

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ A

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR

JEAN DENOMMÉ

SOUS LA DIRECTION DE
ROGER CLAUX



*L'ÉCART ENTRE LES ATTENTES ET LES PERCEPTIONS
DE LA RELATION ÉDUCATIVE VÉCUE CHEZ LES ÉTUDIANTES
ET LES ÉTUDIANTS DE 5^e SECONDAIRE
DE LA POLYVALENTE LE CARREFOUR DE VAL-D'OR.*

JUIN 1995

Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans le cadre du
programme de maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAT



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Le partage, c'est bien sûr, offrir cinq des dix centimes que nous possédons à celui qui n'a rien, mais c'est aussi se spécialiser le plus possible dans le domaine que nous avons choisi afin d'aider les autres.

**Abbé Pierre,
4 février 94**

REMERCIEMENTS

Une belle aventure se termine par la présentation de ce rapport de recherche. Même si très souvent nous sommes envahis par la solitude devant les pages à écrire, nous savons tous qu'il y a plusieurs personnes qui nous soutiennent dans ce projet. Je tiens à remercier tout particulièrement:

Roger Claux,

qui m'a conseillé, guidé et encouragé tout au long de ce travail. Rien à son épreuve, malgré la distance qui nous a séparés pendant la dernière année, il m'a visité et a permis que je connaisse des expériences de cette belle communauté européenne. Avec lui, faire de la recherche est une expérience exaltante,

Marie-Pierre Trinquier,

de l'Université de Toulouse Le Mirail, pour l'intérêt qu'elle a porté à mon sujet de recherche, pour ses connaissances qu'elle a partagées avec moi et pour les outils d'analyse remarquables qu'elle m'a fait découvrir. Elle a su relever le grand défi de suivre l'élaboration de mon rapport de recherche dans le cadre des relations inter-universitaires francophones,

Dominique, Eric, Geneviève et les autres,

étudiantes et étudiants de la polyvalente Le Carrefour qui ont accepté de nous raconter leurs attentes et leurs perceptions et d'être ainsi le coeur de cette recherche,

Tous mes collègues

**de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
et de l'Université de Toulouse Le Mirail,**

qui par les temps d'échange, de confrontation, de collaboration et de coopération que nous avons vécus ensemble, m'ont apporté un soutien tant humain qu'intellectuel,

Joanne, François-Michel et Raphaël,

qui par votre patience, votre soutien et votre ouverture, m'ont permis de vivre cette belle aventure dans des conditions extraordinaires.

RÉSUMÉ

Au cours des années 1990 à 1992, la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or mettait en place un processus d'analyse de son vécu dans le cadre de l'élaboration de son projet éducatif. Dans son rapport final, le conseil d'orientation concluait que la dimension affective faisait problème dans cette école.

Approfondissement du rapport d'évaluation et pré-enquête sur le terrain ont fait l'objet de nos premiers travaux. Nous retenons la relation éducative comme objet d'étude dans le cadre d'une analyse exploratoire descriptive. Afin de prendre un peu de distance avec le terrain, nous approfondissons ce domaine de recherche dans les écrits scientifiques. Un ouvrage retient tout particulièrement notre attention, celui de Marcel Postic, La relation éducative. (1979).

A l'heure des choix, nous prenons la décision de placer les étudiants au coeur de de nos travaux et d'aller questionner le domaine des représentations sociales dans le champ éducatif. Nous nous intéressons aux attentes et aux perceptions des étudiants de cinquième secondaire face à la relation éducative afin d'en dégager, s'il y a lieu, les écarts.

Il nous est apparu que l'approche clinique était la plus pertinente par son caractère méthodologique de type qualitatif pour rendre compte, expliquer et analyser les représentations sociales des étudiants. L'analyse des données sera opérationnalisée avec l'aide d'un logiciel hautement spécialisé dans le traitement des entretiens, logiciel développé par le laboratoire de psychologie à l'Université Le Mirail de Toulouse.

A notre question de recherche, nous avons obtenu une réponse. De plus, nos résultats montrent que la relation interpersonnelle n'est pas la dimension de la relation éducative qui fait le plus défaut mais plutôt celle de la relation dans la transmission des savoirs. Sans aller à contre courant des récents textes en éducation au Québec, les étudiants redéfinissent les fondements de la relation éducative.

Nous souhaitons que notre recherche permette d'apporter un nouvel éclairage concernant la relation éducative vécue à l'école secondaire ainsi qu'un complément aux travaux sur le climat d'apprentissage.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	page 3
RÉSUMÉ	page 4
TABLE DES MATIERES	page 5
INTRODUCTION	page 10
CHAPITRE 1. Présentation du problème	page 12
CHAPITRE 2. État de la question	page 18
2.1 Introduction	page 18
2.2 La relation éducative selon l'étudiant	page 22
2.2.1 La relation interpersonnelle	page 22
2.2.2 La relation axée sur La transmission des savoirs	page 25
2.2.3 La relation avec le groupe	page 26
2.3 La relation éducative selon l'enseignant	page 28
2.3.1 La relation interpersonnelle	page 28
2.3.2 La relation axée sur la transmission des savoirs	page 30
2.3.3 La relation avec le groupe	page 32
CHAPITRE 3. Question de recherche	page 34
CHAPITRE 4. Problématique	page 35
4.1 Les contrastes de la relation éducative	page 35
4.2 La position du chercheur	page 39

4.3	Le champ de recherche	page 42
4.4	Le cadre de référence	page 43
4.4.1	Le modèle d'analyse	page 43
4.4.2	La relation interpersonnelle	page 45
4.4.3	La relation axée sur La transmission des savoirs	page 45
4.4.4	La relation avec le groupe	page 46
4.4.5	Grille épistémologique	page 47
CHAPITRE 5.	But et objectifs de la recherche	page 49
5.1	Le but de la recherche	page 49
5.2	Les objectifs de la recherche	page 50
CHAPITRE 6.	Les limites de la recherche	page 51
CHAPITRE 7.	Méthodologie	page 53
7.1	L'entrevue semi-directive	page 55
7.2	L'échantillonnage	page 56
7.3	Durée de l'entrevue	page 58
7.4	Lieu de l'entrevue	page 58
7.5	Le protocole de l'entrevue	page 58
7.6	Le questionnaire	page 59
7.7	Validation du questionnaire	page 59
7.8	Retranscription des entrevues	page 60
7.9	Projet de traitement des données	page 61

CHAPITRE 8. Traitement des données	page 63
8.1 Introduction	page 63
8.2 Procédure	page 64
8.2.1 A la recherche de nos classes	page 64
8.2.2 A la recherche des attentes et des perceptions	page 65
8.3 Le discours des étudiants	page 66
8.3.1 Un discours axé sur la matière	page 66
8.3.2 Un discours axé sur la tâche	page 69
8.3.3 Un discours axé sur la personne	page 74
8.3.4 Un discours axé sur le rôle institutionnel	page 77
8.3.5 Conclusion	page 81
8.3.6 Schéma du discours des étudiants	page 82
8.4 Analyse factorielle des correspondances	page 84
8.4.1 Introduction	page 84
8.4.2 La signification de nos facteurs	page 86
8.4.3 Premier croisement	page 91
8.4.4 Deuxième croisement	page 94
8.4.5 Conclusion	page 97
8.5 Etude comparative	page 99
8.5.1 L'état de la question et le discours des étudiants	page 99
8.5.2 Notre modèle d'analyse et le discours des étudiants	page 104
8.6 Existe-t-il un écart entre les attentes et les perceptions des étudiants?	page 107
CONCLUSION.	page 112

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. Grille épistémologique du projet de recherche	page 47
TABLEAU 2. Schéma du discours des étudiants produit par le traitement informatisé " <i>Alceste</i> "	page 82
TABLEAU 3. Mots des deux pôles du premier facteur: les types de climat.....	page 87
TABLEAU 4. Mots des deux pôles du deuxième facteur: les attitudes de l'enseignant.....	page 88
TABLEAU 5. Mots des deux pôles du troisième facteur: les interventions de l'enseignant.....	page 90
TABLEAU 6. Premier croisement de l'analyse factorielle: les types de climat et les attitudes de l'enseignant.....	page 91
TABLEAU 7. Deuxième croisement de l'analyse factorielle: les types de climat et les interventions de l'enseignant.....	page 95
TABLEAU 8. Tableau comparatif entre notre modèle d'analyse et le modèle proposé par le logiciel " <i>Alceste</i> "	page 106

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1	page 120
BIBLIOGRAPHIE.	
ANNEXE 2	page 125
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE.	
ANNEXE 3	page 136
MENU DU TRAITEMENT DE L'ANALYSE DES DONNÉES.	
ANNEXE 4	page 138
UNITÉS DE CONTEXTE RETENUES PAR LE TRAITEMENT DES DONNÉES.	
ANNEXE 5	page 153
ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES.	
ANNEXE 6	page 168
REGISTRE DES ATTENTES ET DES PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS SELON LE MODELE PRODUIT PAR "ALCESTE".	
ANNEXE 7	page 176
REGISTRE DES ATTENTES ET DES PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS SELON LE MODELE DE LA RECHERCHE.	

INTRODUCTION.

Croire que les faits et gestes des enseignants ou, à l'inverse, ceux des étudiants sont les causes uniques qui permettent à ces derniers d'apprendre ou de ne pas apprendre serait, à notre avis, faire preuve d'une vision bien simplificatrice et inadaptée du processus d'apprentissage.

Cette recherche scientifique sur le terrain veut rendre compte de l'étude d'une des variables qui influencent l'apprentissage chez les étudiants. Nous n'en sommes plus à nous poser la question à savoir si la relation maître-élève influence ou non les conduites d'apprentissages. Postic (1979) traite de l'importance que revêt la relation éducative pour assurer une situation pédagogique favorisant le progrès cognitif chez les étudiants. Il nous démontre bien les liens qui existent entre les deux. Une nouvelle version (1992) présente une contribution de A. de Perretti qui soutient l'auteur en traitant la relation éducative par le biais du concept de soi. Cette oeuvre de Postic, dans ces deux versions, servira de référence principale à nos travaux.

Nous nous poserons plutôt la question de l'écart qui existe entre les attentes des élèves et la perception qu'ils ont de la réalité vécue au plan des relations maître-élève. Mais les étudiants ont-ils seuls la vérité? Non bien entendu, toute personne du réseau scolaire ou hors de celui-ci peut nous apporter un éclairage sur le sujet. Les enseignants sont tout aussi impliqués que les élèves dans cette relation. Mais nous avons voulu mettre les étudiants au centre de ce projet pour comprendre et expliquer le problème qu'ils soulèvent dans les évaluations du vécu de l'école polyvalente Le Carrefour. Il nous semble qu'ils posent le problème mais leurs attentes restent informulées. Nous rencontrerons les étudiants dans le cadre d'un entretien semi-directif pour explorer et tenter de décrire les représentations qu'ils se construisent face à la relation éducative. Afin de garder un maximum d'objectivité, nous traiterons ces informations obtenues par un programme informatique développé par le département de psychologie de l'université Le Mirail à Toulouse, se spécialisant dans l'analyse du discours.

Cette recherche se veut un approfondissement et s'inscrit dans un prolongement des travaux d'évaluation déjà réalisés par le conseil d'orientation de cette école. Nous voulons refléter le plus fidèlement possible la réalité décrite par les étudiants, racontée dans un climat de confiance et, considérer ce qu'ils nous disent comme étant leur vérité. Nous croyons qu'une réponse à cette question pourrait être d'une grande utilité en vue d'une prise de conscience et d'un engagement pour l'amélioration des conduites pédagogiques.

CHAPITRE 1

Présentation du problème

Dans le cadre de l'élaboration du projet éducatif de la polyvalente Le Carrefour, le conseil d'orientation en collaboration avec le directeur de l'école ont produit, au cours de l'année scolaire 90-91, l'analyse de son vécu professionnel et, au cours de l'année scolaire 91-92, une analyse plus globale de son vécu scolaire. Cette dernière étude présente un portrait de l'école à partir des cinq dimensions du développement intégral, soit les dimensions intellectuelle, affective, esthétique, sociale-culturelle et morale-spirituelle.

Ces deux études ont permis aux membres du personnel, aux parents et aux étudiants de cette école de porter un jugement critique sur son vécu. Les étudiants qui ont terminé la 5^e secondaire en 92-93 ont participé à l'analyse du vécu professionnel en 3^e secondaire et à l'analyse du vécu pour le projet éducatif en 4^e secondaire.

De ces études, le conseil d'orientation a tiré une synthèse des réponses obtenues pour chacune des dimensions. Au chapitre de la dimension affective nous retrouvons ceci: *"Globalement, nous pouvons affirmer qu'à l'école, cette dimension est perçue comme une faiblesse dans notre organisation. Les élèves, les parents et les membres du personnel affirment que l'école joue peu ou pas du tout son rôle pour six des dix points évalués."*

Les étudiants précisent qu'ils souffrent du manque de respect dont certains membres du personnel font preuve à leur égard tout en reconnaissant qu'il y a un manque de respect évident de la part des étudiants à l'endroit des enseignants et de leurs pairs. Ils rencontrent à certains moments de l'indifférence, des manques de sourire, des attitudes ingrates et de la dévalorisation, tant chez les membres du personnel que chez les étudiants. Ils désirent que les enseignants et la direction soient plus attentifs à leurs besoins. Les parents affirment que leurs enfants trouvent le soutien et la compréhension nécessaires lorsqu'ils sont associés à l'apprentissage. Cependant, la relation affective est presque inexistante. Quant aux membres du personnel, ils reconnaissent que les faiblesses se situent principalement au niveau des relations interpersonnelles. Ils considèrent qu'on ne s'occupe pas beaucoup des autres, que la valorisation n'est pas très présente. Bref, les

¹ Conseil d'orientation, polyvalente Le Carrefour. La polyvalente, au Carrefour de son projet éducatif... Analyse du vécu. Val-d'Or, novembre 1992, p.10.

étudiants, les membres du personnel et les parents s'entendent pour dire qu'il y a un manque de chaleur humaine dans cette école.

Ce problème qui émerge de ces évaluations est confirmé par une pré-enquête que nous avons réalisée, au début de nos travaux, auprès de dix étudiants et de dix membres du personnel de cette école. Ce travail exploratoire posait des questions ouvertes sur le vécu de la relation éducative. Il nous a permis de recueillir des commentaires et des faits qui donnent une explication à cette difficulté vécue à la polyvalente Le Carrefour.

Il faut, de plus, prendre en considération dans la compréhension de cette problématique l'élément suivant: les nouveaux programmes d'enseignement au secondaire, en implantation depuis 1980, commandent un changement assez important dans l'approche pédagogique qui doit se vivre en classe. De toute évidence, l'approche humaniste s'avère nécessaire à l'application du processus d'apprentissage contenu dans ces programmes. L'étudiant doit maintenant développer des habiletés plutôt qu'acquérir uniquement des connaissances. Ce changement a ébranlé les enseignants dans la compréhension de leur rôle. Le "maître" doit s'effacer pour devenir un "guide". Il n'est pas évident que ce virage soit accepté et réalisé par tous.

Le questionnement vient des gestes quotidiens posés par des adultes ou des étudiants qui brisent la relation éducative. Tous les jours, d'une façon isolée, des gestes de bris de relation sont posés à l'école. Certains enseignants manquent d'habileté dans leur approche visant à susciter l'intérêt et à stimuler la soif d'apprendre. Dans son article *Un pays malade de ses enfants*, D. Demers rapporte les propos de Janine Breault qui illustre bien cette situation: ²"*Quand tu te fais dire pendant dix ans que tu es poche et que tu fais baisser la moyenne, s'il te reste un peu de dignité, tu t'en vas!*". Les étudiants ont l'impression que dans certaines classes, il n'y a de place que pour le programme, qu'il faut passer à travers tous les objectifs, qu'il y a très peu de souplesse dans la gestion de la classe et pas de place pour vivre le temps présent.

Nous assistons aussi à des guerres de pouvoir entre l'enseignant et l'étudiant. L'attitude du pédagogue dans un tel contexte peut avoir des effets négatifs sur l'apprenant. Il n'en demeure pas moins que l'élève doit s'adapter à la complexité de l'environnement et réaliser des apprentissages. Des bris de relation provoqués par l'étudiant créent les mêmes rebondissements. L'étudiant n'est pas seulement une victime, il serait simpliste de croire que seul l'enseignant a un impact sur la qualité de la relation éducative. Traitant des

² Demers, Dominique, *Un pays malade de ses enfants*. Revue Actualité, mars 1992, p.28.

paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants, W.Doyle (1978) notait que: ³*"Par leur propre activité, les élèves créent un environnement qui soutient leur implication dans la tâche, indépendamment (à un certain degré du moins) des caractéristiques du comportement de l'enseignant ou du matériel d'enseignement."* L'étudiant occupe lui aussi une position dans ce contexte éducatif, il agit et il a une identité.

Ces faits isolés de bris de relation, racontés dans une salle d'enseignants, produisent un impact sur la gestion de la classe de tous les autres enseignants qui accueilleront cet étudiant; racontés à la maison par l'adolescent, ils produisent une confrontation entre l'école et la famille; et racontés entre étudiants, ils provoquent des conflits et une démotivation pour les études.

Les évaluations du vécu réalisées à la polyvalente Le Carrefour et la pré-enquête produite au début de nos travaux de recherche suscitent chez nous un réel besoin d'approfondir et de comprendre les éléments qui composent ce malaise au plan de la relation éducative. Dans le prochain chapitre, nous vous proposons d'approfondir cette

³ Doyle, W., Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Traduit par G. Henry et S. Osterrieth, dans Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. Université du Nord Texas, 1978, p.447.

question en explorant quelques travaux d'auteurs de la communauté scientifique se rapportant à la relation éducative.

CHAPITRE 2

État de la question

2.1 INTRODUCTION.

Pour bien comprendre ce disfonctionnement de la relation éducative reconnu par les élèves de cette école, nous nous appuyerons sur plusieurs auteurs, plus particulièrement Postic (1979), pour définir ce que nous entendons par la relation éducative. Nous en dégagerons des dimensions, des composantes et des indicateurs de ce concept qui nous permettront d'approcher l'objet de notre recherche.

Autrefois la relation éducative était d'abord de nature intellectuelle. Les rapports entre l'enseignant et l'étudiant étaient fondés sur la transmission des savoirs dans un seul sens, du maître vers l'étudiant. L'enseignant incarnait la connaissance. Ces rapports se sont transformés pour devenir plus relationnels. L'enseignant établit une relation avec ses étudiants non seulement par le verbe et sur un mode intellectuel, mais par des actes et au plan affectif. Il y aura désormais une place pour les relations humaines dans le modèle culturel de la relation éducative.

La relation éducative place en interaction l'enseignant et l'étudiant dans un processus enseignement-apprentissage. Cette interaction est un processus qui peut se vivre en diade (enseignant \Leftrightarrow étudiant) ou en collectif (enseignant \Leftrightarrow groupe-classe). Nous utiliserons cet extrait de Bru, expliquant les modèles de l'interaction, pour décrire ce qui se passe dans la relation éducative: *"Le maître a une perception de l'élève, il dresse ensuite un diagnostic et agit en conséquence; l'élève a une perception du maître (en particulier de ses attentes), il imagine ensuite les comportements admissibles et agit en conséquence. Perceptions, interprétations, décisions des différents partenaires interagissent."*

Concernant le processus enseignement-apprentissage, nous nous contenterons de définir ces deux mots nécessaires pour la compréhension de la relation éducative. Nous définirons l'enseignement comme étant cette activité qui appartient à l'enseignant et qui consiste à élaborer des procédures didactiques qui sauront, pour reprendre les explications de Bru, *"créer des conditions matérielles, informatives, relationnelles dans le but de permettre à l'élève de s'engager dans des activités à partir desquelles il construira et acquerra de nouvelles connaissances et de nouvelles conduites (apprentissage)".* Nous

⁴ Bru, Marc, Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissages. Toulouse, Editions universitaires du sud, 1991, p.21.

⁵ Bru, Marc, Op.cit, 1991, p.37.

inspirant de Postic(78), Bru(91), Merieu(91) et Astolfi(93), nous pouvons dire quant à l'apprentissage, que c'est l'activité de l'étudiant qui, en fonction de ses acquis et de ses caractéristiques personnelles (son mode d'appréhension, ses habiletés d'organisation etc.), s'engage dans une démarche d'acquisition, de construction et de production de nouvelles connaissances. Sans diminuer la responsabilité et la place de l'étudiant dans cette interaction, nous devons préciser que le leadership est assumé généralement par l'enseignant.

Postic définit, en ces termes, la relation éducative: ⁶ " *La relation éducative est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire.*"

Plusieurs auteurs dont Postic(79), Rodgers(76), Portelance(90), Boily(90) et Claux et al.(92) affirment que ce nouveau concept a comme fondements la confiance et l'affection. L'étudiant doit avoir confiance en celui qui le conduit vers la découverte de son identité et de ses savoirs, tout comme l'enseignant doit accepter l'étudiant tel qu'il est, croire en

⁶ Postic, Marcel, La relation éducative. Paris, Presses universitaires de France, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, 1979, p.20.

ses ressources et en ses possibilités de développement. De plus, l'adolescent a le désir d'aimer et d'être aimé et l'enseignant, par une attitude aimante, sécurisante et valorisante, met l'étudiant dans un état de réceptivité sans lequel il ne peut avancer. D'ailleurs, les plus récents écrits produits par le ministère de l'éducation du Québec et le Conseil supérieur de l'éducation: Programmes d'enseignement (80-90), Chacun ses devoirs(92), La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social(91), Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître(92) et bien d'autres, associent sans hésitation la réussite scolaire et la relation éducative fondée sur la confiance et l'affection.

Ces deux fondements permettent à l'étudiant de croire en ses talents, en son potentiel et initient le désir. Ce désir d'apprendre et de communiquer, ce désir que l'on peut qualifier de ressort de la relation éducative. ⁷*"Ce qui mobilise un élève, l'engage dans un apprentissage, lui permet d'en assumer les difficultés, voire les épreuves, c'est le désir de savoir et la volonté de connaître,"* nous dit Meirieu.

Enfin, lorsqu'un mode de coopération s'établit entre l'enseignant et les étudiants, que la réciprocité est très active, ajoutant à cela la confiance, l'affection et le désir d'apprendre, les éléments essentiels de la relation éducative sont enfin réunis. Ce que

⁷ Meirieu, Philippe, La relation éducative dans Apprendre... oui mais comment? Paris, ESF, 1991, p.86.

Postic résume en écrivant: ⁸ *"Elle est l'occasion d'une évolution conjointe, par une action de l'éducateur sur le jeune et du jeune sur l'éducateur"*.

Dans les prochaines pages, j'aborderai la relation éducative selon le développement particulier des principaux acteurs de cette relation: l'étudiant et l'enseignant. Elle sera décrite par le biais des trois dimensions suivantes: la relation interpersonnelle, la relation axée sur la transmission des savoirs et la relation avec le groupe.

