiens avec les étudiants prennent un tout autre sens, l'invitant à plus de conscience et de cohérence.

ENTREtenir LA RELATION

Pour créer un climat propice à l'engagement et aux apprentissages, Langevin (1996) propose quelques pistes, somme toute accessibles. L'enseignant devrait idéalement :

- se montrer empathique, adopter une relation de coopération orientée vers la résolution des problèmes cognitifs, affectifs et d'ordre pratique ;
- prendre conscience de ses propres messages non verbaux et de ses contradictions, pratiquer l'écoute, décoder les manifestations non verbales ;



- vérifier la compréhension et adapter son discours afin d'entrer en communication avec l'étudiant;
- se montrer empathique lorsque l'étudiant éprouve de l'anxiété, prendre contact avec chaque étudiant, planifier des rencontres ou des activités individuelles ou en sous-groupes dès les premiers cours pour guider ou accompagner l'étudiant dans un travail, faire un effort pour apprendre son nom;
- utiliser des techniques d'ouverture en classe: questionner, souligner les progrès, garder dix minutes au début et à la fin du cours pour de l'aide aux étudiants en plus des rencontres au bureau déjà annoncées, insister sur ses heures de disponibilité, encourager verbalement les étudiants durant le temps de classe et par écrit sur les travaux corrigés;
- utiliser la rétroaction des étudiants concernant le cours, les activités du cours;
- donner régulièrement des rétroactions avec des remarques constructives, éviter de blâmer, de rassurer, de juger, d'enquêter, car ces attitudes peuvent freiner le développement de l'autonomie;
- remettre ses pratiques en question, varier sa pédagogie et rendre plus significatives les activités en classe;
- susciter des liens entre les étudiants: faire appel à ces derniers pour enseigner eux-mêmes des parties de la matière, développer un réseau téléphonique, organiser un réseau de soutien d'apprentissage entre eux, favoriser en classe l'apprentissage des noms des pairs, les travaux d'équipe, la coopération, les projets concrets;
- recadrer les erreurs comme des occasions de progresser, susciter les questions.

Le développement de la relation éducative ainsi que l'enseignement de contenus disciplinaires ne sont pas antinomiques, au contraire. Les étudiants apprécient généralement l'usage d'un cadre pédagogique rigoureux mais souple, à l'intérieur duquel la relation est considérée au premier plan, où le respect cohabite avec les qualités d'un travail bien fait. Au fond, pour établir une relation éducative authentique, l'enseignant doit tout au moins assumer une partie de son rôle d'éducateur, accepter son caractère perfectible, chercher à être le plus réceptif, humble et juste possible, en considérant ses erreurs voire ses défauts comme étant nécessaires au développement de ses étudiants.

► POUR UNE ÉCOLE OÙ LA RELATION ÉDUCATIVE JOUE UN RÔLE DE PREMIER PLAN

Certains diront qu'il est tout à fait utopique d'avoir une institution composée d'enseignants authentiques et pleinement investis dans leur relation avec les étudiants, compte tenu de la complexité du métier et des valeurs qui prévalent actuellement dans le monde de l'éducation. Ainsi, aux dires de Caouette (1997), l'école est désormais «à la remorque de l'entreprise et des valeurs qu'elle véhicule». Petrella (2000) renchérit en mentionnant que cette situation est en partie attribuable au fait que nos dirigeants sont obnubilés par la technologie et qu'ils cherchent avant tout à former une main-d'œuvre qualifiée. Avec l'impression de se voir en quelque sorte imposer une vision pédagogique calquée sur le monde du travail, les enseignants sont nombreux à réclamer une école où les relations

humaines resteront au premier plan. Dans le contexte où, selon certains, les principes de l'approche humaniste semblent avoir été évacués du discours pédagogique au profit d'une approche plus pragmatique et utilitariste, il apparaît selon eux essentiel de créer des conditions qui donnent un sens à leur travail, de manière à garder vivante la passion qui les anime suscitant ainsi chez eux engagement et innovation.

Avec l'impression de se voir en quelque sorte imposer une vision pédagogique calquée sur le monde du travail, les enseignants sont nombreux à réclamer une école où les relations humaines resteront au premier plan.