2.2 LA RELATION ÉDUCATIVE SELON L'ÉTUDIANT.

L'ensemble des propos des étudiants se retrouvant dans les articles et les ouvrages pédagogiques auxquels nous allons nous référer dans cette partie font ressortir l'importance que ceux-ci accordent à la relation éducative dans leurs apprentissages. Qu'il s'agisse des "grands étudiants ou des petits", la dimension relationnelle demeure toujours très présente et importante pour eux.

2.2.1 La relation interpersonnelle.

Les étudiants reconnaissent une qualité à la relation éducative lorsqu'il y a l'établissement d'une relation interpersonnelle. Ils nous affirment qu'ils ont besoin d'un

⁸ Postic, Marcel, La relation éducative. Paris, Presses universitaires de France, collection Pédagogie d'aujourd'hui, 1979, p.231.

véritable contact avec l'enseignant qui facilite l'apprentissage et assure leur motivation. Les aspects humains et relationnels sont au coeur des préoccupations des adolescents. Pour eux, le bon enseignant favorise les relations humaines.

Les étudiants identifient certaines attitudes humaines nécessaires à la relation interpersonnelle. Selon eux, un enseignant qui a peur des étudiants arrive difficilement à créer un climat d'accueil. Pourtant, ce contact lié au sourire, à la bonne humeur et au fait d'être à l'aise avec les jeunes est primordial pour ceux-ci. La qualité de l'accueil en classe semble être à la base de leur goût d'apprendre. Les étudiants doivent retrouver dans une relation éducative une réponse à leurs besoins fondamentaux. Ils ont besoin de retrouver des gestes d'attention envers eux, de compréhension et de soutien posés par l'enseignant. Postic nous parle de ⁹*présence non-magistrale mais humaine*, Gilly nous décrit ¹⁰*l'empathie nécessaire à la relation éducative* et Bisailon plaide pour la présence de ¹¹*repères humains*. Ces études effectuées montrent bien que les étudiants demeurent très sensibles à l'affection que l'enseignant leur porte et ils attendent de lui une présence

⁹ Postic, Marcel, La relation éducative. Paris, Presses universitaires de France, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, 1979, p.80.

¹⁰ Gilly, Michel, Maître-Élève, rôles institutionnels et représentations. Paris, Presses universitaires de France, 1980, p.174.

¹¹ Bisailon, Robert, La réussite éducative de chaque élève: une responsabilité partagée. Québec, Communication du Conseil supérieur de l'éducation, Janvier 1992, p.21.

attentive. Ils comptent sur son sens de la justice dans l'attribution des récompenses. D'ailleurs, Postic nous dit: ¹²" *Dans toutes les enquêtes faites auprès des élèves pour leur demander quelles qualités ils apprécient chez un enseignant, ils placent en première place la justice, l'équité.*" Particulièrement sur la question de l'évaluation, les étudiants exigent la justice. Pour eux, un enseignant qui n'a pas cette préoccupation n'est pas considéré comme un bon enseignant. Ils désirent que leur démarche soit une préoccupation pour l'adulte et ils ne veulent pas être oubliés. Il requièrent un minimum d'attention, d'écoute, de douceur et de présence. Les étudiants considèrent que la relation éducative doit s'établir dans un contexte de confiance mutuelle et par des relations interpersonnelles de qualité. Enfin, ils demandent que l'enseignant les reconnaisse dans les apprentissages qu'ils réalisent.

Les étudiants désirent profondément se sentir respectés, écoutés et compris par les adultes. Ils sont unanimes à dire que la communication est un élément essentiel à la relation éducative. Cette communication est d'autant plus intéressante lorsqu'elle s'établit avec un enseignant qui a le sens de l'humour. Postic le confirme en disant: ¹³"*Dans toutes les enquêtes leur demandant de brosser le portrait idéal de l'enseignant, les*

¹² Postic, Marcel, La relation éducative. Paris, Presses universitaires de France, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, 1979, p.169.

¹³ Postic, Marcel, La relation éducative. Paris, Presses universitaires de France, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, 1979, p.126.

adolescents expriment le souhait d'avoir un enseignant pourvu du sens de l'humour, car ils ont l'habitude de regarder la situation avec une certaine distance, sauf, évidemment lorsque les conséquences leur sont pénibles personnellement."

L'enseignant est pour les étudiants un point de repère dans leur démarche d'apprentissage, il est celui qui peut leur apporter l'aide nécessaire afin de progresser. L'enseignant doit établir un mode de coopération entre lui et eux. ¹⁴Bisaillon présente la coopération comme un choix à faire en opposition à la compétition pour organiser des interactions actives en classe. Ainsi, dans un tel contexte, pour les étudiants, il est plus facile de demander spontanément de l'aide et pour l'enseignant, d'aider sans imposer.

2.2.2 La relation axée sur la transmission des savoirs.

Les étudiants désirent que la relation éducative soit une occasion d'apprendre et de développer de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés. Bien que la compétence soit relative, il n'en demeure pas moins que les étudiants demandent que la relation établie par l'enseignant leur permette d'apprendre et de sentir qu'ils ont fait un pas en avant dans leur développement personnel. Les étudiants désirent que l'enseignant donne de bonnes explications, ce qui suppose une bonne compréhension de l'objet d'étude. Ils apprécient

¹⁴ Bisaillon, Robert, La réussite éducative de chaque élève: une responsabilité partagée. Québec, Communication du Conseil supérieur de l'éducation, Janvier 1992, p.21.

aussi les nombreux exemples qu'il fournit pour soutenir ses explications théoriques, particulièrement lorsque l'enseignant utilise ses expériences personnelles. Brossard décrit les bons professeurs: ¹⁵"*Etre capable de répondre aux questions est un des premiers indices qui revient. Les élèves disent qu'ils voient qu'un prof est compétent quand ils sentent qu'il a du vécu dans sa matière.*"

Beaucoup de jeunes déplorent que l'apprentissage des matières soit théorique et peu rattaché à des réalités concrètes. On parle amèrement parfois de "bourrage de crâne", car ces notions seront vite oubliées après l'examen. Pour l'étudiant, il appartient à l'enseignant de maintenir leur intérêt et d'éveiller leur curiosité. Ils désirent des enseignants qui leur donnent le goût d'apprendre et leur permettent d'être des acteurs de la vie de la classe.

2.2.3 La relation avec le groupe.

Les étudiants aiment des cours intéressants qui éveillent leur curiosité et les amènent à apprendre, ils veulent des cours vivants. Ils espèrent retrouver un motivateur qui saura susciter chez eux le désir d'apprendre, de chercher, de comprendre en leur proposant une démarche leur permettant de prendre des initiatives et de vivre des expériences de collaboration. En fait, ils perçoivent le processus d'apprentissage comme

¹⁵ Brossard, Luce, Portraits de bons profs. Dans *Vie Pédagogique*, Ministère de l'éducation du Québec, novembre 1985, p.21.

satisfaisant quand tout le monde est en action, en interaction, bref, quand tout le monde participe.

Les étudiants s'attendent à ce que la leçon commence à temps, à ce qu'on ne perde pas de temps en classe et que les étudiants soient calmes. Ils donnent à l'enseignant le mandat d'exercer un certain contrôle sur sa classe. Cependant, il ne faut pas voir cet indicateur dans la dynamique d'autorité car les étudiants affirment catégoriquement que lorsque l'enseignant se conduit de façon autoritaire, exigeante et intransigeante, il provoque chez eux des réactions d'hostilité, d'agressivité et d'éloignement. Ils ne contestent pas l'autorité de l'enseignant, mais ils veulent qu'elle soit fondée sur autre chose que la coercition et la domination.

Pour les étudiants, ce sont les enseignants qui peuvent faire la différence entre l'échec et la réussite, la motivation et l'apathie. Ils leur demandent d'organiser des cours pour que tous les étudiants soient engagés dans un projet et avancent. Aux yeux des étudiants, l'enseignant exerce une influence déterminante sur le climat des cours, l'apprentissage et leur cheminement scolaire.

2.3 LA RELATION ÉDUCATIVE SELON L'ENSEIGNANT.

Nous constatons que dans la compréhension de sa tâche, l'enseignant initie la relation éducative dans un seul but, celui de permettre aux étudiants d'apprendre. Vue sous l'angle de nos trois dimensions, la relation éducative comprise par les enseignants est axée davantage sur un plan intellectuel, soit la transmission des savoirs, plutôt que sur les deux autres dimensions de notre relation éducative. Tandis que les étudiants fondent la relation éducative sur la dimension de la relation interpersonnelle, l'enseignant privilégie les aspects cognitifs et vise le développement des habiletés de ses élèves, ce qui leur permet de communiquer et d'agir.

2.3.1 La relation interpersonnelle.

Cette dimension, vue sous l'angle des enseignants, est décrite par les plus récents textes du Conseil supérieur de l'éducation comme étant plus une compétence en développement qu'une pratique acquise dans nos écoles. D'ailleurs, ces derniers nous rappellent que nous ne pouvons plus en faire l'économie. C'est sur la base du désir d'apprendre de l'étudiant que l'enseignant le motive et l'introduit dans une démarche d'acquisition, de construction et de production basée sur de nouvelles connaissances. Il n'en demeure pas moins que les enseignants sont bien conscients que de plus en plus dans le monde de l'enseignement, nous devons développer une pédagogie centrée sur la personne humaine en établissant un rapport d'aide et de médiation. C'est une orientation

très précise des programmes d'enseignement. C'est ainsi que nous retrouvons par exemple dans le programme de Vie économique de la 5^e secondaire une orientation comme celle-ci: ¹⁶"*Au lieu d'attribuer à l'enseignant le rôle de transmetteur de connaissances, il lui propose de devenir un véritable guide dans la découverte dans les activités.*" En fait, d'une façon générale tous les nouveaux programmes d'enseignement produits depuis 1980 développent une approche humaine et proposent des orientations comme celles-ci: reposer son enseignement sur la qualité de la dynamique de la relation maître-élève, partir du vécu de l'étudiant, tenir compte de ses intérêts et s'intéresser à son progrès. Portelance l'exprime bien en redéfinissant le mot enseigner. Elle nous dit: ¹⁷"*Enseigner, c'est plutôt être en mesure de centrer son approche pédagogique sur la personne même de l'apprenant. C'est être en mesure de satisfaire les besoins fondamentaux des élèves parce que sans la satisfaction des besoins d'être aimés, reconnus, sécurisés, écoutés, acceptés, libres, leurs apprentissages ne sont pas intégrés ou sont tout simplement bloqués.*" Le rôle de l'enseignant se transforme, il doit développer de grandes compétences sur le plan des relations humaines pour répondre aux attentes des étudiants. Il sait qu'il ne peut plus se contenter d'un rôle d'informateur, cette fonction ne servirait qu'à permettre à l'étudiant de restituer des informations; il doit vraiment aider ses étudiants en manifestant une attitude

¹⁶ Ministère de l'éducation du Québec, Le guide pédagogique en éducation économique, 5^e secondaire. Québec, numéro 16-3661-01, 1984, p.7.

¹⁷ Portelance Colette, Relation d'aide et amour de soi. Montréal, les éditions CRAM, 1990, p.365.

d'amour, de sécurité, de compréhension, de foi en eux. Les attitudes humaines que semblent valoriser les enseignants sont la présence, l'écoute et l'accueil, des attitudes sécurisantes qui permettent aux étudiants de se mettre en état de réceptivité pour apprendre.

La fonction de l'enseignant consiste à aider, guider et accompagner au plan des relations interpersonnelles. Il travaille avec la personne humaine et son but est de lui offrir une structure pour permettre le développement de sa personne, former son esprit et l'aider à acquérir une compétence.

Nous comprenons que cette dimension de la relation éducative est considérée par les enseignants comme un outil important pour la transmission des savoirs.

2.3.2 La relation axée sur la transmission des savoirs.

Cette dimension reçoit une attention très particulière de la part des enseignants. L'enseignant base son travail sur une ruse pédagogique qui éveille la motivation, suscite l'intérêt et stimule la soif d'apprendre des étudiants à l'égard des savoirs. L'enseignant, passionné de sa matière, désire initier l'étudiant à de nouvelles idées ou à de nouvelles méthodes. C'est sur ce plan que l'enseignant trouve un sens à son engagement. Ainsi il est facile de comprendre Postic, lorsqu'il nous dit que l'enseignant privilégie dans sa

représentation les aspects cognitifs de la personnalité de celui qu'il éduque et ses attitudes morales face au travail. Gilly se montre précis sur le sujet en affirmant: ¹⁸*"Les qualités (telle la compréhension ou la mémoire) qui favorisent l'assimilation de connaissances ou modes de pensée sont plus valorisées (par l'enseignant) que les qualités qui témoignent d'une pensée créatrice. Sans doute faut-il voir là le fait que les enseignants attachent plus d'importance aux qualités intellectuelles traditionnelles (pensée convergente) qu'à la créativité proprement dite (pensée divergente)."*

Pour l'enseignant, il est très important de posséder les aptitudes pour communiquer sa matière. Dans sa relation avec l'étudiant, il préfère s'appuyer sur ses connaissances et ses expériences plutôt que sur le pouvoir qui lui est conféré par son statut.

Enfin, l'enseignant est bien conscient que son rôle de maître s'est transformé à un point tel que le domaine de la connaissance ne lui est plus réservé. L'étudiant doit être actif et l'enseignant lui permettra de traiter les multiples informations reçues, de les analyser, de les critiquer, d'en dégager les fondements et de les réinvestir dans son quotidien. L'enseignant doit maintenant se considérer plus comme un médiateur entre l'élève et la connaissance.

¹⁸ Gilly, Michel, Maître-Élève, rôles institutionnels et représentations. Paris, Presses universitaires de France, 1980, p.203

2.3.3 La relation avec le groupe.

¹⁹"Ce qui caractérise le métier d'enseignant, a souvent dit Philippe Merieu, c'est son statut d'irremplaçable décideur. La conduite de la classe au jour le jour, heure par heure, conduit le maître à prendre constamment des microdécisions sur les plans les plus divers, du respect de la discipline à la modification improvisée de sa progression, en passant par une intervention individualisée qui s'avère urgente."

L'enseignant est bien conscient qu'il est en quelque sorte le moteur de la situation d'apprentissage, qu'il exerce un rôle de leader. Il doit créer des situations permettant aux étudiants d'être dans un état de réceptivité et s'assurer qu'ils prennent l'action en charge et qu'ils assument un rôle dans la découverte de la connaissance. Les enseignants désirent donner un cours vivant. Boily nous déploie l'éventail presque infini des moyens à la disposition de l'enseignant pour agir dans un groupe-classe. Ces moyens, nous les reconnaissons dans la pratique quotidienne des enseignants de nos écoles: ²⁰"*Susciter l'intérêt par une histoire, attirer l'attention par un cri , un geste, une expérience; cristalliser une notion dans une bonne blague; intriguer par un silence, un paradoxe; augmenter la tension dramatique en se déplaçant derrière le groupe; modifier la disposition des lieux*

¹⁹ Astolfi, Jean-Pierre, L'école pour apprendre. Paris, édition ESF, Collection pédagogie, 1992, p.148.

²⁰ Boily, Pierre-Yves, Le plaisir...d'enseigner. Montréal, édition Stanké, 1990, pp.23-24.

pour changer l'atmosphère; provoquer l'intelligence par des questions ouvertes, fermées, piégées, à la ronde; développer la conscience de l'immédiat par des commentaires sur les attitudes non verbales des étudiants; modifier le niveau d'écoute en changeant le ton de voix; illustrer, exemplifier, démontrer par des tableaux, des schémas, des images, des films; impressionner par son visage, ses yeux, ses mimiques; hypnotiser par ses tics, ses manières, ses déplacements; chaque enseignant dispose d'un éventail presque infini en mélangeant tous ces moyens pour offrir un spectacle pédagogique de qualité."

De par son emploi, l'enseignant a un rôle qui le place en situation d'autorité. Il se sent responsable de la bonne marche du groupe composé d'une trentaine de jeunes. Il est obligé de montrer que les exigences qu'il formule valent pour tous et ses qualités de leader sont continuellement mises à l'épreuve. Il se positionnera pour assurer les conditions qui permettront à l'ensemble des étudiants d'apprendre.

L'enseignant croit que le groupe exerce une influence importante sur le processus enseignement-apprentissage. Tout en se centrant sur la personne, il travaillera à créer un bon climat dans le groupe, non seulement entre ceux-ci et lui-même, mais aussi entre les élèves.

CHAPITRE 3

Question de recherche

Précédemment, l'état de la question nous propose une vision de la relation éducative s'appuyant sur les différentes recherches portant sur le sujet. A la lumière de la présentation du problème qui décrit un malaise ressenti au plan de la relation affective dans cette école et de cette description de la relation éducative, nous nous proposons de chercher à comprendre ce qui crée le malaise perçu dans la relation éducative, et ce, auprès des étudiants qui terminent le cycle du secondaire. Il n'est pas dans notre intention de décrire la relation éducative idéale, ni même de trouver une recette miracle. Bien au contraire, l'originalité de ce travail de recherche est de se mettre à l'écoute des étudiants et de répondre à la question suivante:

Quel est l'écart entre les attentes et les perceptions de la relation éducative vécue chez les étudiants de 5^e secondaire de la polyvalente Le Carrefour à Val-d'Or?

CHAPITRE 4

La problématique

4.1 LES CONTRASTES DE LA RELATION ÉDUCATIVE.

Cet écart que nous croyons discerner se situe au plan des attentes et des perceptions brièvement exposées dans la présentation du problème et dans l'état de la question. Mais pour comprendre ces insatisfactions, il nous apparaît important de comparer les attentes et les perceptions de nos deux acteurs sur le plan de la relation éducative.

Au départ, nous pouvons dégager un premier élément qui se situe au coeur de la première dimension étudiée: la relation interpersonnelle. Il y a une opposition claire entre les deux acteurs. Pour les étudiants, la relation interpersonnelle est la dimension qu'ils retiennent comme étant la plus importante de la relation éducative. Par des attitudes de considération et l'établissement d'une bonne communication, les enseignants réussiront à créer le climat qui leur permettra d'apprendre. Avant même d'accepter d'entrer dans un processus d'acquisition de nouvelles connaissances, processus qu'ils associent souvent

à un bourrage de crâne, ou de développer de nouvelles compétences, ils appuient sur la nécessité d'avoir de véritables contacts avec l'enseignant, et s'assurent de cette possibilité avant de s'engager. Quand aux enseignants, c'est une relation axée sur la transmission des savoirs qui donne un sens réel à leur engagement. Les enseignants privilégient de toute évidence cette dimension qui vise la compréhension, la transmission et la médiation à l'égard des savoirs. Communiquer un savoir, stimuler les élèves à l'égard des connaissances, les initier à de nouvelles méthodes, voilà la compréhension qu'ils se font de leur mission dans l'école. Pour eux, la relation interpersonnelle est certes un outil qu'ils doivent développer, mais pour réaliser leur engagement, elle doit avoir comme objectif de permettre aux étudiants d'acquérir de nouveaux savoirs. Dans un tel contexte, il est bien normal que certaines situations suscitent des insatisfactions de part et d'autre et créent des conflits.

²¹Claux et al. (1992), dans le cadre d'une recherche portant sur les attitudes à l'égard des mathématiques et le climat d'apprentissage, parle de cette première opposition en nous expliquant que souvent les bris de relation, entre les étudiants et l'enseignant, sont dus à ces attentes différentes qu'ont l'enseignant et les étudiants en entrant dans la

²¹ Claux, Roger et Al., La prise en charge de la réussite scolaire au secondaire en Abitibi-Témiscamingue. Document provisoire, Rouyn-Noranda(Qc), UQAT, 1992.

classe. Postic souligne cette différence d'attente: ²²"*Tandis que l'enseignant privilégie, dans sa représentation de l'élève, les aspects cognitifs de la personnalité de l'enfant et ses attitudes morales face au travail, laissant au second plan les qualités affectives et relationnelles cela parce que ses valeurs sont liées à la réalisation des objectifs professionnels suscités par l'institution, l'élève au contraire, accorde plus d'importance aux qualités humaines et relationnelles de l'enseignant (compréhension, douceur, attitudes et rapports qui encouragent l'enfant à prendre des initiatives, etc.) qu'aux qualités attachées à la technique pédagogique.*" Nous voyons bien dans cet extrait que l'enseignant privilégie les aspects cognitifs et les attitudes face au travail, soit les relations axées sur la transmission des savoirs, alors que l'étudiant accorde plus d'importance à l'aspect relationnel et humain de l'enseignant.

Un deuxième élément que nous pouvons dégager est cette volonté pour les étudiants de retrouver chez leur enseignant quelqu'un qui a les compétences du psychothérapeute qui leur permettront de se sentir écoutés, respectés, compris; bref, ils ont de l'importance aux yeux d'un adulte. Ils désirent se sentir accompagnés. Cependant, les enseignants se sentent plus habiles à développer chez les étudiants des connaissances et des compétences parce qu'il ont été formés à cet effet. Ils se perçoivent davantage

²² Postic, Marcel, La relation éducative. Paris, Presses universitaires de France, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, 1979, p.89.

comme des médiateurs entre l'élève et les savoirs. Ils veulent bien reconnaître la valeur de chacun de leurs élèves, mais à partir de ce qu'ils auront appris et réalisé en classe. Il y a des enseignants qui adoptent des attitudes du psychothérapeute, mais cela relève de leur tempérament et de compétences naturelles. Il y a donc une confusion dans la compréhension du rôle de l'enseignant quant aux qualités qu'ils doivent développer sur le plan des relations interpersonnelles et des relations axées sur la transmission des savoirs.

Un troisième élément se dégage, celui de la dynamique qu'engendre l'autorité que doit exercer l'enseignant afin d'établir une bonne relation avec le groupe. Pour les étudiants, il est clair que cette autorité doit être fondée sur autre chose que la coercition et la domination. Selon eux, l'autoritarisme ne permettra jamais de vivre dans une atmosphère propice à l'apprentissage. Ils désirent participer au projet de la classe et jouer un rôle actif dans cette démarche éducative, en collaboration avec les enseignants. Ils désirent vivre dans un climat d'égalité. Cependant, qu'on le veuille ou non, les enseignants sont investis d'un rôle qui les place en situation d'autorité devant les élèves. Cette autorité fait d'eux des décideurs de tous les instants. Ils doivent marquer les limites qu'ils jugent utiles, poser les objectifs et les échéances qu'ils estiment importants, faire respecter certaines règles et appliquer des normes que l'institution impose. Les enseignants se sentent responsables de la bonne marche du groupe. Ils croient nécessaire de mettre leur autorité au service du groupe afin de permettre à chacun de leurs étudiants d'atteindre les

objectifs des programmes. Il est bien évident que lorsque nous parlons d'autorité, nous marchons dans un sentier dangereux. Des circonstances font que des élèves interprètent mal les interventions des enseignants, alors que d'autres élèves, par leurs attitudes, poussent des enseignants à bout. Dans d'autres cas, ce sont des enseignants qui exercent une autorité qui n'a recours qu'à des règles de conduite et aux sanctions, attitudes qui peuvent être lourdes de conséquences. Est-il possible que cette tâche soit accomplie sans qu'aucun ne soit blessé, dominé ou victime d'inégalité? Quel style d'animation peut imposer une autorité qui ne soit jamais coercitive? Quelle autorité devons-nous développer afin d'assurer un contrôle sur la classe? Quelle environnement de classe pouvons-nous créer qui n'oblige pas la coercition et la domination et qui permet à chacun, tant aux étudiants qu'aux enseignants, d'être satisfaits?

4.2 LA POSITION DU CHERCHEUR.

Les distances qui existent au sein des représentations des étudiants et de celles des enseignants quant à la relation éducative sont la source de bien des discussions dans les écoles. Nous croyons que, trop rapidement, nous cherchons des coupables sans trop regarder le problème. Les discussions sont parfois conflictuelles, car elles touchent la personnalité, les valeurs et même l'intimité de chacun; c'est la personne elle-même qui est remise en question. Chacun se situe quelque part entre la perspective traditionnelle de la

relation éducative, essentiellement intellectuelle, et celle proposée par ²³Rogers amenant l'enseignant à jouer un rôle de médiation d'ordre affectif. Chacun tente d'apporter sa justification du modèle qu'il juge idéal ou, tout au moins, les conditions favorables pour permettre aux étudiants d'apprendre.

Dans son ouvrage, ²⁴Postic développe tout un chapitre sur les modèles culturels de la relation éducative et nous décrit l'évolution du passage de la médiation intellectuelle à la médiation affective. Depuis quelques années, les différents paliers du système éducatif accordent une grande importance à la médiation affective. Les écrits proposent une multitude d'orientations tous plus convaincantes les unes que les autres sur le développement des compétences en relation humaines pour enseigner. Elles sont présentées comme l'alternative miraculeuse pour enrayer l'échec scolaire. Nous ne voulons pas minimiser l'importance de la dimension affective, bien au contraire, nous serions prêts à nous porter à sa défense, mais le discours des étudiants nous porte à croire, qu'eux-mêmes n'accordent pas autant de place à la médiation affective que nous pourrions le croire.

²³ Rogers, Carl, Liberté pour apprendre? Paris, édition Dunod, 1976, 364 pages.

²⁴ Postic, Marcel, Les modèles culturels de la relation éducative. dans LA RELATION ÉDUCATIVE. Première partie, chapitre troisième. Paris, Presses universitaires de France, Collection pédagogie d'aujourd'hui, 1979, pp. 59 à 75.

Nous avons mis à jour trois éléments de distance entre l'enseignant et l'étudiant: la divergence des attentes en entrant dans la classe, l'affectivité ou le savoir et pour quelle autorité devons-nous opter? Nous croyons qu'une distance se creuse entre les étudiants et les enseignants et qu'elle se fonde sur une incompréhension des uns et des autres. Il nous faut l'approfondir. La distance est-elle aussi grande qu'on pourrait le croire? Sur quels indicateurs les étudiants ont-ils le plus de plaintes à formuler? Comment s'articulent leurs attentes? Quelles sont leurs satisfactions? Autant de questions qui nous permettent de croire que nous sommes à une étape de méconnaissance.

Depuis quelques années, et nous l'avons bien saisi dans l'état de la question, les publications du Ministère de l'éducation précisent les orientations quant à la relation éducative attendue. En quoi ces orientations s'ordonnent-elles sur les attentes des étudiants? Et cette recherche ne pourrait-elle pas confirmer, infirmer ou adapter ce courant?

S'inscrivant dans ce courant humaniste, nous serions portés dans les différents milieux à mettre en place des sessions de perfectionnement afin de permettre aux enseignants de développer les habiletés que nous croyons nécessaires. La volonté de l'élève est-elle de retrouver à l'école un milieu thérapeutique?

Sans toutefois minimiser les rapports d'étude de la communauté scientifique qui nous orientent vers le développement d'attitudes centrées sur la personne, n'y a-t-il pas dans ce discours un souci de modifier l'absence de contact humain dans l'école d'hier? Il faut développer chez les enseignants des techniques de relation d'aide, d'écoute et des compétences que nous croyons appropriées, certes, mais il ne faut pas que ce soit sur le coup d'une mode, ni pour répondre à nos manquements d'adulte. Est-ce simplement une mode qui nous anime? L'éducation peut-elle se construire sur des courants populaires ou des "feelings"?

4.3 LE CHAMP DE RECHERCHE.

Nous présentons cette recherche dans le cadre d'une étude des représentations sociales dans le champ éducatif. Gilly nous confirme que: ²⁵ *Le champ éducatif apparaît comme un champ privilégié pour voir comment se construisent, évoluent et se transforment des représentations sociales au sein des groupes sociaux, et nous éclairer sur le rôle de ces constructions dans les rapports de ces groupes à l'objet de leur représentation."*

Dans ce cadre, nous porterons une attention spéciale à l'organisation des représentations sociales des étudiants quant à la relation éducative et au rôle qu'elles

²⁵ Gilly, Michel, Les représentation sociales. Paris, Presses universitaires de France, Collection sociologie d'aujourd'hui, 1989, p.364.

jouent et devraient jouer, selon eux, dans le processus éducatif. Nous serons attentifs au fait que les représentations sociales ne sont pas une image-reflet de la réalité scolaire. Elles ont pour fonction de construire une vision originale des étudiants interrogés. Nous croyons que nous obtiendrons davantage l'expression d'un idéal à atteindre, l'image d'une relation éducative que l'on voudrait parfaite ou encore des positions idéologiques, que l'expression d'une réalité possible à vivre.

4.4 LE CADRE DE RÉFÉRENCE.

Cette problématique que nous venons d'exposer nous permet d'identifier plus clairement un ensemble structuré et cohérent qui s'articule autour de notre concept de relation éducative. Ces éléments du modèle se retrouvent dans les travaux de Postic(1979), mais aussi dans les autres travaux cités dans cette recherche et dans les réponses obtenues lors de notre pré-enquête.

4.4.1 Le modèle d'anlyse.

Tout d'abord, nous définirons la relation éducative ainsi: la relation éducative est l'ensemble des interactions qui s'établit entre l'enseignant et l'étudiant engagés dans un processus enseignement-apprentissage. Ces interactions se vivent au plan des relations interpersonnelles, des relations axées sur la transmission des savoirs et des relations avec le groupe. Souvent le leadership de la relation éducative est exercé par l'enseignant.

Dans cette perspective, la relation éducative se modèle ainsi: elle comporte trois dimensions que nous avons abordées précédemment, lesquelles regroupent chacune trois composantes.

LA RELATION ÉDUCATIVE:

1. LA RELATION INTERPERSONNELLE:

- a) La considération
- b) La communication
- c) L'accompagnement

2. LA RELATION AXÉE SUR LA TRANSMISSION DES SAVOIRS:

- a) La compréhension
- b) La transmission
- c) La médiation

3. LA RELATION AVEC LE GROUPE:

- a) L'animation
- b) Le contrôle
- c) L'organisation

4.4.2 La relation interpersonnelle.

C'est le lien qui existe entre l'enseignant et l'étudiant. Il permet à l'enseignant d'établir avec une intensité variable la considération, la communication et l'accompagnement.

- A. La considération: c'est l'attention que l'enseignant porte à l'étudiant par des attitudes d'accueil, de présence, d'affection, de confiance, de justice et de reconnaissance.
- B. La communication: c'est l'établissement d'un échange entre l'enseignant et l'étudiant fondé sur l'écoute, le partage et le sens de l'humour.
- C. L'accompagnement: c'est le suivi assuré auprès de l'étudiant par des attitudes de guide et de coopération.

4.4.3 La relation axée sur la transmission des savoirs.

C'est le lien que l'enseignant établit avec ses étudiants en étant capable de comprendre l'objet d'étude, de le transmettre et de servir d'intermédiaire auprès de l'étudiant pour lui permettre de se faire une idée claire des nouvelles connaissances.

- A. La compréhension: c'est la capacité de l'enseignant de comprendre les connaissances qu'il enseigne.
- B. La transmission : c'est la capacité de l'enseignant de communiquer les informations en donnant de bonnes explications, en utilisant de nombreux exemples et des expériences personnelles.
- C. La médiation : c'est la capacité de l'enseignant à servir d'intermédiaire entre l'étudiant et les nouvelles connaissances à acquérir en développant chez l'étudiant le goût d'apprendre et en lui permettant d'assumer un rôle actif dans la découverte des savoirs.

4.4.4 La relation avec le groupe.

C'est le lien que l'enseignant établit avec le groupe en y assurant l'animation, le contrôle et l'organisation du cours.

- A. L'animation: ce sont les habiletés de l'enseignant à mettre chacun de ses étudiants en action en leur offrant des cours intéressants, en leur permettant de prendre des initiatives et en suscitant leur participation aux projets du groupe.
- B. Le contrôle: ce sont les habiletés de l'enseignant quant à la gestion du groupe et des activités en éliminant les pertes de temps, en assurant un contrôle sur sa classe et en développant une autorité favorisant l'autonomie de l'étudiant.
- C. Organisation du cours: ce sont les habiletés de l'enseignant à favoriser une atmosphère et à voir à l'organisation de la classe (matériel, expériences, invités, audio-visuel, etc.) pour répondre aux besoins du groupe d'étudiants dans l'accomplissement de leurs travaux.

4.4.5 **TABLEAU 1: Grille épistémologique du projet de recherche.**

CONCEPT	DIMENSIONS	COMPOSANTES	INDICATEURS
La relation éducative	La relation interpersonnelle	La considération	Accueil
			Présence
			Affection
			Confiance
			Justice
			Reconnaissance
		La communication	Ecoute
			Partage
			Sens de l'humour
	L'accompagnement	Guide	
		Coopération	
	La relation axée sur la transmission des savoirs	La compréhension	Comprend ce qu'il enseigne
		La transmission	Bonnes explications
			Nombreux exemples
			Expériences personnelles
		La médiation	Donne le goût d'apprendre
			Permet à l'élève de jouer un rôle actif
	La relation avec le groupe	L'animation	Cours intéressants
			Offre aux élèves de prendre des initiatives
			Suscite la participation
		Le contrôle	Élimine les pertes de temps
Contrôle de la classe			
Autorité favorisant l'autonomie			
L'organisation des cours		Favorise une bonne atmosphère	
		Organisation du matériel, préparation de cours.	

A la lumière de la présentation du problème, qui se veut l'expression d'un terrain scolaire soit l'école polyvalente Le Carrefour, des différentes recherches scientifiques que nous avons consultées et du développement de notre problématique, nous nous permettrons de vérifier les hypothèses suivantes:

- 1: Il existe un écart entre les attentes et les perceptions des élèves face à la relation éducative, un écart se situant au plan des relations interpersonnelles, des découvertes des savoirs et de la vie de groupe, telles que définies précédemment.

2. S'appuyant sur les trois distances retenues dans notre problématique, nous postulons que l'écart est plus considérable pour la dimension de la relation interpersonnelle que pour les deux autres dimensions du concept de la relation éducative telle que définie par notre recherche. Rappelons simplement que pour l'étudiant cette dimension est à la base de tout désir d'apprendre.

CHAPITRE 5

But et objectifs de la recherche

5.1 LE BUT DE LA RECHERCHE.

Les deux enquêtes réalisées à la polyvalente Le Carrefour font le constat d'un malaise face à la relation maître-élève et les lectures effectuées pour préparer cette recherche reconnaissent l'importance de la relation éducative dans le processus d'apprentissage. De plus, la nature même de la problématique nous amène à supposer que les relations qui sont établies par les enseignants déterminent la perception des élèves sur la qualité de la relation éducative de la polyvalente Le Carrefour. Afin d'identifier quel est l'écart entre les attentes et les perceptions de ceux-ci, nous fixons le but suivant à cette recherche:

Comprendre les éléments qui constituent le malaise observé dans les analyses du vécu réalisées à la polyvalente de 1990 à 1992 en décrivant l'écart entre les attentes et les perceptions des élèves de la 5^e secondaire face à la relation éducative.

5.2 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.

Pour cette recherche qui se situe dans le cadre d'une analyse exploratoire descriptive, nous retenons trois objectifs:

- 1. Connaître les attentes des étudiants de la 5^e secondaire face à la relation éducative.**
- 2. Connaître les perceptions de la réalité vécue des étudiants de la 5^e secondaire face à la relation éducative à la polyvalente Le Carrefour.**
- 3. Dégager les écarts qui existent entre les attentes et les perceptions.**

CHAPITRE 6

Les limites de la recherche

La population ciblée se limite à 10% de la clientèle de la 5^e secondaire, soit vingt-trois étudiants inscrits en cinquième secondaire au 20 avril 1993.

Cette recherche fait une coupe transversale, se réalise à un moment précis, et ne s'attardera pas à l'évolution des représentations.

La recherche n'expliquera pas l'impact de la relation éducative sur le processus enseignement-apprentissage, mais nous croyons qu'une meilleure compréhension des attentes des élèves pourra nous amener à l'établissement d'un meilleur climat qui favorise les apprentissages.

La recherche n'interviendra pas dans le cadre de la construction d'un plan d'action pour corriger la situation; cependant, une meilleure compréhension des attentes des élèves pourra éventuellement nous permettre d'agir consciencieusement dans un deuxième temps.

La recherche ne vise pas à trouver des solutions aux élèves en situation d'échec, mais une meilleure compréhension des attentes des élèves pourrait offrir des pistes de travail aux enseignants afin d'aider tous les élèves à développer le goût de la réussite et plus particulièrement les élèves en échec à atteindre le seuil de réussite.

La recherche ne regarde pas l'impact de la relation éducative sur le décrochage scolaire, même si une meilleure compréhension pourrait apporter un éclairage nouveau à cette problématique.

Enfin, compte tenu du nombre d'élèves interrogés, nous ne pouvons prétendre à une généralisation systématique de nos résultats.

CHAPITRE 7

Méthodologie

Ce constat d'un malaise identifié par les élèves de la polyvalente Le Carrefour et l'élaboration du cadre d'analyse présenté par cette recherche nous conduisent vers une méthodologie de type qualitatif. Cette recherche a la volonté de donner une signification à cet écart qui existerait entre les attentes et les perceptions des élèves quant à la relation éducative et plus particulièrement au plan des relations interpersonnelles. Il nous apparaît qu'une méthode de l'approche clinique sera plus pertinente pour rendre compte, expliquer et motiver cet écart. Nous privilégierons l'entretien où le chercheur sera amené à entrer en relation avec les étudiants, lesquels ont une très grande signification pour cette recherche.

Dans son chapitre sur les méthodes traditionnelles ouvertes, ²⁶Bordeleau cite Kerliger qui présente l'entretien comme étant la méthode la plus ancienne et la plus utilisée,

²⁶ Bordeleau, Yvan, L'entrevue. Ottawa, dans COMPRENDRE ET DEVELOPPER LES ORGANISATIONS, éditions Agence d'Arc inc., 1987, p.99.

encore actuellement, pour recueillir des informations. La technique de l'entretien est considérée comme un apport important dans la recherche sur les représentations parce qu'elle permet aux interviewés de structurer l'information et d'offrir un corpus pertinent pour rendre compte de notre objet de recherche. Il nous apparaît comme un outil efficace pour une recherche sur les attentes et les perceptions des étudiants. En nous centrant sur les étudiants, nous croyons découvrir chez eux une richesse de signification prise dans leur expérience. Cependant, comme le signalent Pourtois et Desmet: ²⁷"*L'entretien non directif est un mode d'approche complexe, non exempt de difficulté. Citons, en premier lieu, la difficulté pour le chercheur de toujours bien poursuivre les objectifs de la recherche. Il n'est pas toujours évident de recueillir des informations sur le secteur privilégié de la recherche.*" La difficulté nous apparaît encore plus évidente avec des sujets étudiants se situant entre 16 et 18 ans éprouvant quelques difficultés encore à structurer un discours. C'est pourquoi, tout en demeurant dans le champ de l'entretien, nous optons pour l'entrevue semi-directive. Elle est en fait une approche de type intermédiaire qui, selon ²⁸Blanchet et Al.(85), cherche à combiner l'attitude directive qui permet de déterminer la validité de l'information et l'attitude non-directive qui permet de déterminer la fiabilité du discours.

²⁷ Pourtois, Jean-Pierre et Huguette Desmet, Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Bruxelles, édition Pierre Mardaga, 1988, p.134.

²⁸ Blanchet, Alain & Al., L'entretien dans les sciences sociales. Paris, édition Dunod, 1985, pp.52 à 54.

7.1 L'ENTREVUE SEMI-DIRECTIVE.

L'entrevue semi-directive sera utilisée pour permettre aux étudiants interviewés d'élaborer un discours original et signifiant sur la relation éducative vécue dans leur milieu scolaire. Bordeleau décrit ce type d'entrevue ainsi: ²⁹*"Il existe un type intermédiaire d'entrevue de recherche ou d'intervention fréquemment utilisé pour l'étude de certains phénomènes ou problématiques reliés au travail, soit l'entrevue semi-structurée. Le spécialiste utilise alors une attitude de semi-directivité en abordant chaque thème à couvrir par une question ouverte pour ensuite, selon les réponses de l'interviewé, approfondir la réponse générale par des questions plus spécifiques. L'interviewer n'intervient que pour s'assurer que les diverses composantes ont été traitées, pour obtenir plus d'informations ou pour diriger la conversation à l'intérieur du plan général de l'entrevue."*

Comme nous l'avons déjà vu dans l'élaboration du modèle d'analyse (supra p.44), la relation éducative se définit par trois dimensions et chacune d'elle se redéfinit par trois composantes. Notre questionnaire abordera ces neuf composantes par une question ouverte sur l'attente et une question ouverte sur la perception. Nous présenterons à chacun de nos sujets dix-huit questions ouvertes. Selon les réponses obtenues, l'interviewer approfondira la réponse générale par des questions plus spécifiques

²⁹ Bordeleau, Yvan, Comprendre et développer les organisations. Ottawa, édition Agence d'Arc inc, 1987, pp.101-102.

construites à partir des indicateurs identifiés pour chacune des composantes. Il est bien entendu que l'interviewer devra s'en tenir au cadre d'entrevue déjà établi tout en permettant à chacun des étudiants d'élaborer leur propre discours en toute liberté.

Afin de s'assurer des liens entre l'attente et la perception d'une même composante, l'interviewer reprendra les éléments de réponses donnés par l'interviewé sur les attentes afin d'introduire la question ouverte sur la perception.

7.2 L'ÉCHANTILLONNAGE.

Les étudiants de la 5^e secondaire sont ciblés pour ce projet de recherche. Ils ont participé aux deux démarches d'analyse ayant servi à l'élaboration de la problématique et leur statut d'étudiants-finissants leur permet d'avoir une vue globale de la relation maître-élève à la polyvalente Le Carrefour. Nous avons donc constitué notre groupe de répondants par la technique de l'échantillonnage au hasard. Nous avons fait confiance au hasard pour tirer un sous-ensemble de la population représentant l'ensemble des étudiants de cinquième secondaire à cette école.

Cet ensemble représente:

CINQUIEME SECONDAIRE, POLYVALENTE LE CARREFOUR:

230 élèves inscrits dont:

111 filles 48.3%

119 garçons 51.7%

A partir d'une extraction informatique, nous avons obtenu la liste des étudiants de la cinquième secondaire à la polyvalente Le Carrefour. A partir de la liste, en date du 20 avril 1993, la sélection se fait à tous les dix noms. Les étudiants choisis sont donc le 10^e de la liste, le 20^e, jusqu'au 230^e de cette liste.

23 élèves convoqués dont:

09 filles 39.1%

14 garçons 60.9%

De ces vingt-trois élèves convoqués, vingt ont accepté de se prêter à l'entrevue et accepté un rendez-vous à cette fin. De ces vingt élèves, deux ne se sont pas présentés à la rencontre. Après une relance, ils se sont désistés. C'est ainsi que le corps des entrevues est composé de:

18 entrevues enregistrées:

08 filles 44.4%

10 garçons 55.6%

A partir du pourcentage des entrevues réalisées, nous pouvons penser que la constitution de notre échantillon est une image fidèle de notre population globale.

7.3 DURÉE DE L'ENTREVUE.

La durée d'une entrevue est d'environ 45 minutes.

7.4 LIEU DE L'ENTREVUE.

Les étudiants interviewés sont convoqués entre le 9 et le 22 juin 1993, à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, pavillon Val d'Or, au 1265, 7e rue. Le moment de l'entrevue se situe entre 13h00 et 16h30 ou entre 18h30 et 21h00.

7.5 PROTOCOLE D'ENTREVUE.

Un protocole d'entrevue est élaboré comprenant les éléments suivants:

- A. L'accueil
- B. La confidentialité des réponses.
- C. La présentation du sujet de la recherche.
- D. Le procédurier de l'entrevue.

7.6 QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRECTIVE.

Un questionnaire a été élaboré selon le modèle d'analyse:

- 9 questions ouvertes sur les attentes des étudiants face à la relation éducative.
- 9 questions ouvertes sur les perceptions de la réalité vécue des étudiants face à la relation éducative à la polyvalente Le Carrefour.
- 44 questions spécifiques.

7.7 VALIDATION DU QUESTIONNAIRE.

Deux élèves de la 4^e secondaire de cette école, choisis par un professeur de français, ont reçu le questionnaire pour vérifier la compréhension qu'ils avaient des questions. Ils ont soumis au chercheur des formulations différentes pour une compréhension plus adaptée à leur langage.

Le conseiller en orientation et l'animateur de pastorale de l'école ont posé les questions à des élèves pour vérifier la compréhension qu'ils en avaient. A la suite de leur travail, ils ont soumis des propositions de correction.

Après ces deux vérifications, nous avons réalisé trois simulations d'entrevue complète avec des élèves de 4^e secondaire. Quelques ajustements ont été effectués. A la suite de ces trois phases de validation, le questionnaire est devenu définitif.

7.8 RETRANSCRIPTION DES ENTREVUES.

Lorsque les entrevues furent terminées, nous nous sommes appliqués à les retranscrire le plus fidèlement possible afin de rendre compte de la singularité de chaque sujet. Malheureusement, nous perdons par la retranscription tout le non-verbal de l'entrevue. L'analyse des données se limitera donc à ce qui a été dit.