Nous le constatons, le développement d'une relation éducative fertile s'avère parfois plus complexe qu'il n'y paraît et il se heurte à de nombreux obstacles. Cette relation n'en demeure pas moins fondamentale: les étudiants se développent mieux lorsqu'ils côtoient des adultes ouverts, sensibles et cohérents. Cependant, l'attitude de l'enseignant ne peut à elle seule expliquer toutes les difficultés éprouvées par les étudiants. Il n'en demeure pas moins réaliste de penser que le comportement d'un enseignant a de réelles répercussions sur l'ensemble du système dans lequel il intervient. Enfin, il importe de rappeler que, pour nombre d'étudiants, toutes les occasions de relations éducatives s'avèrent importantes, voire cruciales. Ils ont un réel besoin de ce regard humain sur eux. ●



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AYLWIN, U., «Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser», *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 1, 1997.

BARBEAU, D., «La motivation scolaire», *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, 1993.

BARBEAU, D., A. MONTINI et C. ROY, *Tracer les chemins de la connaissance: la motivation scolaire*, Montréal, AQPC/L'Harmattan, 1997.

BÉGIN, H. et C. CAOUILLE, «Relation éducative et pouvoir», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 10, n° 1, 1989.

BOUDET, R., «Soutenir l'élève qui apprend», dans *Actes du colloque APOP-AQPC*, 2002.

CAOUILLE, C., *Éduquer. Pour la vie!*, Écosociété, 1997.

CAOUILLE, C., «Se réaliser au cégep», *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 1, 1998.

CHARBONNEAU, C., «La motivation: synthèse et applications», dans *Actes du second colloque de l'AQPC*, 1981.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1995.

FERGUSON, M., *Les enfants du Verseau*, Calmann-Lévy, 1981.

GRAND'MAISON, J., *Le drame spirituel des adolescents*, Montréal, Fides, 1992.

JAMES, M. et J. JAMES, *La passion de grandir*, Bibliothèque nationale du Québec, 1993.

KUBANEC, A.-M. et M. WALLER, «Poser des questions avec assurance», *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 2, 1994.

LANGÉVIN, L., «Établir une relation par le soutien à l'apprentissage», *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 1, 1996.

MASLOW, A. H., *Vers une psychologie de l'être*, Librairie Arthème Fayard, 1972.

NEIL, A. S., *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Librairie François Maspero, 1970.

PETRELLA, R., *L'éducation victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*, Montréal, Éditions Fides, 2000.

POTVIN, P., «La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire», tiré de *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005.

POTVIN, P. et R. ROUSSEAU, «Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire», *Revue canadienne d'éducation*, vol. 18, n° 2.

PRUNEAU, M., «Cultiver la relation pédagogique», dans *Actes du colloque APOP-AQPC*, 2002.

RICHARD, H., «Narcisse s'en va-t-à l'école. Remarques psychanalytiques sur la relation pédagogique», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 10, n° 1, 1989.

RICHER, G., «La relation éducative au secondaire», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 10, n° 1, 1989.

ROGERS, C. R., *Liberté pour apprendre?*, Paris, Bordas, 1976.

ROSENTHAL, R. et L. JACOBSON, *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Éric CHASSÉ a été professeur de psychologie de 1993 à 2005 et occupé en parallèle plusieurs fonctions dont celle de psychologue scolaire. Il s'intéresse depuis plusieurs années aux facteurs associés au décrochage et à la réussite scolaires: l'apprentissage et les stratégies d'étude, le traitement de l'information, la motivation, l'anxiété de performance et la relation éducative. Il est maintenant conseiller pédagogique au Cégep de Saint-Hyacinthe, responsable du Centre d'aide à la réussite et du tutorat par les pairs, et il vient en aide aux étudiants éprouvant des difficultés d'adaptation au collège. Enfin, il anime le cours PED-860, *Des stratégies pour faire apprendre*, offert aux enseignants du MIPEC.

echasse@cegepsth.qc.ca

Ce qui anime les profs de la FAC :



l'ambition de la connaissance



Fédération autonome du collégial

www.lafac.qc.ca