Après une première retranscription, nous avons été obligés de procéder à une réorganisation du texte des dix-huit entrevues et de procéder à trois modifications aux récits originaux afin d'obtenir une analyse des données plus signifiante:

1. Élimination de l'emploi excessif du "va" dans le discours original qui décrit toujours l'action de l'enseignant idéal. Exemples: *C'est celui qui va nous offrir*, a été modifié par: *C'est celui qui nous offrira*. Ainsi l'action principale est mise en valeur pour l'analyse des données.
2. Remplacement des mots anglais par des mots français respectant le plus possible la signification donnée par le sujet. Exemples: *le fun* a été remplacé par *agréable*, *super* *bonne note* par *très bonne note*, *jokes* par *farces*, etc.

3. Modification du temps du verbe lorsque l'interviewé emploie la première personne pour identifier l'enseignant. Il a été retranscrit à la troisième personne afin de bien faire la distinction entre le je de l'interviewé et le il de l'enseignant. Exemple: ...quand l'enseignant nous dit: "Je..." a été transformé par ...quand l'enseignant nous dit qu'il...

Malgré ces trois modifications que nous croyons utiles, nous avons conservé l'originalité du discours des sujets et nous croyons avoir obtenu une version crédible des entrevues.

7.9 PROJET DE TRAITEMENT DES DONNÉES.

Nous sommes bien conscients que l'approche clinique pose la question de l'objectivité. Le chercheur est impliqué dans une interaction avec l'interviewé. Malgré toutes ses bonnes intentions de neutralité, il n'en demeure pas moins qu'il est proche de son objet d'étude et qu'il a pour intérêt de recueillir un discours sur celui-ci. Dans cette recherche, il y a un double danger puisque le chercheur est également impliqué, par son travail professionnel, dans le domaine de la recherche. Il nous a été nécessaire pour procéder à l'analyse des données d'utiliser un outil qui serait dépourvu de toute implication. Un logiciel informatique portant le nom d'Alceste a été retenu pour cette opération.

Alceste est un logiciel d'analyse des données textuelles pour entretiens, corpus de réponse à une question ouverte, corpus de texte, etc. Il propose un premier classement des énoncés du corpus étudié en fonction des ressemblances ou des dissemblances de leur vocabulaire. Il réalise l'analyse de données, l'analyse statistique des données textuelles, l'analyse de contenu, l'analyse lexicale par contexte et la classification descendante hiérarchique. Son objectif est d'étudier à travers la distribution du vocabulaire les représentations des auteurs du texte analysé, soit le discours des étudiants interviewés pour le projet qui nous concerne. Le logiciel fait jouer la notion d'énoncé simple pour opérer un découpage et retenir le plus grand ensemble possible de mots. Une fois ces opérations effectuées, le logiciel construit un tableau de données à double entrée. Nous obtenons aussi une analyse factorielle de correspondance qui interprète ces données. C'est une méthodologie explicatoire et descriptive.

Ce logiciel a été développé par le laboratoire de psychologie de l'université de Toulouse-Le Mirail pour conduire les différentes recherches sur les représentations. Nous croyons que son utilisation nous permettra d'obtenir une plus grande validité des résultats.

CHAPITRE 8

Traitement des données

8.1 INTRODUCTION.

Préalablement à l'opération de l'analyse des données, nous avons créé un dossier contenant le corpus à analyser. Ainsi avons-nous regroupé l'ensemble des réponses dans un texte suivi et cela, pour chacun des étudiants interrogés. A partir de ce dossier, nous avons procédé à l'analyse du corpus des dix-huit entretiens à l'aide d'un logiciel que nous avons déjà présenté dans le précédent chapitre portant sur la méthodologie. Le logiciel Alceste a procédé à une analyse informatisée et il a construit 58 fichiers d'analyse différents se répartissant en trois classes: les fichiers d'analyse du vocabulaire utilisé, les fichiers qui mettent en place des classes caractéristiques et des fichiers d'aide à l'interprétation des classes. Rappelons que ce logiciel se donne comme objectif d'étudier, à partir de la distribution du vocabulaire, les types de représentations. Vous trouverez à l'annexe 3 le menu de cette analyse.

8.2 PROCÉDURE.

8.2.1 A la recherche de nos classes.

L'analyse informatisée a regroupé les éléments du discours des étudiants en classe de telle sorte que les idées d'une même classe soient les plus semblables possible et que les classes soient bien séparées. A partir des différents fichiers d'aide à l'interprétation des classes, nous obtenons des mots, des couples de mots et des segments de texte ou "*unités de contexte*". Ceux-ci sont jugés représentatifs par le logiciel selon une chimie informatique qui lui est propre (calcul, χ^2 , fréquence, lien, présence, ressemblance, etc.). Cet ensemble définit chacune des classes et leur donne un sens. C'est à partir de ces outils que nous pouvons reconnaître quatre dimensions différentes au discours des étudiants interrogés. Une première traitant de la matière, une deuxième de la tâche, une troisième de la personne et une dernière du rôle institutionnel.

Dans la description de nos différentes classes nous ferons référence à plusieurs reprises au *KH²*. C'est pourquoi, il nous apparaît important d'en donner une brève explication. Bataille le définit ainsi: ³⁰ "*c'est un indicateur du degré de liaison statistique existant entre deux variables. Plus l'écart est faible et moins les variables sont liées entre*

³⁰ Bataille, Michel, *Méthodologie*. Fascicule 2: Initiation au recueil et à la saisie informatique des données. Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, UFR, 1989, p.9.

elles, alors plus l'écart est grand et plus les variables sont liées". Nous dirons que le KHI^2 est important lorsqu'il y a une force dans cette liaison.

8.2.2 A la recherche des attentes et des perceptions.

Rappelons simplement que dans un premier temps nous nous mettons à la recherche des attentes et des perceptions des étudiants de cinquième secondaire de la polyvalente Le Carrefour concernant la relation éducative. Pour isoler celles-ci, nous utiliserons les unités de contexte retenues dans chacune des classes. Ce sont des phrases authentiques, extraites du corpus des réponses par le logiciel qui nous permettent d'appréhender le sens des classes et du discours.

A la lecture des segments de phrases retenus, nous en dégagerons les attentes et les perceptions clairement exprimées. De plus, nous analyserons les satisfactions et les insatisfactions dites en vue d'y discerner une attente ou une perception. Nous croyons qu'une satisfaction ou une insatisfaction exprimée est en mesure d'informer le chercheur sur les attentes des étudiants. Nous procéderons de la même manière pour dégager les perceptions. Nous croyons qu'il serait dommage de perdre ces informations.

8.3 LE DISCOURS DES ÉTUDIANTS.

8.3.1 Un discours axé sur la matière.

Parmi la liste des mots et des couples de mots qui nous sont livrés par le profil de la classe 1, nous avons retenu ceux qui présentent un KHI² important. Ainsi nous retenons les mots suivants: *falloir, capable, connaître, utilise, matériel, suivre, nécessaire et lien*. Les couples de mots aussi retenus sont: *ils-faire, leur-matière, savoir-ce-que, ils-connaître, ils-falloir, ils-dire, falloir-que et matière-ils*. De plus, à la lecture des vingt-six unités de contexte regroupées sous la classe 1, nous dégagons assez facilement un discours portant sur la matière enseignée.

Les attentes. Nous avons rassemblé les différentes pistes proposées dans le discours des étudiants autour de deux thèmes: **le cours intéressant et le professeur intéressant.**

Pour caractériser le cours intéressant, ils nous diront qu'ils sont à la recherche d'enseignants qui connaissent bien leur matière et qui adaptent, varient et personnalisent leurs approches pédagogiques. Ils veulent des enseignants qui trouvent les moyens pour capter l'attention des élèves et les intéresser. Ils en suggèrent quelques-uns, tels que: parler fort et clairement, utiliser l'humour et faire référence à leurs expériences personnelles. Ils s'attendent à ce que les cours soient bien organisés, inscrits dans une

planification prévoyant le matériel nécessaire et permettant aux élèves de participer aux décisions. Enfin, tout cela dans une atmosphère accueillante et assez détendue.

Ensuite, ils nous présentent les particularités des enseignants intéressants qui favorisent l'apprentissage. Elles sont la bonne humeur, la disponibilité, la compréhension pour celui qui n'a pas compris à la première explication et la présence à chacun de ses élèves, même à celui qui se fait discret. Ils dirigeront leur classe avec diplomatie. Les étudiants expriment clairement qu'une bonne atmosphère d'apprentissage nécessite un climat de justice.

Enfin, ils expriment le vœu que les enseignants tiennent compte des autres matières et qu'ils réalisent que l'étudiant suit d'autres cours.

Les perceptions. Nous pouvons discerner assez facilement trois points qui font l'unanimité chez l'ensemble de nos étudiants interrogés. Un premier point: les étudiants reconnaissent que la très grande majorité des enseignants connaissent bien leur matière. *"Ils savent ce qu'ils disent et ils savent de quoi ils parlent"*, nous disent-ils. Le deuxième point souligne la justice que s'emploient à faire régner l'ensemble des enseignants. Enfin, le troisième présente la difficulté des enseignants à gérer l'hétérogénéité des groupes. Pour eux, les enseignants manquent d'habiletés pour offrir les services adéquats aux

étudiants forts, moyens et faibles dans une même classe. C'est difficile pour les faibles de constater que les enseignants manifestent plus d'intérêt pour ceux qui sont en avance, c'est difficile pour les forts de voir les enseignants s'occuper toujours des faibles parce qu'ils ont plus besoin du professeur qu'eux et les moyens ont l'impression d'être abandonnés.

Après, les étudiants reconnaissent deux catégories d'enseignants. Il y a les **bons professeurs** et ils y a les **moins bons**.

En plus de bien connaître leur matière, les enseignants sont appréciés à cause de leur capacité de capter l'attention et l'intérêt de leurs étudiants en utilisant leurs expériences personnelles. Les meilleurs, nous disent les étudiants, ce sont ceux qui organisent bien leurs cours et qui s'assurent que le matériel est disponible. Ces enseignants se permettent à l'occasion de consulter les étudiants sur l'organisation des activités et tiennent compte des suggestions.

Ils ajoutent qu'ils ont rencontré tout au long de leurs études secondaires des professeurs qui aiment leur matière. Les étudiants sentent que ces professeurs ont toujours la motivation, la disponibilité, le dynamisme et l'attitude compréhensive pour

transmettre leur savoir aux étudiants. Parmi eux, plusieurs utilisent l'humour dans leurs cours.

Capter l'attention des étudiants et les intéresser sont des faiblesses soulignées à plusieurs reprises dans le discours des étudiants. La cause semble résider dans cette difficulté de transmettre la matière. Ils nous disent que: "*plusieurs professeurs connaissent "trop bien" leur matière, tout est trop évident pour eux, ils ne trouvent plus les moyens efficaces pour nous l'expliquer et ils oublient que nous sommes à la phase de l'apprentissage.*"

Ils ont rencontré aussi des enseignants qui sont "*au bout de leur rouleau*". Ils ne retrouvent plus chez eux cette flamme nécessaire pour travailler auprès des adolescents. Ils l'expriment en disant: "*ils sont tannés, ils sont de mauvaise humeur, ils sont ennuyants, bref, ils enseignent depuis trop longtemps*". Ils soulignent l'indifférence de certains professeurs face aux autres cours suivis par l'étudiant.

8.3.2 Un discours axé sur la tâche.

Le deuxième thème élaboré à partir des réponses des étudiants se traduit par un discours sur la tâche. Nous avons retenu les mots et les groupes de mots de cette deuxième classe qui présentent un χ^2 important. Les mots retenus sont: *fonction*,

message, lire, activité, juger, trucs, participer et tableau. Quant aux groupes de mots, nous avons conservé: *rien-faire, nous-écoute, on-apprend, nous-explique, elle-savoir, toujours-bien et bien-organisé.*

Les attentes. Le discours des étudiants concernant la relation initiée par les enseignants autour de la tâche s'organise autour des trois éléments suivants: **la tâche en elle-même, les attitudes des professeurs** qui favorisent le travail et **l'atmosphère** qui stimule l'accomplissement de la tâche.

Contrairement à ce que nous pourrions imaginer, les étudiants préfèrent avoir une tâche à accomplir par des activités variées et concrètes plutôt que de ne rien faire. Il est clair qu'ils ne veulent pas "s'emmerder". Ils aiment que les activités soient expliquées, animées, dirigées et organisées. D'ailleurs, ils ne veulent pas faire des exercices dépourvus de sens, qui ne servent qu'à passer le temps; ces derniers doivent leur apprendre quelque chose. De plus, ils réclament que les enseignants leur donnent du "feedback" sur leurs réalisations. Ils ajoutent qu'ils préfèrent le travail d'équipe au travail personnel.

Quand aux attitudes que les enseignants devraient afficher pour favoriser la réalisation de la tâche, ils soulignent l'accueil, la présence, la disponibilité, l'empathie,

l'aide, le conseil, la souplesse et la considération. Ces caractéristiques sont expliquées à l'aide de différents exemples. Ils demandent, bien sûr, des professeurs qui connaissent bien leur matière, mais surtout ils veulent qu'ils aient les compétences nécessaires pour la transmettre et cela, dans un discours adapté. Ils se plaisent en présence des enseignants qui bougent et qui sont toujours en interaction avec leurs étudiants.

Notre troisième élément est l'atmosphère à développer afin de stimuler les étudiants à travailler. Les étudiants aspirent à se retrouver dans une atmosphère sans tension avec un petit fond musical à l'occasion où l'on peut rire, mais pas trop longtemps, où l'on peut éprouver du plaisir à travailler, où le professeur est présent et où il n'y a pas de laisser-aller.

Les perceptions. Il n'est pas possible de préciser si les perceptions sont plutôt bonnes ou mauvaises, mais une phrase extraite du corpus résume bien leurs perceptions: "Il y en a qui l'ont et d'autres qui ne l'ont pas".

Parmi "ceux qui l'ont", les étudiants ont retenu les caractéristiques suivantes pour les décrire. Elles s'articulent autour de nos trois éléments décrits plus haut, soit la tâche, les attitudes et l'atmosphère.

Quant à la tâche, les étudiants soulignent qu'ils vivent de bonnes expériences de collaboration avec les enseignants. Ils peuvent se permettre de donner leur avis sur les différentes activités, de les critiquer à l'occasion, même s'ils reconnaissent qu'en général, elles ont du sens et qu'elles leur permettent de faire des apprentissages.

Concernant les attitudes, ils avouent avoir rencontré plusieurs enseignants qui ont une bonne capacité d'écoute et de communication et des enseignants qui manifestent de la bonne humeur pendant la période. Les étudiants affectionnent particulièrement les enseignants qui rédigent un petit mot sur les copies d'un travail ou d'une récitation. Pour eux, ces enseignants sont disponibles pour les aider et leur donner le "feedback" nécessaire. Ils attribuent aux enseignants qui "l'ont", cette force naturelle d'imposer le respect et la discipline.

Ils nous font remarquer qu'il y a une place pour tout le monde dans la classe de ces enseignants. Ils ressentent un plaisir à y vivre parce qu'il y a quelque chose à faire et qu'ils se sentent à l'aise.

Nous vous présentons les caractéristiques consignées par les étudiants pour décrire ceux "qui ne l'ont pas". Elles s'articulent toujours autour de nos trois éléments du discours.

A propos de la tâche, les étudiants précisent qu'à certains cours, les enseignants manquent d'organisation. Ils ne raffolent pas se retrouver dans une classe lorsqu'il n'y a rien à faire, qu'ils doivent réaliser une activité improvisée, ou qu'ils doivent effectuer un exercice inadéquat. Parfois, l'enseignant n'a pas su se faire comprendre dans les explications ou encore, la tâche est irréalisable. De plus, ils rapportent que leur avis, leurs intérêts et leurs initiatives ne sont pas reconnus et sont peu considérés.

Les étudiants remarquent que les enseignants qui "ne l'ont pas" se reconnaissent par leur manque de dynamisme, d'animation et de présence. Souvent, ils travaillent en ne prenant en compte que leurs intérêts personnels; ils auront un discours peu adapté et ils seront imbus d'eux-mêmes. Ils distinguent chez ces enseignants un manque de souplesse pour les autres et ne voient aucune ouverture pour les amener à changer quelque chose dans leur approche. Enfin, ils regrettent que certains enseignants aient des préférences marquées pour certains étudiants.

Quant à l'atmosphère, ils nous font remarquer qu'ils ont l'impression de n'avoir rien à faire en classe, de "*niaiser*" pour reprendre leur terme, lors d'une première année d'implantation d'un nouveau programme ou lorsque certains enseignants s'absentent souvent pour répondre à des engagements extérieurs à leur classe. Ils ont le sentiment d'être en cours libre. Ils déclarent que dans certaines classes, on ressent une indifférence

de la part des étudiants mais aussi un désintéressement de la part de certains enseignants. Dans un tel contexte, les cours sont monotones.

8.3.3 Un discours axé sur la personne.

Nous retrouvons, dans cette troisième classe, un discours qui s'oriente davantage vers une relation affective où la personne est prise en considération dans un contexte d'aide. Elle prend son sens avec les mots suivants: *cas, échange, dynamisme, sortir, proche de, nouveau, essai, aider, apprécier, détend et faute*. Il faut y joindre les couples de mots suivants: *je-vouloir, me-aide, essai-me, avec-je, je-voir, me-faire, je-pouvoir, pour-moi, mon-professeur, me-explique et avec-moi*. Nous avons remarqué que dans cette classe, le *je* et le *avec* sont très présents et qu'ils ont une grande signification pour celle-ci. Cette observation nous aide à confirmer notre choix pour cette classe.

Les attentes. Le discours de nos étudiants, axé sur la personne, s'organise autour de deux mots: le *lien* que l'enseignant doit établir avec ses étudiants et la relation d'*aide* qu'il doit lui offrir.

Les étudiants nous disent qu'ils désirent rencontrer des enseignants qui ont une approche humaine. Ils veulent rencontrer des adultes qui les prennent comme ils sont, qui

les comprennent sans les juger et qui établissent une bonne relation avec eux. Ils ne veulent surtout pas d'une relation autoritaire, mais croient en l'égalité des personnes. Cette égalité se vérifie lorsque les personnes sont capables de se regarder et qu'elles peuvent se dire ce qui ne va pas sans garder de rancune, nous disent-ils. Enfin, ils souhaitent rencontrer sur leur route des enseignants qui ont le sourire, le sens de l'humour et qui reconnaissent leurs étudiants même à l'extérieur de l'école.

Ils définissent aussi ce discours axé sur la personne par l'aide qu'ils souhaitent recevoir de ces experts. Ils sollicitent chez l'enseignant une capacité d'écoute lorsqu'ils rencontrent des problèmes. Lorsqu'ils approchent l'enseignant, ils espèrent recevoir l'aide nécessaire pour trouver des solutions aux problèmes. Ils souhaitent être accueillis, sentir que l'enseignant a du temps à leur consacrer, bref, ne pas avoir l'impression de déranger. Par la suite, ils s'attendent à recevoir des explications qu'ils sauront comprendre, à obtenir des exemples rattachés à la vie concrète et à acquérir des trucs pour résoudre les problèmes.

Les perceptions. Dans cette classe, nous remarquons que les étudiants exposent leurs perceptions avec beaucoup plus de satisfaction que dans les deux premières classes déjà rencontrées précédemment. Leur discours se construit toujours autour de deux mots-clé, le lien et l'aide.

Les étudiants nous disent qu'ils retrouvent des enseignants capables d'établir des relations humaines avec eux. Ils développent avec certains enseignants de vraies amitiés et apprécient les moments qui leur sont offerts pour parler avec eux. D'ailleurs, dans leur discours, "*parler avec lui*" prend une place très importante. Ils ont vraiment la sensation d'être écoutés, compris et appréciés pour ce qu'ils sont. Ils réalisent que plus on avance dans les classes du secondaire, plus c'est agréable d'établir de bonnes relations avec les enseignants. Ils retrouvent aussi des enseignants souriants, encourageants et confiants.

Les étudiants reconnaissent que les enseignants leur apportent le support nécessaire pour les aider à réussir. "*Quand je vais à leur bureau, ils m'expliquent tout ce que je ne comprends pas.*" nous disent-ils. Ils mentionnent aussi tous les moments qui leur sont offerts par les enseignants, à l'extérieur du temps de classe, pour leur permettre de se mettre à jour. Les enseignants leur transmettent les trucs qu'ils ont appris eux-mêmes lorsqu'ils étaient étudiants et qui sont utiles. Les étudiants rencontrant des difficultés plus importantes ont retrouvé chez les enseignants l'ouverture nécessaire pour leur permettre de repartir à zéro.

Quant aux enseignants avec qui "*ce n'est pas terrible*", pour continuer avec leurs mots, ils ont de la difficulté avec les étudiants qui présentent des troubles de comportement. Cette dynamique est au centre de leurs insatisfactions. Ils dénoncent la

difficulté pour ces élèves d'établir des liens avec les enseignants. Ils ont le sentiment que plus un élève est difficile en classe, plus l'enseignant est inflexible avec lui et plus c'est difficile d'avoir une bonne relation de communication. Cependant, ils reconnaissent qu'ils ont une part de responsabilité dans ces situations. Enfin, ils précisent qu'avec certains enseignants, il n'est possible d'établir aucune relation maître-élève.

Pour l'aide apportée, ils reprennent un discours autour des étudiants présentant des troubles de comportement. Ils mentionnent la difficulté rencontrée avec certains professeurs d'obtenir la clémence et d'avoir l'occasion de se reprendre. Ils sont d'avis que les élèves ayant des comportements inadéquats ne sont pas appréciés des professeurs et sont classés trop rapidement. Par la suite, l'enseignant n'a plus le goût d'aider quelqu'un qu'il n'aime pas.

8.3.4 Un discours axé sur le rôle institutionnel.

Pour déterminer le sens de cette quatrième classe, nous avons relevé les mots suivants, présentant un χ^2 important: *pouvoir, voir, dire, poser, aller, question, répondre, demander, pareil, finir, corridor, correct, face, lever et cri*. Puis nous avons obtenu vingt-deux couples de mots intéressants. Six couples de mots composés avec *pouvoir* (tu-il-ne-te-faire et ça), trois couples avec le mot *faire* (te-tu et pouvoir). Ensuite, des couples à partir de mots outils tels que: *te-tu-il-que*, etc. et les verbes suivants: *dire, voir, aller,*

expliquer, aider, poser, aimer, comprendre, savoir, expliquer et parler. Nous avons remarqué dans cette classe la très grande utilisation du *tu* et du *te*. Tout cela nous permet d'induire un discours axé sur le rôle institutionnel.

Par rôle institutionnel, nous entendons ce rapport qui s'établit entre deux ou plusieurs personnes compte tenu du statut même de chaque personne impliquée. Pour notre recherche, il s'agit du statut de l'enseignant et de l'étudiant.

Pour revenir au discours axé sur le rôle institutionnel, nous constatons qu'il s'organise autour de trois thèmes: la relation affective, la relation intellectuelle et le type de climat. De plus, nous distinguons, à la lecture des unités de contexte retenues sous cette classe, que les étudiants n'expriment quasiment que des attentes. A cause de la présence discrète des satisfactions et des insatisfactions, il nous a été très difficile de reconnaître des perceptions.

Les attentes. La relation affective réclamée par les étudiants se limite à l'intérêt, à la confiance et au respect qu'on leur accorde. Ils désirent rencontrer des enseignants chaleureux qui sont là pour les étudiants et qui s'intéressent à eux. Ils nous diront: "*Il faut que l'enseignant vive vraiment pour le groupe et pour chaque élève. On sent qu'il est avec toi. Il n'est pas là seulement pour enseigner, mais il est là pour que tu apprennes.*" Ils

veulent que les enseignants croient en eux, qu'ils aient confiance en ce qu'ils réalisent et qu'ils le démontrent. Les enseignants doivent prendre le temps d'écouter les étudiants sans les juger. Dans un esprit d'égalité, les étudiants ne veulent pas d'un enseignant qui utilise le pouvoir qui lui est conféré par son statut pour se présenter comme le seul détenteur de la vérité et en profiter pour "*taper sur la tête*" de ses étudiants.

Sous le thème de la relation intellectuelle, les étudiants nous diront encore une fois qu'ils apprécient des enseignants qui connaissent leur matière, mais ils misent davantage sur ceux qui trouvent les moyens adéquats pour permettre à leurs élèves de la comprendre et de l'assimiler. Les étudiants recherchent les enseignants qui sont fiers de répondre aux questions, ceux qui acceptent, avec plaisir, de reprendre une explication lorsqu'elle n'est pas bien comprise, ceux enfin qui s'attardent là où il y a des faiblesses en gardant le sourire. Ils accordent beaucoup d'importance aux enseignants qui vérifient si tout le monde a compris lors d'une explication et à ceux qui s'assurent que tout va bien lorsque leurs étudiants sont au travail. Enfin, ils apprécient les enseignants qui ont le sens de l'humour et qui sont disponibles.

Le troisième thème abordé dans cette classe est le type de climat recherché par les étudiants. Pour construire ce climat, ils désirent retrouver des enseignants qui, tout en gardant le contrôle de leur classe, sauront l'animer. Ils souhaitent avoir des temps de

travail et des temps de répit pour pouvoir échanger entre eux, des moments calmes et des moments pour rire, se sentir encadrés et se sentir libres. Bref, ils désirent des enseignants qui sauront varier leurs approches. Pour eux, la classe est un lieu où l'on se sent bien et cela, on le reconnaît lorsque les étudiants en oublient la cloche et lorsqu'ils ont hâte d'y revenir. Enfin, ils nous redisent leur préférence pour le travail d'équipe.

Les perceptions. Comme nous l'avons précisé précédemment, les étudiants sont très réservés dans l'expression des satisfactions et des insatisfactions concernant le rôle institutionnel. Nous sommes d'avis que cette classe leur permet davantage d'exprimer des souhaits que de porter un regard sur la réalité. Nous devons préciser que notre modèle d'analyse ne présentait pas d'une façon spécifique ce thème. D'ailleurs, nous croyons que ce dernier discours reprend des thèmes exposés dans les trois premiers tels que les différents indicateurs de la relation affective (respect-confiance-écoute...), de la relation intellectuelle (moyens adéquats-vérification...) et du type de climat (rire-paix-bien-être...).

Cependant les étudiants nous disent qu'ils ont des enseignants qui les écoutent, qui démontrent leur satisfaction et qui sont disponibles. Ils soulignent de plus que les enseignants utilisent parfois des jeux pour leur permettre d'apprendre ou leur présentent des films et des documents intéressants.

Quant aux perceptions négatives, ils décèlent chez quelques-uns un esprit de vengeance après des élèves turbulents qu'ils interprètent souvent comme un abus de pouvoir. Après de ces enseignants, les étudiants se sentent vite inférieurs. Ils notent aussi l'attitude égocentrique de certains professeurs pour qui la matière est le seul élément qui compte. Chez eux, il ne semble pas y avoir de temps pour rire et discuter; tout est centré sur la transmission du savoir, trop souvent, disent-ils, sur le même ton. Les répondants nous disent qu'il est facile de percevoir, sur le visage des étudiants à la sortie d'un cours, l'ambiance qui y régnait.

8.3.5 Conclusion.

Nous vous avons présenté les éléments essentiels autour desquels se construit le discours des étudiants quant à la relation éducative. Le logiciel Alceste met de l'ordre dans le discours des étudiants et redéfinit un modèle en précisant que la relation éducative se développe sous quatre aspects différents mais vécus simultanément dans la classe. Ce sont la communication des savoirs (la matière), l'interrelation dans le cadre d'un travail à réaliser (la tâche), la communication interpersonnelle (la personne) et la relation qui s'établit entre le maître et l'élève (le rôle institutionnel). Nous présentons le modèle suivant pour vous permettre de mieux schématiser leurs propos.

8.3.6 **TABLEAU 2.** Schéma du discours des étudiants produit par le traitement informatisé "Alceste".

CONCEPT	DIMENSIONS	COMPOSANTES	INDICATEURS
La relation éducative	La matière	Cours intéressant	Connaissance de la matière
			Capte l'attention
			Approches variées
			Structuré
			Détente
			Initiatives
		Professeur intéressant	Bonne humeur
			Présence
			Compréhensif
			Dynamique
			Diplomate
			Sens de l'humour
	La tâche	Le travail	Varié,structuré
			Animation
			Significatif
			Rétroaction
			Participation
			Coopération
		Attitudes du professeur	Accueil
			Disponible
Souplesse			
Considération			
Interaction			
Aide			
Atmosphère de travail		Sans tension	
		Discipline	
		Respect	

CONCEPT	DIMENSIONS	COMPOSANTES	INDICATEURS
La relation éducative (suite)	La personne	Liens à créer	Approche humaine
			Echange
			Approche créatrice
			Sens de l'humour
			Egalité
			Amitié
			Compréhensif
		Relation d'aide	Ecoute des problèmes
		Ouverture	
		Donner des trucs	
	Le rôle institutionnel	Relation affective	Intérêt
			Respect
			Confiance
		Relation intellectuelle	Créativité
			Répond aux questions
			Accompagnement
Sens de l'humour			
Type de climat		Contrôle de la classe	
	Animation		
	Coopération		
	A l'aise		

8.4 ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES.

8.4.1 Introduction.

Nous venons de présenter la portée des quatre classes interprétant le discours des dix-huit étudiants interviewés. Parmi les fichiers d'aide à l'interprétation des classes, le logiciel Alceste nous fournit une analyse factorielle de correspondances (AFC) nous permettant de mieux situer les tendances du discours. ³¹Bouroche, Saporta disent que cette méthode est un des instruments les plus puissants pour le dépouillement des enquêtes de type qualitatif.

Nous retrouvons chez Bataille l'explication suivante le l'AFC: ³² *C'est une technique d'analyse multidimensionnelle qui nous permet une étude globale de caractéristiques repérées sur un ensemble d'individus. Elle travaille à un niveau de complexité élevé. Elle offre un tableau "travaillé" mathématiquement de façon à faire apparaître les "facteurs" qui organisent cette information.*

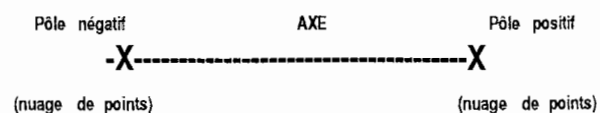
³¹ Bourouche, J.M. et G.Saporta, L'analyse des données. Collection "Que sais-je?" no. 1854, quatrième édition, p.83.

³² Bataille, Michel, Méthodologie. Fascicule 2: Initiation au recueil et à la saisie informatique des données. Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, UFR, 1989, pp.4 et 12.

L'AFC que nous étudierons se présente en deux tableaux qui font la correspondance entre deux facteurs. Un premier tableau fait la correspondance entre le premier facteur et le deuxième facteur et un second tableau entre le premier facteur et un troisième facteur. Nous aurons donc à l'horizontale un facteur " X " qui sera le même pour les deux tableaux et à la verticale un facteur " Y " qui sera le deuxième facteur pour le premier tableau et pour le second, le " Y " sera notre troisième facteur. A l'intérieur de ces tableaux, le logiciel identifiera la position de nos quatre classes (matière-tâche-personne-rôle institutionnel).

Pour trouver la signification de nos facteurs, nous avons regroupé un ensemble de mots significatifs, pris dans le tableau des corrélations des lignes présentant un degré important du côté droit (positif) et du côté gauche (négatif). Sur une possibilité de 1, les mots se situent entre .869 et .994 à droite et -.999 et -.837 à gauche. Ces mots formant un nuage de points aux deux extrémités de la ligne du facteur, nous les appellerons les pôles du facteur. Par exemple, pour le facteur " X ", nous étudierons les deux nuages de points suivants:

Exemple:



Soucieux d'en trouver le sens exact, nous nous sommes permis de mettre ces nuages de points en relation avec les mots de moindre importance qui se retrouvent tout de même à proximité. Il ne nous reste plus qu'à opposer ces deux axes porteurs d'une signification pour y découvrir un sens commun qui désigne notre facteur.

8.4.2 La signification de nos facteurs.

Premier facteur: les types de climat.

Notre premier facteur, les types de climat, s'ordonne autour d'un premier pôle que nous appelons: climat ferme et organisé. Les mots significatifs que nous retenons pour lui donner un sens sont: *moyens(.985)*, *difficultés(.985)*, *autorité(.977)*, *motiver(.964)*, *transmettre(.947)*, *mauvais(.947)*, *façon(.942)*, *professeur(.941)* *changer(.935)* et *méthodes(.925)*.

Ensuite, nous retrouvons à l'autre pôle ce que nous appelons: climat souple et improvisé. Il se définit par les mots suivants: *sortir (-.999)*, *différent(-.999)*, *accepter(-.994)*, *attendre(-.993)*, *réponse(-.992)*, *voir(-.992)*, *pareil(-.975)*, *content(-.969)* et *pouvoir(-.952)*.

Afin d'appuyer cette recherche de signification, nous avons retenus quelques mots des deux nuages de points se retrouvant à chacune des extrémités qui nous présentent

une certaine opposition. Par cette comparaison, nous voulons enrichir la signification de notre axe. Nous obtenons ainsi:

TABLEAU 3. Mots des deux pôles du premier facteur: les types de climat.

X-	X+
réponse	solution
règles	méthodes
attendre	marcher
différent	majorité
accepter	motiver
relaxe	sévère
arrangement	imposer

Deuxième facteur: les rôles de l'enseignant.

Pour notre premier tableau de cette analyse factorielle, nous utiliserons un deuxième facteur que nous nommons les attitudes de l'enseignant. Il prend sa signification à partir des deux pôles suivants. Un premier que nous intitule distant et magistral regroupe les mots suivants: *former(.994), limites(.994), théorie(.994), supposer(.994), fort(.994), raconter(.994) montrer(.988), falloir(.985) et attention(.961)*.

Un second pôle que nous dénommons *proche et animé* s'obtient par les mots suivants: *relation(-.961), chances(-.949), meilleur (-.936), drôle(-.929), aimer(-.899), test(-.887), fonction(-.878), éducation(-.864), apprécier(-.862) et détend(-.837).*

En comparant des mots pris dans chacun des nuages de points des deux pôles de l'axe du deuxième facteur, nous obtenons ce qui suit:

TABLEAU 4. Mots des deux pôles du deuxième facteur: les attitudes de l'enseignant.

Y-	Y+
éducation	former
meilleur	fort
chance	limite
relation	communiquer
détend	discipline
encouragement	recommence
drôle	plat

Troisième facteur: les interventions de l'enseignant.

Comme vous le remarquerez, en définissant ce troisième facteur, nous allons de plus en plus vers le spécifique de la relation éducative. Nous sommes partis des types de

climat, pour ensuite parler des attitudes des enseignants, et en arriver enfin aux interventions de l'enseignant. Une analyse factorielle permet au chercheur de partir du plus général (premier facteur) au plus pointu (troisième, quatrième facteur, etc.). Nous entreprendrons l'explication de ce troisième facteur en définissant son premier pôle que nous appelons médiation intellectuelle. Il prend son sens dans la combinaison des mots suivants: *ensemble(.990)*, *forcer(.970)*, *chercher(.957)*, *notes(.945)*, *apprendre(.921)*, *rencontrer(.907)*, *savoir(.899)*, *prévoir(.897)*, *écouter(.891)* et *discuter(.869)*.

L'autre pôle que nous appelons médiation affective se définit par les mots suivants: *récupération(-.995)*, *dynamique(-.983)*, *ordre(-.976)*, *idée(-.969)*, *solution(-.942)*, *important(-.936)*, *arriver(-.919)*, *aide(-.879)*, *essai(-.876)* et *bord(-.837)*.

Comme pour les autres facteurs, pour soutenir cette recherche de sens, nous présentons un dernier tableau avec des mots tirés des deux nuages de points se retrouvant à chacune des extrémités. Nous obtenons ce qui suit:

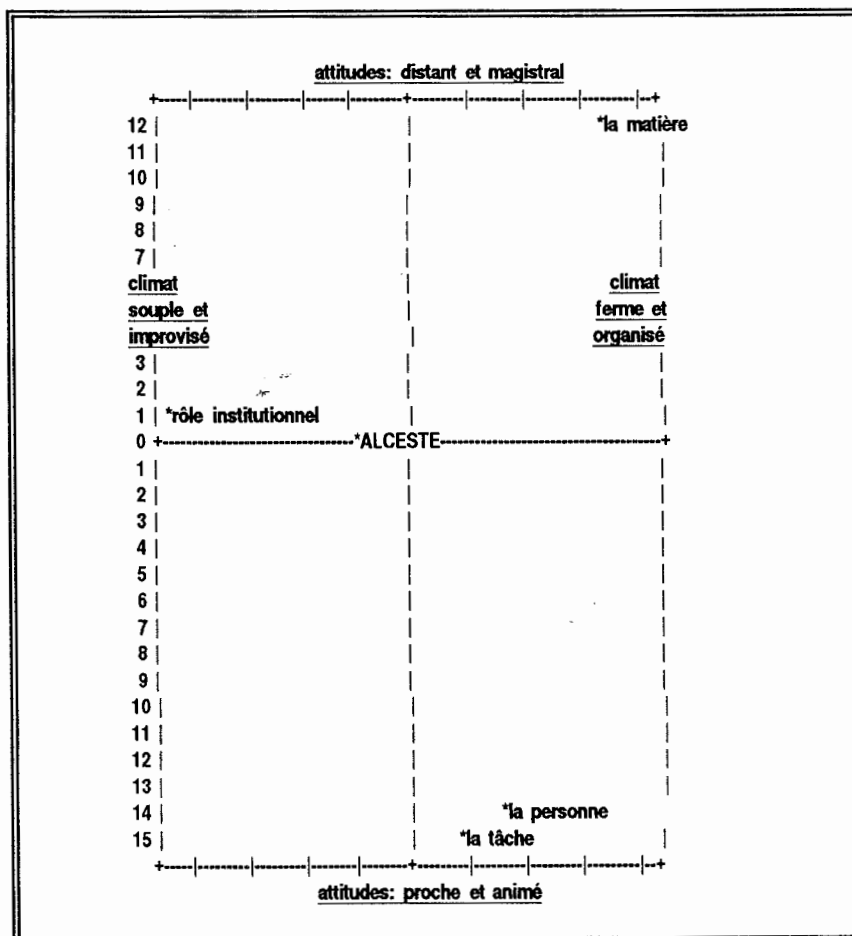
TABLEAU 5. Mots des deux pôles du troisième facteur: les interventions de l'enseignant.

Y-	Y+
aide	savoir
entendre	écouter
essayer	réussir
idées	notes
dynamique	forcer
ordre	apprendre
projet	activité

8.4.3 Premier croisement de l'analyse factorielle.

Dans un premier tableau, l'analyse factorielle nous offre le croisement du premier facteur: les types de climat et le deuxième facteur: les rôles des enseignants.

TABLEAU 6. Premier croisement de l'analyse factorielle: les types de climat et les attitudes de l'enseignant.



La position du discours sur la matière (première classe). Les étudiants adoptent un discours très rigoureux pour nous entretenir de la matière qui est enseignée. Pour situer leur discours dans cette première analyse, nous dirons qu'ils expriment leurs attentes en réclamant un enseignement qui se donne dans un climat ferme et organisé, mené par un professeur exigeant et magistral. Faut-il s'étonner de cette position lorsque nous reprenons leur discours? Les étudiants sont à la fois exigeants et fermes dans l'expression de leurs attentes et dans l'analyse qu'ils font de la situation actuelle. Il ne semble pas y avoir de place pour un laisser-aller dans cette classe. Ne réclament-ils pas des enseignants experts tant pour leur savoir que pour leur capacité de transmettre? Ne recherchent-ils pas chez ces enseignants une très grande capacité d'organisation afin de les intéresser?

La position du discours sur la tâche (deuxième classe). Nous remarquons que le discours abordant la tâche se déplace très nettement vers le pôle des enseignants proches et animés. Cette préférence s'explique par ce désir, exprimé par les étudiants, d'avoir quelque chose à faire en classe, d'être constamment en interaction avec l'enseignant et les autres étudiants. Une interaction qui se retrouve au moment des explications, à la période du travail et au temps d'évaluation. Rappelons que les étudiants favorisent le travail d'équipe. Ils apprécient vraiment les professeurs qui s'occupent d'eux et qui leur permettent d'élargir leur champ de connaissances et de compétences.

Quand au type de climat, il y a une tendance négligeable en faveur d'un climat ferme et organisé. En fait, ils le décrivent en nous disant qu'ils ne veulent pas vivre dans un climat de tension sans toutefois se retrouver dans un laisser-aller. De plus, ils n'apprécient guère les professeurs qui manquent d'organisation et qui leur proposent des activités dépourvues de sens.

La position du discours sur la personne (troisième classe). Nous retrouvons cette classe très près du pôle qui décrit l'enseignant proche et animé. Faut-il se surprendre? Les étudiants justifient cette place en nous disant qu'ils désirent être reconnus dans ce qu'ils sont comme personnes à l'intérieur d'une relation d'égalité. Ils apprécient les temps qui leur sont consacrés pour parler avec les enseignants et les occasions où l'humour est permis. Nous sommes bien loin de l'enseignant distant et magistral.

Par rapport à notre premier facteur, le discours sur la personne se situe moyennement vers le pôle du climat ferme et organisé. Nous croyons que le trait "organisé" doit retenir notre attention pour ce thème. Nous comprenons cette position par la demande des étudiants d'avoir des enseignants disponibles pour leur donner individuellement des explications, des exemples concrets et des trucs.

La position du discours sur le rôle institutionnel (quatrième classe). Sur la ligne du premier facteur, ce discours se retrouve tout à fait à l'opposé du discours portant sur la matière. En fait, c'est le seul discours parmi les quatre qui se situe près du pôle du climat souple et improvisé, à son extrémité. Nous le comprenons par les propos des étudiants qui nous décrivent les enseignants qui se donnent pleinement pour leurs étudiants. Nous irons jusqu'à dire, ceux qui se mettent au service de leurs étudiants. Ils sont avec nous, nous expliquent-ils, ils croient en nous, ils ont confiance, ils savent nous écouter sans nous juger. Ils sont fiers de nous répondre, ils sont toujours présents, disponibles et ils ont le sens de l'humour. Pour répondre à ces besoins, il faut nécessairement que les enseignants se plient aux événements et favorisent un climat souple et improvisé.

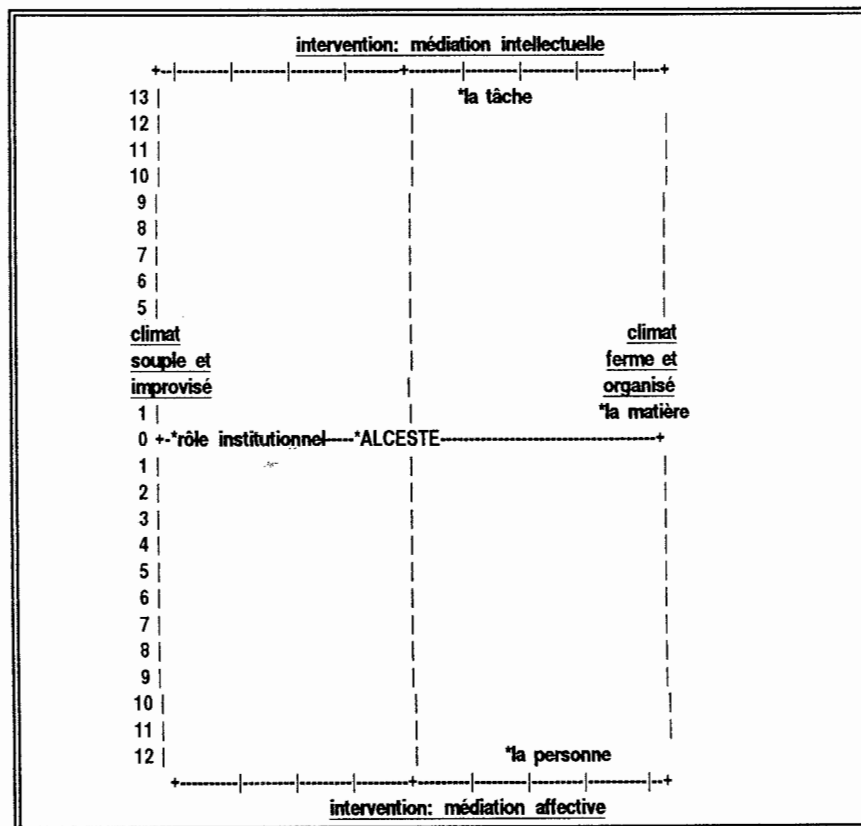
Dans ce discours, il n'y a pas de préférence pour le choix du rôle des enseignants puisqu'ils doivent utiliser des variations dans leurs approches pédagogiques pour répondre aux besoins. Dans certaines situations, ils seront distants, dans d'autres, proches ou encore magistraux, alors qu'à d'autres occasions, ils seront animés.

8.4.4 Deuxième croisement de l'analyse factorielle.

Nous passons maintenant à un deuxième croisement de notre analyse. Sur la ligne horizontale, nous retrouvons toujours ce premier facteur qui identifie les types de climat,

alors qu'à la verticale, nous utiliserons un nouveau facteur, un 3^e facteur qui distingue aux deux pôles les interventions de l'enseignant.

TABLEAU 7. Deuxième croisement de l'analyse factorielle: les types de climat et les interventions de l'enseignant.



La position du discours sur la matière (première classe). Concernant le discours sur la matière, ce deuxième croisement ne nous apporte aucune information supplémentaire sur les types de climat, sinon qu'il nous confirme sa position: très près du climat ferme et

organisé. Quant au choix de l'intervention des enseignants, les étudiants ne favorisent pas la médiation intellectuelle au profit de la médiation affective. Nous le comprenons par le discours qu'ils tiennent optant pour une variation selon les situations. La médiation intellectuelle sera nécessaire pour transmettre la matière que les enseignants connaissent bien, qu'ils aiment, qu'ils présentent dans un cadre planifié et organisé, tandis que la médiation affective sera utile pour mettre en oeuvre des conduites favorisant le goût d'apprendre chez les étudiants tels que la bonne humeur, la disponibilité, la présence et la compréhension.

La position du discours sur la tâche (deuxième classe). Comme nous l'avons examiné dans le premier croisement, ce discours prend une position légèrement axée vers le pôle du climat ferme et organisé. Quant au choix de l'intervention des enseignants, il y a une option claire pour la médiation intellectuelle. En fait, les étudiants nous disent qu'ils veulent que les activités d'apprentissage soient bien expliquées, bien dirigées et bien organisées. Ces actions semblent des outils qui leur permettent de s'inscrire dans une dynamique de recherche, d'approfondissement des connaissances et d'enrichissement des compétences.

La position du discours sur la personne (troisième classe). Un des volets du discours sur la personne, la relation d'aide, s'est construit autour des demandes des

étudiants qui souhaitent recevoir l'aide d'un expert, qui veulent que les enseignants leur offrent du temps pour se mettre à jour et leur donnent des trucs. Voilà ce qui détermine la position très marquée de ce discours pour le choix de la médiation affective. Ce sont les mêmes mots qui nous permettent d'identifier ce pôle de l'intervention de l'enseignant: récupération, aide, idées, etc. C'est par l'implication même de toute leur personne auprès de leurs étudiants que les enseignants réussiront à créer des liens et à offrir une relation d'aide. Les étudiants veulent quand même que cette approche se fasse dans un climat plutôt ferme et organisé parce que, même s'ils ne veulent pas de relation autoritaire, ils sont convaincus que cela doit se passer dans un climat sérieux pour répondre à leur besoin de comprendre et de trouver des solutions à leurs problèmes.

La position du discours sur le rôle institutionnel (quatrième classe). Ce discours prend les mêmes positions qu'au premier croisement. Il n'y a pas de différence significative. Nous croyons obtenir une confirmation de l'importance que les étudiants accordent à la variabilité dans les approches pédagogiques.

8.4.5 Conclusion.

Pour terminer l'étude de cette analyse factorielle, nous vous proposons une vue générale de chacun de nos discours en fonction de nos trois facteurs.

Le discours sur la matière propose un enseignement qui se donne dans un climat ferme et organisé, mené par un enseignant exigeant et magistral, sans préférence significative pour l'utilisation de la médiation intellectuelle ou affective. Nous comprenons que les deux sont utiles pour cette dimension.

Les étudiants proposent que la tâche se réalise dans une ambiance s'orientant légèrement vers un climat ferme et organisé, grâce à un enseignant proche et souple. Ils expriment une option claire pour l'utilisation de la médiation intellectuelle dans cette dimension.

Ce discours sur la personne marque une modeste préférence pour un climat ferme et organisé. Les enseignants que l'on souhaite rencontrer seront souples et animés et favoriseront la médiation affective.

Le rôle institutionnel s'exerce dans un cadre souple et improvisé afin de répondre aux besoins des étudiants. Pour cette dimension, les étudiants soutiennent la thèse de la variabilité dans les approches pédagogiques en ne marquant aucune préférence quant au rôle de l'enseignant, ni pour le choix de l'intervention.

8.5 ETUDE COMPARATIVE.

Dans le présent chapitre, nous vous proposons une étude comparative entre les éléments retenus sous le thème de l'état de la question et le discours des étudiants, entre le modèle d'analyse développé dans la problématique et le modèle que propose le logiciel à partir du discours des étudiants sur la relation éducative. Nous tenterons d'en dégager les ressemblances et les différences.

8.5.1 L'état de la question et le discours des étudiants.

Nous avons été saisis d'un grand étonnement lorsque nous avons examiné le discours des étudiants à la lumière des propos de Postic définissant la relation éducative.

³³*"La relation éducative est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque (RÔLE INSTITUTIONNEL), pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives (LA MATIÈRE) et affectives (LA PERSONNE), qui ont un déroulement (LA TÂCHE) et vivent une histoire."* Nous avons pris volontairement un peu de distance avec la définition de Postic, afin de redéfinir notre concept à la lumière d'un ensemble de travaux et plus particulièrement des nouveaux écrits québécois sur ce champ de recherche. Nous sommes surpris de constater que le logiciel réorganise leur discours en se

³³ Postic, Marcel, La relation éducative. Paris, Presses universitaires de France, Collection pédagogie d'aujourd'hui, 1979, p. 20.

rapprochant davantage de la définition de départ, celle de Postic, que de la définition proposée par notre recherche.

Nous avons rapporté les propos de plusieurs auteurs tels que Postic(79), Rodgers(76), Portelance(90), Boily(90) et Claux et al.(92) qui affirment que le concept de la relation éducative a comme fondement la confiance et l'affection. Dans l'analyse du discours des étudiants, le mot "confiance" est retenu dans le discours sur le rôle institutionnel et présente un χ^2 de 4.47. Dans les attentes qu'ils formulent concernant le rôle institutionnel, ils nous disent qu'ils veulent des enseignants qui croient en eux, qui ont confiance en eux et qui le démontrent. Cependant, nous ne sentons pas que cet indicateur a un poids sur l'ensemble de la relation éducative, du moins celui que les auteurs décrivent. Ensuite, nous avons cherché le motif de l'absence d'un mot comme "aimer" dans les différentes classes, mot très significatif pour représenter l'affection. Est-ce un fondement que les étudiants éliminent? Nous nous sommes rendus compte que le mot est très utilisé dans l'ensemble des classes. Dans le corpus des réponses, les mots *amour*, *ami*, *aimer* et *amitié* sont utilisés 248 fois et le mot *aimer* est retenu 97 fois par le profil des classes; cependant, il se répartit dans les quatre classes. Comme il se distribue assez également dans chacune d'elles, il n'est utilisé pour définir aucune d'elles. Sa présence énergique dans nos quatre thèmes fait qu'il garde toute sa valeur comme fondement de la relation éducative.

Nous sommes obligés de souligner la très grande utilisation de deux autres mots qui, comme l'affection, se répartissent dans l'ensemble des quatre classes, sans se distinguer dans l'une d'elle pour la définir. La présence des mots "*donner*" (108 fois) et "*travailler*" (65 fois) nous incite à croire que les étudiants redéfinissent les fondements de la relation éducative par le don, l'affection et le travail.

Nous avons précisé dans l'introduction, au chapitre de la relation éducative selon l'étudiant (2.2), que la dimension relationnelle demeure toujours très présente et importante pour eux. Tout d'abord, soulignons que dans la classification des couples de mots, nous retrouvons des associations de mots qui démontrent que la dimension relationnelle est présente, tels que *avec-nous*, *mon-professeur*, *nous-écoute*, *nous-explique*, *aide-beaucoup*, *avec-lui*, *avec-moi*, *avec-professeur*, *comme-ami*, *essai-comprendre*, *me-aide*, *parle-avec*, *te-demande*, etc. Dans le discours sur la personne, le mot relation a un χ^2 de 4.80. Nous croyons que cette position justifie nos propos. Mais en plus, si nous reprenons les fondements qui redéfinissent la relation éducative, nous nous rendons compte qu'ils impliquent que tous les trois nécessitent cette interaction entre l'enseignant et l'étudiant. Le don implique qu'il y a quelqu'un qui reçoit: selon les circonstances, ce sera l'un ou l'autre; l'affection n'a pas besoin de présentation, nous en avons fait largement l'explication dans cette recherche; et concernant le travail, pris au sens large, c'est d'une certaine façon le motif qui rassemble nos deux intervenants. Comme les étudiants souhaitent beaucoup

d'interactions entre eux et avec les enseignants et que le travail se fasse en équipe, il y a lieu de croire que le travail est à la source de la relation éducative.

Nous avons identifié, sous le chapitre de la relation interpersonnelle (2.2.1), des attitudes humaines nécessaires à la relation interpersonnelle. Mise à part la notion de partage, la majorité des indicateurs ont été repris intégralement dans le discours des étudiants. Nous remarquons que les traits se distribuent dans les différentes dimensions du discours sans se retrouver sous la même classe. Par exemple, la présence se retrouve dans la première alors que l'écoute est dans la deuxième et la confiance, dans la quatrième.

Dans ce même chapitre, nous avons cité Postic qui dit: ³⁴*"Dans toutes les enquêtes faites auprès des élèves pour leur demander quelles qualités ils apprécient chez un enseignant, ils placent en premier la justice, l'équité."* Nous sommes obligés de reconnaître que dans le discours des étudiants, cette attitude n'a pas pris cette importance. Il est vrai que la question ne portait pas sur ce qu'ils apprécient chez un enseignant, mais nous avons tout de même demandé de décrire un enseignant qui apprécie et respecte vraiment ses étudiants. La justice fait partie de la première classe, sans être suffisamment significative pour se retrouver sur la liste du profil de cette classe. Par contre, le

³⁴ Postic, Marcel, La relation éducative. Paris, Presses universitaires de France, Collection pédagogie d'aujourd'hui, 1979, p.169.

dynamisme, l'appréciation, le sens de l'humour et l'écoute prennent beaucoup d'importance dans la description de l'enseignant qu'ils apprécient.

Sous le chapitre de la transmission des savoirs (2.2.2), globalement, les étudiants reprennent les indicateurs que nous avons retenus. Ils adoptent un ton rigoureux pour nous entretenir sur la transmission des savoirs. Nous sommes portés à croire que les étudiants prennent plus au sérieux leur tâche d'apprendre que nous aurions pu l'imaginer. Dans les unités de contexte des quatre classes, nous retrouvons des passages où ils décrivent l'enseignant qui doit bien connaître sa matière. Toutefois, la réflexion des étudiants s'oriente davantage vers les enseignants qui réussissent à adapter, varier et personnaliser les moyens utilisés pour transmettre la matière. C'est très présent dans l'ensemble du discours.

Au chapitre de la relation avec le groupe (2.2.3), nous avons spécifié que les étudiants, ne contestent pas l'autorité des enseignants, mais qu'ils veulent qu'elle soit fondée sur autre chose que la coercition et la domination. Dans leur discours, les étudiants évacuent la notion d'autorité. Ils préfèrent parler de cette force naturelle qu'ont certains enseignants d'imposer le respect et la discipline. Pour eux, la relation éducative se construit sur l'égalité des personnes. En ce qui concerne les autres indicateurs, ils sont

repris presque intégralement dans les différentes classes. Il n'y a que l'autonomie à développer chez les étudiants qui ne fait pas l'objet de leur propos.

8.5.2 Notre modèle d'analyse et le modèle proposé par le logiciel "Alceste" à partir du discours des étudiants.

Avec l'analyse du discours des étudiants, nous nous retrouvons avec un nouveau modèle. En quoi est-il si différent? Nous remarquons que les grands titres s'apparentent mais que leur discours sur la relation éducative présentent des différences. Les deux modèles traitent de la relation à établir avec la personne, des savoirs et de l'animation du groupe ou de la tâche. Les étudiants apportent une nouvelle dimension, à savoir la relation qui s'établit par le statut de chacun. Dans notre modèle, nous voulions que cet aspect soit présent dans nos trois dimensions.

Tous les indicateurs de notre modèle, sauf le partage et l'autorité, sont repris dans sa forme originale ou dans une autre forme porteuse d'une même signification. Rappelons que l'autorité a été évacuée consciemment pour faire place à l'égalité. Cependant, nous retrouvons dans le modèle des étudiants de nouveaux indicateurs. Pour les qualités humaines, ils allongent la liste avec les indicateurs suivants: compréhension, ouverture, diplomatie et souplesse. Quant aux activités, ils ajoutent: créatives, variées, structurées et

significatives. Pour le climat à favoriser, ils le définissent par respectueux, confortable et sans tension. Nous croyons que les indicateurs des étudiants sont souvent plus précis et plus pointus que les nôtres. Nous retrouvons aussi dans le modèle des étudiants des indicateurs qui sont composantes dans le nôtre et vice et versa.

TABLEAU 8. Tableau comparatif entre notre modèle d'anlyse et le modèle proposé par le logiciel "Alceste".

NOTRE MODELE D'ANALYSE	LE MODELE DES ÉTUDIANTS PAR LE TRAITEMENT ALCESTE
<p>RELATION INTERPERSONNELLE:</p> <p>A: La considération: accuell-présence-affection-confiance-justice-reconnaissance</p> <p>B: La communication: écoute-partage-sens de l'humour</p> <p>C: L'accompagnement: guide-coopération</p>	<p>LA PERSONNE.</p> <p>A: Liens à créer: approche humaine-échange-appréciation-sens de l'humour-égalité-amitié-compréhensif</p> <p>B: Relation d'aide: à l'écoute des problèmes-ouverture-donner des trucs</p>
<p>RELATION AXÉE SUR LA TRANSMISSION DES SAVOIRS.</p> <p>A: La compréhension: comprend ce qu'il enseigne</p> <p>B: La transmission: bonnes explicatons-nombreux exemples-expériences personnelles</p> <p>C: La médiation: donne le goût d'apprendre-permet à l'élève de jouer un rôle actif</p>	<p>LA MATIERE.</p> <p>A: Le cours intéressant: connaissance de la matière-capte l'attention-approches variées-structuré-détente-initiatives</p> <p>B: Le professeur intéressant: bonne humeur-présence-compréhensif-dynamique-diplomate-sens de l'humour.</p>
<p>RELATION AVEC LE GROUPE.</p> <p>A: L'animation: cours intéressants-offre à l'élève de prendre des initiatives- suscite la participation.</p> <p>B: Le contrôle: élimine les pertes de temps- contrôle la classe-autorité favorisant l'autonomie.</p> <p>C: L'organisation des cours: favorise une bonne atmosphère- organisation matérielle, préparation des cours.</p>	<p>LA TACHE.</p> <p>A: Le travail: varié,structuré-animation-significatif-rétroaction-participation-coopération</p> <p>B: Attitudes du professeur: accueil-disponible-souplesse-considération-interaction-aide</p> <p>C. Atmosphère de travail: sans tension-discipline-respect</p>
	<p>LE ROLE INSTITUTIONNEL.</p> <p>A: Relation affective: intérêt-respect-confiance</p> <p>B: Relation intellectuelle: Créativité-répond aux questions-accompagnement-sens de l'humour</p> <p>C: Type de climat: contrôle de la classe-animation-coopération-à l'aise</p>

8.6 EXISTE-T-IL UN ÉCART ENTRE LES ATTENTES ET LES PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS?

Pour préparer cette analyse, nous avons construit un premier registre des attentes et des perceptions des étudiants à partir du fichier des unités de contexte retenues pour chacune des classes, obtenu par l'analyse "Alceste". Vous retrouvez ce registre à l'annexe six. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse de ce document pour construire un second registre, que vous retrouvez à l'annexe sept, qui reprend les attentes et les perceptions des étudiants dans le cadre du modèle d'analyse de notre recherche.

Dans ce chapitre, nous vous présentons le résultat de nos recherches et nous apportons une réponse à l'objet de notre recherche. Pour confirmer ou infirmer l'écart entre les attentes et les perceptions, nous appuyons notre jugement sur les énoncés suivants:

1. Pour chaque attente, y a-t-il une perception?
2. Parmi les attentes formulées, lesquelles ne sont pas évaluées?
3. Y a-t-il des mots qui nous indiquent si une perception est générale ou partielle?
4. Est-ce que nous obtenons une majorité de perceptions positives ou négatives?
5. Pour qu'il y ait un écart, il devra y avoir une majorité de perceptions négatives.

Faut-il se rappeler nos hypothèses de départ:

1. Il existe un écart entre les attentes et les perceptions des élèves face à la relation éducative, écart se situant au plan des relations interpersonnelles, des découvertes des savoirs et de la vie de groupe telles que définies précédemment (cf. pp. 45-46).
2. S'appuyant sur les trois distances retenues dans notre problématique, nous postulons que l'écart est plus considérable pour la dimension de la relation interpersonnelle que pour les deux autres dimensions du concept de la relation éducative telle que définie par notre recherche. Rappelons simplement que pour l'étudiant, cette dimension est à la base de tout désir d'apprendre.

Notre première dimension, la relation interpersonnelle, que nous définissons par les trois composantes suivantes: la considération, la communication et l'accompagnement, nous apporte de très grandes surprises. Globalement, il y a satisfaction pour l'ensemble des trois composantes et il n'y a pas d'écart entre les attentes et les perceptions. Bien au contraire, les étudiants se disent satisfaits. Plusieurs attentes sont soutenues par des perceptions positives. Lorsqu'il y a des insatisfactions, elles sont souvent précédées de "*certaines professeurs*", ou encore il est spécifié "*pour les étudiants qui présentent des troubles de comportement*". Soulignons que les étudiants sont davantage partagés sur la souplesse des enseignants et leur dynamisme en classe. Enfin, ils dénoncent carrément

l'incapacité des enseignants de prendre en compte les autres matières à l'horaire des élèves. Ils y repèrent une attitude individualiste et un manque d'unité qu'ils n'apprécient pas. Aussi, faut-il mentionner que certaines attentes ne sont pas évaluées par les étudiants, telles que, au niveau de la présence, l'attitude chaleureuse; au niveau de la reconnaissance, l'attitude à l'extérieur de l'école et l'attitude respectueuse; et au niveau de l'accompagnement, cette capacité de reprendre des explications, de s'attarder à une faiblesse et de vérifier le cheminement de chacun. Mais globalement, les étudiants se disent très satisfaits des relations interpersonnelles qu'ont leur permet de vivre à la polyvalente Le Carrefour.

Notre deuxième dimension, la relation axée sur les savoirs, nous apporte d'autres surprises. A l'heure où tout le monde écrit sur la relation affective, nous expliquons l'importance qu'il faut accorder à ces approches pour donner le goût aux étudiants d'apprendre, les étudiants viennent nous dire qu'il faudrait travailler le champ des savoirs. Ce n'est pas la connaissance de la matière et du programme qui pose problème, bien au contraire, mais plutôt la transmission des savoirs, qui fait l'objet des plaintes et de perceptions très négatives. Un discours peu adapté, des moyens inadéquats, des difficultés de s'adapter à la situation de l'apprenant, bref, c'est une difficulté majeure, nous disent-ils. Quant à la médiation, les étudiants sont partagés sur la capacité des enseignants de capter l'attention et d'intéresser les étudiants. Ils ont l'impression que les enseignants sont

fatigués et épuisés. Cependant, ils apprécient que les enseignants les amènent à participer aux décisions touchant les activités en classe. Globalement, nous nous permettons de dire qu'il y a un écart entre les attentes et les perceptions quant à la relation axée sur les savoirs.

Cette troisième et dernière dimension, la relation avec le groupe, nous présente des étudiants ambivalents. Sur plusieurs points ils sont très partagés ou encore ne nous offrent que des attentes. Sur la question des cours intéressants, ils considèrent que les activités ont du sens et que les outils ludiques et visuels sont intéressants. Quant aux approches variées et animées, certains nous dirons qu'elles sont dynamiques et d'autres pas. Sur la participation, aucune perception n'est formulée. Sur le plan du contrôle, les perceptions sont plutôt négatives: la difficulté de gérer l'hétérogénéité des groupes, la préférence accordée à certains élèves et l'abus de pouvoir retiennent leur attention. Cependant, ils mentionnent que certains enseignants ont cette force naturelle d'imposer la discipline et le respect. Enfin, quant à l'organisation des cours, il y a plutôt un climat de satisfaction; l'atmosphère développée s'avère intéressante et en général on considère que les enseignants préparent bien leur cours et assurent le matériel nécessaire aux activités. En fait, il nous est difficile de parler d'un écart significatif entre les attentes et les perceptions, mais il serait faux de dire que les étudiants sont satisfaits.

A notre première hypothèse, nous croyons que l'écart présenté à la relation axée sur les savoirs et l'ambivalence à la relation axée sur le groupe suffisent pour confirmer qu'il existe un écart entre les attentes et les perceptions des étudiants quant à la relation éducative. Toutefois, il n'est pas aussi important que nous l'aurions cru. Enfin, notre deuxième hypothèse est infirmée car l'écart considérable ne se présente plus sur le plan des relations interpersonnelles, mais se distingue au niveau de la relation axée sur les savoirs et plus particulièrement sur la transmission des savoirs.

CONCLUSION

Notre rapport de recherche s'est engagé dans une aventure au plan des représentations sociales dans le champ éducatif. Dans le cadre d'une analyse exploratoire descriptive, nous avons voulu donner la parole aux étudiants de 5^e secondaire de la polyvalente Le Carrefour, afin de connaître les attentes et les perceptions qu'ils ont face à la relation éducative et de voir s'il existe un écart entre celles-ci.

Au début, nous avons été attirés par les rapports d'évaluation de cette école portant sur leur vécu. A la lecture de ces documents, nous constatons qu'il y a une situation problématique au plan de la relation éducative et plus spécialement au plan affectif. Tant les parents, les étudiants que le personnel reconnaissent que la dimension affective est une faiblesse dans leur organisation. Pour approfondir davantage, nous avons réalisé une pré-enquête auprès de dix élèves et de dix membres du personnel. C'est à ce moment que nous avons choisi d'effectuer cette recherche auprès de la population étudiante car il nous semblait que leurs attentes demeuraient informées et qu'il nous était difficile de

comprendre ce qui n'allait pas. C'est à partir de tout ce travail exploratoire qu'il nous a été possible de cerner le problème.

Dans une seconde partie, nous avons exploré quelques travaux d'auteurs se rapportant à la relation éducative. Nous nous sommes intéressés à la fois aux travaux produits par la France et aux travaux québécois sur notre champ de recherche et cela, de 1971 à nos jours. Nous avons aussi examiné des travaux portant sur la recherche scientifique elle-même. De ces auteurs, nous avons retenu comme source principale Postic avec ses travaux de 1979 sur la relation éducative. Il faut également mentionner que différents acteurs du milieu de l'éducation au Québec, le Ministère de l'éducation, le Conseil supérieur et les chercheurs universitaires se sont beaucoup intéressés à la relation éducative et nous ont offert plusieurs écrits. Ce travail d'exploration nous a permis de bien définir la relation éducative, de mettre en évidence les différents résultats déjà obtenus par ces recherches et de comprendre un peu mieux le problème. Nous avons établi un discours sur la relation éducative vue par les étudiants et un discours enseignant. Il est clair que les étudiants ne privilégient pas les mêmes aspects que les enseignants dans la vie de classe. Les attentes et les perceptions de chacun sont différentes. Les conflits émergent de là.

Le chemin ainsi parcouru nous a menés à nous poser la question (chapitre troisième) de l'écart qui existe entre les attentes et les perceptions de la relation éducative chez les étudiants de 5^e secondaire à la polyvalente Le Carrefour.

Dans la troisième partie, nous nous sommes approprié certaines parties de la présentation du problème et de l'état de la question pour définir, selon nous, la relation éducative. Ainsi, nous avons volontairement pris un peu de distance par rapport à la définition de Postic afin d'organiser un modèle d'analyse exprimant davantage un vécu scolaire québécois. Nous avons retenu les trois dimensions suivantes pour explorer la relation éducative: la relation interpersonnelle, la relation axée sur les savoirs et la relation avec le groupe, elles-mêmes explicitées par des composantes. A ce moment, nos hypothèses présentaient l'existence d'un écart entre les attentes et les perceptions des étudiants, plus spécialement au plan de la relation interpersonnelle. Cette base nous a permis d'opérationnaliser tout le travail qui nous restait à faire, à savoir, questionner les étudiants et analyser les résultats afin d'en dégager leurs attentes et leurs perceptions.

Nos rencontres avec les dix-huit étudiants-finissants ont été un événement exceptionnel. Dans un climat de simplicité et de confiance absolue, ces étudiants soucieux de nous apporter leur aide ont livré un message exempt de rancœur ou d'amertume. Nous considérons cette étape de la recherche comme un perfectionnement personnel. L'étape

de la retranscription des entretiens a donné lieu à un travail considérable et laborieux. Cependant, la réponse à notre question s'y retrouve!

Ayant opté pour une approche clinique, la question de l'objectivité et de la rigueur s'est posée. Dans le cadre d'une année scolaire à l'université Le Mirail de Toulouse, nous avons fait l'expérience d'un logiciel informatique d'analyse des données textuelles pour entretiens développé par le laboratoire de psychologie du Mirail.

Ce logiciel redéfinit la relation éducative en quatre grandes classes: la matière, la tâche, la personne et le rôle institutionnel. Ces classes sont propulsées dans une analyse factorielle croisant les types de climat, les rôles de l'enseignant et les interventions de l'enseignant. Cette analyse apporte aussi un nouvel éclairage sur les fondements de la relation éducative. Plutôt que ce que nous mentionnions dans l'état de la question, à savoir que les fondements de la relation éducative sont la confiance et l'affection, elle nous propose plutôt le don, l'affection et le travail comme fondement. Le dynamisme, l'écoute, le sens de l'humour et l'appréciation prennent plus d'importance et déclassent la justice. Les étudiants nous présentent leurs doléances face aux démarches de transmission des savoirs. Enfin, ils revendiquent une approche fondée sur l'égalité et évacuent la notion d'autorité des enseignants. Nous sommes très satisfaits de constater que la très grande

majorité de nos indicateurs se retrouvent dans le discours des étudiants, même s'ils s'organisent dans un modèle différent.

A notre question de recherche nous avons obtenu une réponse, une réponse étonnante. Il y a effectivement un écart entre les attentes et les perceptions des étudiants face à la relation éducative. Cependant, cet écart n'est pas aussi important que nous l'aurions cru. La dimension la plus mal en point de la relation éducative n'est pas la relation interpersonnelle, comme nous l'avions suggéré au début de notre recherche, mais la relation axée sur les savoirs, plus particulièrement à l'occasion de la transmission des savoirs à cause d'un manque de dynamisme, de la difficulté de se mettre à la place de l'apprenant, et de trouver les moyens qui sauront l'intéresser et capter son attention. Voilà une première hypothèse confirmée et une seconde infirmée encore qu'il s'agisse là d'une relation interpersonnelle mais très contextualisée au champ de la transmission des savoirs.

Nous sommes bien conscients que cette recherche a été produite dans le cadre d'une étude synchronique alors que le champ des représentations sociales trouve davantage son intérêt dans l'évolution des représentations. Cependant, nous croyons offrir un outil important pour la préparation d'un questionnaire qui pourrait s'inscrire dans un programme de recherche longitudinale.

Sans aller à contre courant des récents textes en éducation au Québec, nous croyons que les résultats de ce travail de recherche mettent l'accent sur des éléments différents. Il nous faudra communiquer nos résultats et vérifier l'importance qu'ils accordent au développement des compétences des enseignants en matière de création, d'animation et de motivation. D'ailleurs, une ³⁵ étude récente sur le climat d'apprentissage dans les écoles de la région, incluant Le Carrefour, rapporte que la composante dont les étudiants semblent être le moins satisfaits se trouve être la capacité d'innovation pédagogique de leurs enseignants. De plus, cette variable est très fortement reliée aux opinions et aux perceptions des étudiants envers les mathématiques.

Croire qu'il faut investir toutes nos énergies dans le développement de compétences pour améliorer nos moyens de transmettre la matière serait un vision très étroite de la relation éducative. ³⁶ *"Il est possible pour les enseignants d'agir sur différents aspects du climat d'apprentissage, il semble indiqué que c'est à ce niveau qu'il faudrait concentrer les énergies pour éventuellement faire évoluer les opinions et les perceptions des élèves en faveur de la discipline. En plus de contribuer à créer un climat d'apprentissage plus*

³⁵ Michaud, P. et Claux, R., Le climat d'apprentissage. Impact sur les opinions à l'égard des mathématiques et sur les perceptions de cette discipline dans les écoles secondaires du nord-ouest du Québec. Dans L'ENSEIGNEMENT ET LA PRATIQUE: DIDACTIQUE DES APPRENTISSAGES ET RELATIONS DANS LA CLASSE. Bruxelles, Université libre de Bruxelles, 1994, pp.76 à 90.

³⁶ Michaud, P. et Claux, R. Op.cit, 1994,p.87.

sain, ces efforts dans le sens d'une pédagogie efficiente pourraient avoir un effet favorable sur le rendement scolaire des élèves." soutiennent Michaud et Claux en conclusion de leur recherche sur le climat d'apprentissage. Ainsi, nous croyons qu'il serait opportun de se sensibiliser à l'importance de travailler les variations dans l'approche pédagogique. Dans un premier temps, il serait important que chaque enseignant prenne conscience qu'il a un registre d'approches personnelles auprès de ses étudiants. En quelle circonstance utilise-t-il telle approche? Est-il à l'aise? Quand fonctionne-t-elle le mieux? A quel moment ne fonctionne-t-elle pas? Quelles nouvelles approches pourrait-il ajouter à son registre? Dans un deuxième temps, il faudrait développer sa capacité d'analyse de la situation et celle de se référer de façon consciente à son registre.

Pour le chercheur qui agit aussi comme directeur d'une école polyvalente, nous dégageons une information très intéressante. Très souvent, les étudiants et les enseignants font appel à nous pour régler des bris de relation entre eux. Dans cette recherche, les étudiants nous disent que les bris qui ont vraiment de l'importance à leurs yeux, ce sont ceux qui sont vécus dans la dimension de la transmission et l'acquisition des connaissances.

Nous pensons que notre recherche permet de comprendre davantage les attentes et les perceptions des étudiants de la polyvalente Le Carrefour. Nous souhaitons que tous

les membres du personnel de cette école soient sensibles à cette réalité décrite par les étudiants comme étant leur vérité. Nous avons le sentiment d'avoir apporté un éclairage qui saura faire progresser le projet éducatif qui leur tient à coeur.

ANNEXE 1

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux et documents généraux spécialisés

- Anadon, M., L'école québécoise: jeux et enjeux de forces sociales 1970-1980, Laboratoire de recherches sociologiques. Québec, Université Laval, Département de sociologie, 1989, 283 p.**
- Astolfi, J.P., L'école pour apprendre, Paris, ESF, Collection pédagogie, 1992, 205p.**
- Bany, M.A., Johnson, L.V., "Le groupe classe" dans Dynamique des groupes et éducation, Paris, Dunod, 1971, pp.165-205.**
- Bataille, M., Méthodologie, Fascicule 1: Approche de trois types de méthodologies (expérimentale, clinique, participante). Université de Toulouse-Le Mirail, UFR, Toulouse, 1989, 37 p.**
- Bataille, M., Méthodologie, Fascicule 2: Initiation au recueil et à la saisie informatique des données. Université de Toulouse-Le Mirail, UFR, Toulouse, 1989, 43 p.**
- Blanchet, A., & Al., L'entretien dans les sciences sociales, Paris, Dunod, 1985. 290 p.**
- Boily, P.Y., Le plaisir... d'enseigner, Montréal, Stanké, 1990, 133 p.**
- Bordeleau, Y., Comprendre et développer les organisations, Ottawa, Agence D'ARC inc., 1987, 297 p.**

- Bouroche, J.-M. et Saporta G.,** L'analyse des données, Collection Que sais-je?, numéro 1854, quatrième édition, Ville, année, 127 p.
- Bru, M.,** Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissages, Toulouse, Editions universitaires du sud, 1991, 165 p.
- Claux R., et Al.,** La prise en charge de la réussite scolaire au secondaire en Abitibi-Témiscamingue, Document provisoire, Rouyn-Noranda (Qc),UQAT, 1992.
- Claux, R.,** "La relation éducative ou la difficulté pour l'adulte de croître avec l'enfant", dans L'enfant, le comprendre pour l'aider, Hull (Québec) , Asticou, Collection CEUOQ, 1979, pp. 69 à 78
- Doyle, W.,** Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants, traduit par G. Henry et S. Osterrieth, dans Laboratoire de pédagogie expérimentale de L'Université de Liège, Texas, Université du Nord Texas, 1978, pp.437 à 469.
- Gauthier, B.,** Recherche sociale de la problématique à la collecte de données, Sillery, Presses de l'université du Québec, 1984, 525 p.
- Ghiglione, R., Beauvois, J.-L., Chabrol, C. et Trognon, A.,** Manuel d'analyse de contenu, Paris, Armand Colin, 1980, pp. 3 à 81.
- Gilly, M.,** Maître-élève, rôles institutionnels et représentation, Paris, Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, 1980, 273 p.
- Gilly, M.,** "Les représentations sociales dans le champ éducatif", dans **Joledet, D.,** Les représentations sociales, Paris, Sociologie d'aujourd'hui, PUF, 1989, pp. 363 à 386.
- Guyot, Y.,** Relation professeur-étudiant, Etude expérimentale des rapports professeur-élèves au travers des attitudes à l'égard de l'espace pédagogique, Paris, Centre de documentation universitaire, 1970, 204 p.
- Lescop, J.-Y.,** Technologie et communication éducatives, Conseil interuniversitaire des professeurs en technologie éducative, Montréal, Télé-université, 1988. pp.129-140

Maheux G., et Hrimech, M., Le cadre de référence composante fondamentale d'une recherche, Montréal, faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Avril 1987.

Meirieu, P., "La relation pédagogique" dans Apprendre...oui mais comment?, Paris, ESF, 1991, pp.85-103.

Michaud P. et Claux R., Le climat d'apprentissage- Impact sur les opinions à l'égard des mathématiques et sur les perceptions de cette discipline dans les écoles secondaires du nord-ouest du Québec. Actes du colloque, dans l'enseignement et sa pratique, Université libre de Bruxelles, Bruxelles, 1994, 136 pages.

Noiseux, G., L'acte pédagogique: Un acte de médiation et ses procédures psychopédagogiques, notes de cours, Québec, février 1993.

Portelance C., Relation d'aide et amour de soi, L'approche non directive, Montréal, CRAM inc., 1990, 409 p.

Postic, M., La relation éducative, Paris, Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, 1979, 234 p.

Postic, M., La relation éducative, Cinquième édition et mise à jour, Paris, Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, 1992, 291 p.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H., Épistémologie et instrumentation en sciences humaines, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1988, 235 p.

Quivy R. et Campenhoudt, L. V., Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, Dunod, 1988, 271 p.

Rogers, C., Liberté pour apprendre?, Paris, Dunod, 1976, 364 p.

Savoie-Zajc, L., "Les critères de rigueur de la recherche qualitative", dans La pratique de la recherche qualitative: un plaisir?, actes du colloque de la SOREAT, Rouyn-Noranda (Qc), UQAT, Avril 1989

Publications gouvernementales

Assemblée Nationale, Loi sur l'instruction publique - LOI 107, Québec, Editeur officiel du Québec, 1988, 381 p.

Bisaillon, R., La réussite éducative de chaque élève: une responsabilité partagée, Communication du Conseil supérieur de l'éducation, Québec, janvier 1992, 29 p.

Conseil supérieur de l'éducation, «Raccrocher» l'école aux besoins des jeunes, Ministère de l'éducation, Québec, 1990, 37p.

Conseil supérieur de l'éducation, La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 4e trimestre 1991, 57 p.

Conseil supérieur de l'éducation, La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, premier trimestre 1993, 55 p.

Cpncc et CEQ., Entente 1989-1991 - Convention collective. Québec, Gouvernement du Québec, 1990, 303 p.

Direction générale de la formation et des qualifications pour le ministre M. Pagé, Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître, Québec, Ministère de l'éducation, 1992, 21 p.

Ministère de l'éducation du Québec, Programme d'étude en Mathématique Option 2, secondaire, Québec, 1984, 35 pages.

Ministère de l'éducation du Québec, Le guide pédagogique en éducation économique, 5e secondaire, secondaire, Québec, 1984, 275 p. code: 16-3661-01.

Ministère de l'éducation du Québec, Régime pédagogique de l'enseignement secondaire, Décret 74-90, Québec, 1990, G.O., 575. Articles 1 à 82.

Ministère de l'éducation du Québec, Chacun ses devoirs - Plan d'action sur la réussite éducative, Québec, 1992, 38 p.

Articles de périodiques

Brossard, L., Portraits de bons profs, revue Vie Pédagogique, Ministère de l'éducation du Québec, novembre 1985, pp.17-24.

Demers, D., Un pays malade de ses enfants, Revue Actualité, Montréal, mars 1992, pp.27-35.

Goupil G., Michaud, P. et Comeau, M., Etude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles, dans Revue des sciences de l'éducation, vol XIV, no.3, Paris, 1988, pp. 379 à 389.

Logiciel

Reinert, M., Alceste, logiciel d'analyse des données textuelles, Toulouse, Laboratoire de psychologie, Université de Toulouse-Le Mirail. Version 7.1, 1990.

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRECTIVE

LA RELATION INTERPERSONNELLE.

C'est le lien qui existe entre l'enseignant et l'étudiant. Il permet à l'enseignant d'établir avec une intensité variable la considération, la communication et l'accompagnement.

A. **La considération:** Les attentes et les perceptions des étudiants en regard de l'attention que l'enseignant porte à l'étudiant par des attitudes d'accueil, de présence, d'affection, de confiance, de justice et de reconnaissance.

QUESTION OUVERTE:

Décris-moi un enseignant qui apprécie et respecte vraiment ses étudiants.

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Lorsqu'un enseignant te reçoit en classe, à une activité ou à son bureau, comment aimes-tu être accueilli?

Fais-moi le portrait d'un enseignant qui s'intéresse à chaque étudiant comme s'il était unique?

Jusqu'à quel point un enseignant peut-il être un ami pour ses élèves?

Quand peut-on dire qu'un enseignant a confiance en ses étudiants?

Un enseignant juste, c'est quoi pour toi?

Quels gestes aimes-tu qu'un enseignant pose pour te montrer qu'il est content de ce que tu fais?

QUESTION OUVERTE:

L'interviewer fait une petite synthèse des réponses de l'interviewé pour introduire la question suivante:

Par rapport à cette description peux-tu me parler de ce que tu as vécu comme relation avec tes enseignants à la Polyvalente Le Carrefour?

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Quelles sont les forces des enseignants de la polyvalente Le Carrefour concernant l'appréciation et le respect qu'ils ont pour leurs élèves?

Quelles sont les faiblesses des enseignants de la polyvalente Le Carrefour concernant l'appréciation et le respect qu'ils ont pour leurs élèves?

- B. **La communication:** Les attentes et les perceptions des étudiants face à la communication fondée sur l'écoute, le partage et le sens de l'humour et qui s'établit entre l'enseignant et l'étudiant.

QUESTION OUVERTE:

Fais-moi le portrait d'un enseignant avec qui tu considères avoir établi une bonne relation de communication.

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Décris-moi un enseignant qui sait écouter ses étudiants et avec qui tu te sens toujours bien compris.

J'aimerais que tu me parles d'un enseignant qui s'implique dans ses communications ou avec ses échanges avec les étudiants.

Qu'est-ce qui te fait aimer la façon de communiquer d'un enseignant? Et le sens de l'humour chez un enseignant?

QUESTION OUVERTE:

L'interviewer fait une petite synthèse des réponses de l'interviewé pour introduire la question suivante:

A partir de ce portrait, j'aimerais que tu me parles de ton expérience de la communication avec les enseignants de la polyvalente Le Carrefour.

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Quelles sont les forces des enseignants de la polyvalente Le Carrefour pour communiquer avec leurs élèves?

Quelles sont les faiblesses des enseignants de la polyvalente Le Carrefour pour communiquer avec leurs élèves?

- C. **L'accompagnement:** Les attentes et les perceptions des étudiants concernant le suivi assuré auprès de l'étudiant par des attitudes de guide et de coopération.

QUESTION OUVERTE:

Quelles sont les caractéristiques d'un enseignant qui sait aider et supporter ses élèves?

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

C'est quoi pour toi un enseignant qui sait guider ses élèves vers la réussite, un choix de carrière, etc...?

Quelle relation d'aide un enseignant doit-il offrir à ses élèves pour leur permettre de se développer?

QUESTION OUVERTE:

L'interviewer fait une petite synthèse des réponses de l'interviewé pour introduire la question suivante:

Selon ces caractéristiques ,parle-moi des expériences d'aide et de support que tu as reçues de la part des enseignants de la polyvalente Le Carrefour.

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Quelles sont les forces des enseignants de la polyvalente Le Carrefour pour apporter aide et support à leurs élèves?

Quelles sont les faiblesses des enseignants de la polyvalente Le Carrefour pour apporter aide et support à leurs élèves?

2. **LA RELATION AXÉE SUR LA TRANSMISSION DES SAVOIRS**

C'est le lien que l'enseignant établit avec ses étudiants en étant capable de comprendre l'objet d'étude, de le transmettre et de servir d'intermédiaire auprès de l'étudiant pour lui permettre de se faire une idée claire des nouvelles connaissances.

Elle se compose de:

- A. **La compréhension:** Les attentes et les perceptions des étudiants face à la capacité de l'enseignant de comprendre les connaissances qu'il enseigne.

QUESTION OUVERTE:

Décris-moi un enseignant qui selon toi, connaît très bien sa matière.

QUESTION OUVERTE:

L'interviewer fait une petite synthèse des réponses de l'interviewé pour introduire la question suivante:

Selon cette description, comment les enseignants de la polyvalente Le Carrefour comprennent-ils les notions qu'ils enseignent?

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Quelles sont les forces des enseignants de la polyvalente Le Carrefour en ce qui concerne leur compréhension de la matière qu'ils enseignent?

Quelles sont les faiblesses des enseignants de la polyvalente Le Carrefour en ce qui concerne leur compréhension de la matière qu'ils enseignent?

- B. **La transmission** : Les attentes et les perceptions des étudiants face à la capacité de l'enseignant de communiquer les informations en donnant de bonnes explications, en utilisant de nombreux exemples et des expériences personnelles.

QUESTION OUVERTE:

Qu'est-ce qu'un enseignant doit faire pour aider ses élèves à comprendre sa matière?

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Fais-moi la description d'une bonne explication.

Quelles sont les qualités d'un bon exemple qui t'aide à comprendre?

Et l'enseignant qui te raconte ses expériences personnelles pour t'aider à comprendre, comment le perçois-tu?

QUESTION OUVERTE:

L'interviewer fait une petite synthèse des réponses de l'interviewé pour introduire la question suivante:

Par rapport à ces caractéristiques, que penses-tu des habiletés des enseignants de la polyvalente Le Carrefour pour transmettre leur matière?

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Quelles sont les forces des enseignants de la polyvalente Le Carrefour pour transmettre leur matière?

Quelles sont les faiblesses des enseignants de la polyvalente Le Carrefour dans la transmission de leur matière?

- C. **La médiation** : Les attentes et les perceptions des étudiants à l'égard de la capacité de l'enseignant à servir d'intermédiaire entre l'étudiant et les nouvelles connaissances à acquérir en développant chez l'étudiant le goût d'apprendre et en lui permettant d'assumer un rôle actif dans la découverte des savoirs.

QUESTION OUVERTE:

Décris-moi un enseignant qui réussit à intéresser ses étudiants à la matière qu'il enseigne.

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Selon toi, comment un enseignant peut-il donner le goût d'apprendre à ses étudiants?

Quels moyens un enseignant peut-il prendre pour motiver ses étudiants à travailler?

QUESTION OUVERTE:

L'interviewer fait une petite synthèse des réponses de l'interviewé pour introduire la question suivante:

Selon cette description, comment les enseignants de la polyvalente Le Carrefour réussissent-ils à intéresser leurs élèves à la matière qu'ils enseignent?

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

En général, quelles sont les forces des enseignants de la polyvalente Le Carrefour pour intéresser leurs élèves à la matière qu'ils enseignent?

En général, quelles sont les faiblesses des enseignants de la polyvalente Le Carrefour pour intéresser leurs élèves à la matière qu'ils enseignent?

3. **LA RELATION AVEC LE GROUPE.**

C'est le lien que l'enseignant établit avec le groupe en y assurant l'animation, le contrôle et l'organisation du cours.

A. **L'animation:** Les attentes et les perceptions des étudiants à l'égard des habiletés de l'enseignant de mettre chacun de ses étudiants en action en leur offrant des cours intéressants, en leur permettant de prendre des initiatives et en suscitant leur participation aux projets du groupe.

QUESTION OUVERTE:

Décris-moi les qualités d'un enseignant qui sait donner un cours vivant ou animé?

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Selon toi, quelles sont les caractéristiques d'un cours intéressant?

Dans un cours, de quelles façons un enseignant peut-il laisser la chance à ses étudiants de réaliser leurs propres idées et leurs projets?

A quoi ressemble une classe où l'enseignant et les élèves participent?

QUESTION OUVERTE:

L'interviewer fait une petite synthèse des réponses de l'interviewé pour introduire la question suivante:

Selon cette description, jusqu'à quel point les enseignants de la polyvalente Le Carrefour réussissent-ils à donner des cours animés?

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Quelles sont les habiletés des enseignants de la polyvalente Le Carrefour à offrir des cours animés?

Quelles sont les faiblesses des enseignants de la polyvalente Le Carrefour en ce qui concerne l'animation des cours?

- B. **Le contrôle:** Les attentes et les perceptions des étudiants à l'égard des habiletés des enseignants quant à la gestion du groupe et des activités en éliminant les pertes de temps, en assurant un contrôle sur sa classe et en développant une autorité favorisant l'autonomie de l'étudiant.

QUESTION OUVERTE:

Décris-moi un enseignant qui réussit à contrôler son groupe à ta satisfaction.

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Qu'est-ce que tu penses des pertes de temps vécues en classe?

Et la discipline en classe?

Quelle sorte d'autorité désires-tu qu'un enseignant adopte?

QUESTION OUVERTE:

L'interviewer fait une petite synthèse des réponses de l'interviewé pour introduire la question suivante:

Par rapport à cette description, quel contrôle sur leur classe, les enseignants de la polyvalente Le Carrefour ont-ils?

QUESTIONS SPÉCIFIQUES:

Quelles sont les forces des enseignants de la polyvalente Le Carrefour en ce qui concerne le contrôle de leur classe?

Quelles sont les faiblesses des enseignants de la polyvalente Le Carrefour en ce qui concerne le contrôle qu'ils ont sur leur classe?

- C. **ORGANISATION DU COURS:** Les attentes et les perceptions des étudiants à l'égard des habiletés des enseignants à favoriser une atmosphère et voir à l'organisation de la classe (matériel-expériences-invités-audio-visuel etc..) pour répondre aux besoins du groupe d'étudiants dans l'accomplissement de leurs travaux.

QUESTION OUVERTE:

Décris-moi un enseignant qui organise bien ses cours.

QUESTIONS SPÉCIFIQUES

Quelle atmosphère un enseignant doit-il privilégier dans une classe?

Quelles sont les caractéristiques d'une activité de classe bien préparée par un enseignant (objets- matériels- personne-ressource)

QUESTION OUVERTE:

L'interviewer fait une petite synthèse des réponses de l'interviewé pour introduire la question suivante:

Selon cette description, quelles sont les habiletés des enseignants de la polyvalente Le Carrefour pour organiser leur cours?

QUESTIONS SPÉCIFIQUES

Quelles sont les forces des enseignants de la polyvalente Le Carrefour pour organiser leurs cours?

Quelles sont les faiblesses des enseignants quant à l'organisation de leurs cours?





























































ANNEXE 3

MENU DU TRAITEMENT DES DONNÉES "ALCESTE"

61 éléments

188,3 Mo utilisés

43,6 Mo disponibles

 codmac	 denomme	 locution	 plan_de	 racine	 suffixe	 (d)_dicb	 Dossier sans titre
 (d)_dicbc	 (d)_dico	 (d)_donn	 (d)_donnc	 (d)_is	 (d)_nuce	 (d)_sc	 (d)_sr
 (d)_tri	 (d)_tuc	 plan_deb	 (d)_donn16	 (d)_lcdh1_16	 plan_dec	 (d)_lcdh2_16	 (d)_nuce16
 (d)_rcdh16	 (d)_rcpcdh16	 (d)=x1_cdh	 (d)_afc1_cdh	 plan_c	 (d)_afc_lx1_cdh		 (d)_dicbx1_cdh
 (d)_dicbx1_cdh	 (d)_dichix1_cdh		 (d)_dichix1_cdh_cple		 (d)_lclasse_X1()	 (d)_dicox1_cdh	
 (d)_donn12	 (d)_lcdh1_12	 (d)_nuceX1	 (d)_lcdh2_12				 (d)_lcpdh1_16_12
 (d)_lcpdh2_16_12		 (d)_lprof1_x1_cdh		 (d)_lprof1_x1_cdh_cple		 (d)_lprof2_x1_cdh	
	 (d)_lprof2_x1_cdh_cple		 (d)_nuce12		 (d)_rcdh12	 (d)_rcdhX1	
 (d)_rcpcdh_16_12		 (d)_rprof1_cdh		 (d)_rprof1_cdh_cple		 (d)_scx1_cdh	
 (d)_srx1_cdh		 (d)_lucx1_cdh		 (d)_ucex1_cdh		 Output from alceste	
 plan_deb2		 Dossier sans titre 2		 Dossier sans titre 3			

NOM DES FICHIERS:

DENOMMÉ: CORPUS DES ENTREVUES.

LOCUTION: ANALYSE GRAMMATICALE.

PLAN: PLAN DE L'ANALYSE.

RACINE: RACINES DES MOTS.

SUFFIXE: SUFFIXES UTILISÉS.

DICO: DICTIONNAIRE DES FORMES INITIALES.

DICB: DICTIONNAIRE DES FORMES RÉDUITES.

SR: DICTIONNAIRE DES SEGMENTS RÉPÉTÉS.

NUCE: FICHIERS CONTENANT DES U.C.E. SOUS FORME TEXTUELLE.

DONN: DONNÉES NUMÉRIQUES ASSOCIÉES AU CORPUS.

DOCL: TABLEAUX DES DONNÉES U.C.E. PAR CLÉS.

LCDH: LISTE DES CLASSIFICATIONS EFFECTUÉES.

LCPCDH: CROISEMENT DES CLASSIFICATIONS.

RCDH: RÉSULTATS DES DIFFÉRENTES CLASSIFICATIONS.

X1CDH: CLASSES PROVENANT D'UNE DOUBLE CLASSIFICATION.

LPROF: PROFILS DES CLASSES.

AFC: ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES.

ANNEXE 4

UNITÉS DE CONTEXTE RETENUES PAR LE TRAITEMENT DES DONNÉES "ALCESTE"

******* CLASSE NUMERO : 1 ***** (LA MATIERE)**

1185 1231ils ne sont plus capables. ils sont encore capables mais les eleves ne
1185 1232sont plus interesses. ceux qui en ont, leur sens de l'humour, leurs
1185 1233explications et la facon qu'ils expliquent.
843 1181ceux qui sont en avance sont trop en avance, ceux qui sont en retard
843 1182un petit peu, ils sont trop en retard, puis ceux qui sont egal, et
843 1183bieu eux, ils sont corrects.
1940 1181ils aiment leur travail et ils s'impliquent dans ce-qu'ils font. ils
1940 1182connaissent trop leur matiere, ils ne sont plus capables de la
1940 1183transmettre.
1202 1171il y en a qui s'en fout mais ceux qui ont peur des professeurs, ils
1202 1172font ce-qu'ils doivent faire.
1175 1141ils donnent leur matiere mais ils sont au bout du rouleau, ils ne sont
1175 1142plus capables de capter l'attention.
127 1131D'etre un peu incomprehensif. ils pensent qu'il n'y a que leur matiere
127 1132qui compte. ils ne pensent pas qu'il-y-a d'autres matieres et que tu
127 1133as beaucoup de devoirs dans les autres matieres.
154 1131leur disponibilite et leur comprehension. des fois, ils ne sont pas
154 1132trop de bonne humeur et des fois ca n'a pas l'air de leur tenter trop,
154 1133trop. il parlera assez fort, clairement.
1326 1131ils font leur cours et des fois ils embarquent sur d'autres sujets,
1326 1132ils vont plus loin et ils n'ont pas ca devant eux autres. en general
1326 1133oui, ils la connaissent.
327 1121ils ne sont pas droles, ils sont plats en avant, ils ont une face de
327 1122boeuf en avant.
929 1121en general c'est bon. ceux qui organisent mieux leurs cours, ce sont
929 1122ceux qui demandent aux eleves ce-qu'ils veulent. les eleves ne
929 1123demandent pas l'impossible, ils suggerent.
253 1111il n'y a pas un eleve superieur a l'autre dans la classe. il-y-a des
253 1112limites. il y en a beaucoup d'enseignants qui sont amis en dehors des

- 253 1113classes avec leurs eleves. il ne faut pas s'exagerer non plus.
 258 1111puis s'il y en a un autre qui a un besoin, il y en a toujours qui en
 258 1112ont plus besoin d'etre les enseignants. mais il ne faut pas oublier
 258 1113ceux qui ont plus-de facilite des fois.
 510 1111mais non, les professeurs sont assez justes. il-y-a quelques
 510 1112exceptions encore la qui le sont moins.
 996 1111il-y-a des eleves qui vont tres bien, mais il y en a d'autres qui
 996 1112travaillent et que ca ne marche pas plus, les notes ne veulent pas
 996 1113monter.
 1113 1111C'est plus facile de s'ajuster ainsi que de se dire, s'ils non pas
 1113 1112fini, on le donne en devoir.
 1165 1111ils savent ce-qu'ils disent c'est seulement que des fois ils ne savent
 1165 1112pas le dire comme du monde. ils donnent leurs cours, s'ils savent de
 1165 1113quoi ils parlent.
 1176 1111ils savent leur matiere, ils donnent leur cours, je ne peux pas dire
 1176 1112qu'ils ne donnent pas bien leur cours mais personne veut comprendre
 1176 1113parce-qu'ils sont pas capables d'avoir l'attention de leurs eleves.
 1287 1111il y en a qui sont bons professeurs malgre leur age, mais il y en a
 1287 1112qui, avant ils l'avaient c'etaient des tres bons professeurs, j'en ai
 1287 1113entendu parler beaucoup, sont moins bons maintenant et on sent qu'ils
 1287 1114sont tannes.
 1748 1111disons qu'il y en a tres peu, il-y-a beaucoup d'amelioration a faire.
 1748 1112neuf pourcent. le petit grain de sel personnel, qu'ils y mettent.
 1939 1111il y en a qui sont bons et ils y en a qui ne sont pas bons. il-y-a
 1939 1112beaucoup de personnes qui ont de la misere parce-que ca fait trop
 1939 1113d'annees qu'ils enseignent.
 115 1101ils ne feront pas d'activite s'ils n'ont pas le materiel necessaires
 115 1102ou s'ils n'ont pas les personnes necessaires. en general quand on fait
 115 1103des activites speciales, ils sont organisees.
 730 1101en general, ils ont un tres bon controle sur leur classe. C'est bien.
 730 1102mais des fois, ils ne sont pas assez severes.
 1183 1101les professeurs a la polyvalente, ils disent leur matiere, ils savent
 1183 1102ce-qu'ils ont a dire.
 1361 1101mais si le cours est ennuyant c'est encore plus difficile. ils sont
 1361 1102autoritaires, ils reussissent a avoir ce-qu'ils veulent.
 1646 1101je pense que ces eleves devraient etre recuperes le plus rapidement
 1646 1102possible, orientes vers d'autres groupes mais ne pas reste a ralentir
 1646 1103le groupe. il y en a certaines qui sont inevitables.
 213 1 91oui, il y en a. il y en a d'autres, quand tu leur poses une question,

- 213 1 92ils ne se rappellent plus trop de la reponse.
 815 1 91mais les autres qui aiment parler, tu as beau leur parler de ce-que tu
 815 1 92veux, eux autres, ils parlent de ce qui t'interesse.
 1102 1 91il y en a qui ont eu de la souplesse avant, ils n'ont pas su les
 1102 1 92arreter et se sont fait marcher sur la tete. ils se sont promis que ca
 1102 1 93n'arriverait plus parce-qu'ils ont passe une annee d'enfer.
 1212 1 91mais quand ils arrivent dans le cours, ils savent ce-qu'ils ont a
 1212 1 92faire. ils savent ce-qu'ils font et ou ils s'en vont.
 1470 1 91parce-que il y en a que s'ils avaient le choix, ils ne seraient plus
 1470 1 92la parce-qu'ils n'aiment pas ca. a fait qu'ils se trouvent des raisons.
 1649 1 91les eleves sont moins stimules a travailler parce-que la fin de
 1649 1 92semaine s'en vient, ils veulent aller magasiner le soir, ils veulent
 1649 1 93sortir.
 1972 1 91quand il-y-a une farce, on peut la rire mais pas trop longtemps./ mais
 1972 1 92pas en frappant sur le bureau. la plupart controle bien la classe mais
 1972 1 93ala fin du cours ils ne se controlent plus.
 157 1 81en faisant faire des activites, des exposes a plusieurs personnes. ne
 157 1 82pas faire du travail seul, mais a plusieurs.
 194 1 81mais ca ce n'est pas grave. certains ne le demontrent pas qu'ils sont
 194 1 82vraiment content, mais d'autres le demontrent plus.
 281 1 81le monde s'implique mais il y en a encore qui sont en avant et qui ne
 281 1 82font rien. ils nous parlent, avec un peu le sens de l'humour.
 472 1 81ils savent bien transmettre leur message. C'est sur, il y en a
 472 1 82certains qui ont quelques difficultes. ils savent ce qui veulent dire
 472 1 83mais ils ne savent pas comment le dire.
 675 1 81de tenir plus compte de ce-qu'ils disent. S'ils se trompent, comment
 675 1 82veux tu qu'on ne se trompent pas?
 719 1 81il y aurait ... ce sont des professeurs qui sont assez severes,
 719 1 82ils ne laissent pas aller les choses. ils ne se laissent pas monter
 719 1 83sur la tete.
 962 1 81je trouvais qu'au niveau de la relation ils ne se prenaient pas pour
 962 1 82d'autres. mais ils essayaient d'imposer leur loi.
 972 1 81Meme s'il y en a qui savent qu'ils ont raison, s'ils etaient capable
 972 1 82de se mettre a notre niveau, ils pourraient essayer de comprendre
 972 1 83comment on peut se sentir face a des professeurs.
 1017 1 81je ne sais pas mais il expliquait mais. oui finalement ils la
 1017 1 82connaissent bien. ils essaient d'en montrer plus qu'ils en savent.
 1215 1 81je trouve aussi qu'il-y-a des professeurs qui sont desuets, qui ne
 1215 1 82sont plus capables de passer leur matiere et je trouve ca malheureux

- 1215 1 83qui ne prennent pas leur retraite, qu'ils n'essaient pas de changer
1215 1 84quelque-chose.
1271 1 81il y en a qui l'ont et d'autres qui ne l'ont pas. C'est par leur facon
1271 1 82de transmettre, ils manquent de dynamisme et d'animation.
1581 1 81C'est beaucoup plus stimulant, en tout les cas, pour ceux qui iront au
1581 1 82CEGEP. C'est un enseignant qui ne prendra pas la main de ses eleves
1581 1 83mais qui les guidera.
1711 1 81ce-que plusieurs eleves s'attendent et qui ne recoivent pas encore
1711 1 82c'est, premierement: il n'y a pas seulement le probleme des
1711 1 83professeurs il-y-a le probleme du programme educatif.
1934 1 81ils s'en foutent bien de leur matiere, c'est la paie qui est au bout
1934 1 82qui compte. ne pas etre monotone en avant. ne pas avoir l'air de
1934 1 83quelqu-un qui est entrain de nous hypnotiser.
1950 1 81ils font trop de placottage en avant et pas assez de social. C'est
1950 1 82quelqu-un qui bouge beaucoup en avant et qui est toujours en train
1950 1 83d'expliquer aux autres.
2042 1 81un atmosphere de detente mais pas trop non plus. un atmosphere
2042 1 82accueillant.
47 1 71C'est tellement evident pour eux que des fois ils ne sont pas capables
47 1 72de la transmettre.
177 1 71il-y-a encore des etudiants qui attendent que ce soit encore le
177 1 72professeur qui donne les petites notes.
768 1 71il-y-a des professeurs qui ne savent vraiment plus ce-qu'ils
768 1 72enseignent comme ... c'est un professeur qui connait tres bien sa
768 1 73matiere mais il devrait prendre sa retraite parce-que les eleves ne se
768 1 74font

***** CLASSE NUMERO : 2 ***** (LA TACHE)

- 1505 2411on avait rien afaire. on arrivait au cours, elle decidait qu'on lisait
1505 2412un roman et pendant ce temps on faisait rien.
186 2321et bien il-y-a des professeurs, je peux nommer une nom, comme SL en
186 2322moral, a la st valentin, elle nous ecrit des cartes, des petites
186 2323choses, elle nous dit comment elle nous trouve, ce sont des messages
186 2324personnels.
324 2311on sait qu'on aura du plaisir, qu'elle est toujours de bonne humeur./
324 2312on sait qu'on ne s'enmerdrera pas, elle va toujours nous apporter
324 2313quelque-chose.
340 2291nous avons eu des cours cette annee qui n'etaient pas organises en
340 2292TMS. C'est nouveau, on sait que c'est nouveau, mais on arrivait cette
340 2293annee et on avait jamais rien a faire, parfois on avait un petit
340 2294exercice a faire.
833 2231elle sait qu'on ne comprend rien, elle se prepare un texte, puis la
833 2232elle nous garoche ca au debut du cours, ca dure quinze minutes, elle
833 2233n'arrete pas la. ce sont tous des mots qu'on ne comprend pas.
869 2231connaître sa matiere c'est aussi savoir comment la transmettre. il-y-a
869 2232comme ... , elle est bonne la dedans parce-qu'elle le voit quand on
869 2233aime pas un activite.
1355 2231on apprend pas dans ce temps la. on peut niaiser une fois de temps en
1355 2232temps, mais quand dans un cours on ne fait jamais rien, on apprend
1355 2233rien non plus.
1507 2221cette annee l'anglais c'etait un peu comme un cours libre. quand on
1507 2222s'en allait la, on savait qu'on avait rien a faire.
1319 2211si on a de la misere, il nous ecoute, il nous prend et nous aide a
1319 2212comprendre le probleme. comme en mathematique, il nous aide et nous
1319 2213explique vraiment comment le faire.
870 2201comme nous autres cette annee, nous n'avons pas ete chanceux,
870 2202parce-qu'on etait toujours son premier groupe avec qui elle essayait
870 2203l'activite.
1130 2191elle nous ecoute, elle sait de quoi elle parle, elle nous passe ses
1130 2192messages. a depend pourquoi et qu'est ce-que j'ai fait. C'est bien
1130 2193agreable quand on me dit salut ...
1709 2181M'appuyer parce-que je pense que j'avais raison, elle n'essayait pas
1709 2182toujours donner raison au professeur. nous etions deux etres egaux et
1709 2183elle nous considerait comme humain.
1303 2171eh! bien comme moi cette annee, mon professeur d'anglais avait comme

- 1303 2172un petit groupe en avant, c'était comme son petit groupe prefere, les
 1303 2173cinq eleves qui sont autour de son bureau sont ses preferes, les
 1303 2174autres elle les prenait moins.
- 2046 2171... nous disait les reponses, si elle etait bonne elle ne le savait
 2046 2172pas. en ..., on ne l'a quaziment pas eu parce c'était toujours ...
 856 2161il-y-a bien des cours, les cinq premiers cours, on a rien eu. les dix
 856 2162autres, on a rien fait.
- 1391 2161J'ai pas vraiment eu des professeurs avec qui j'avais des problemes. a
 1391 2162allait pas mal bien, mais surtout cette annee, c'était encore mieux
 1391 2163comme relation.
- 744 2141le calcul d'erreur, ca nous avons toujours eu de la difficulte avec
 744 2142ca. ... nous l'a explique mais c'était en ... qu'elle aurait du nous
 744 2143l'expliquer.
- 832 2141elle parle toujours avec nous autres, elle a le don d'expliquer. elle
 832 2142prend toujours des grands mots, tu sais, je l'ai bien aime pour ca.
- 1364 2141on ne fait pas toujours la meme affaire dans le cours, il-y-a des
 1364 2142activites differentes. il nous parle, il jase avec nous, pendant qu'on
 1364 2143travaille. quand on est ami avec le professeur.
- 1736 2141il est bon, mais il mettait toujours une petite touche d'actualite,
 1736 2142c'était sa personnalite. on voyait qu'il aimait ca il mettait sa
 1736 2143petite touche d'actualite puis on aimait ca, on embarquait dans le jeu.
- 1868 2141de cette facon on ne perd jamais de matiere et on reussit toujours a
 1868 2142se rattraper. il est bien organise. un atmosphere de detente.
- 267 2121quand elle a eu besoin d'aide, on l'a aide. apres ca, j'etais dans ses
 267 2122cours, il a toujours ete bien gentil.
- 1406 2121oui, cette annee en particulier, quand ... s'est suicide, il-y-a eu ...,
 1406 2122elle nous a tous accueilli dans son cours pour en parler puis elle
 1406 2123nous a ecoute.
- 1882 2121elle n'ira pas, tu sais, lui aime le ski puis lui aime le badminton,
 1882 2122tu sais elle connait tous ses eleves, elle sait comment ils agissent,
 1882 2123comment ils sont et elle est capable d'en parler.
- 1365 2111cette annee en ..., on avait que des activites qu'on nous proposait et
 1365 2112tout le monde embarquait.
- 1366 2111le professeur l'expliquait, on jasait tous ensemble, et pendant
 1366 2112l'activite le professeur faisait des farces avec nous.
- 864 2101puis elle nous corrigeaient, toujours apres les cours ou dans les
 864 2102petits cinq minutes quand elle avait le temps.
- 881 2101C'est dommage parce-que de cette facon l'enseignant perd le monde bien
 881 2102raide. il nous fait lire dans le volume, il verifie si le monde a

- 881 2 103compris, en demandant si les gens ont compris.
- 1333 2 101comme en anglais, je n'ai pas appris grand chose cette année, elle
- 1333 2 102était toujours avec sa petite clique en avant.
- 1081 2 91elle n'essayait pas de chercher c'était qui, c'était toujours moi. les
- 1081 2 92autres trouvaient ça bien drôle en avant et elle me mettait toujours
- 1081 2 93dehors.
- 880 2 81leur parler dans des mots, pas le langage étudiant comme on dit là,
- 880 2 82mais pas non plus dans des mots d'un livre que l'on répète devant les
- 880 2 83étudiants.
- 986 2 81je ne sais pas, elle est toujours en train de nous dire que ce ne
- 986 2 82n'est pas de même, ce n'est pas ce-qu'elle a dit.
- 1414 2 81comme avec ..., on était rendu dans le golf, puis là, on a commencé à
- 1414 2 82parler puis il nous donnait des trucs, des affaires de même.
- 1428 2 81... nous a aidé à traverser l'événement, à en parler, nous a aidé
- 1428 2 82trouver quoi faire. cette année c'était encore une meilleure relation
- 1428 2 83que les autres années.
- 1835 2 81un autre mettait sa main dans notre main, ça c'était une autre phrase
- 1835 2 82et un troisième venait mettre sa main et nous disait que c'était ça là
- 1835 2 83subjonctive.
- 1985 2 81019 moi je dis que cette année
- 1985 2 82l'enseignant parfait c'est un enseignant que je souhaitais toujours
- 1985 2 83avoir c'était ... parce-que sa matière c'est la mathématique,
- 593 2 71il m'a dit de chercher là dedans, puis si jamais j'avais un problème,
- 593 2 72d'aller le voir parce-que ... est bien occupée, elle a le comité
- 593 2 73d'école, tout le reste.
- 620 2 71on apprend des fonctions à tous les cours, et j'ai de la misère là
- 620 2 72dedans. J'ai manqué un couple de cours parce-que je suis allée à
- 620 2 73Vancouver faire le voyage je suis allée la voir.
- 1280 2 71disons que le professeur met un peu de musique dans la classe pendant
- 1280 2 72que l'on travaille sur la matière prévue.
- 1341 2 71cette année il a changé ses méthodes, j'aimais mieux l'histoire cette
- 1341 2 72année, je ne sais pas mais cette année je me sens plus impliquée dans
- 1341 2 73la matière.
- 1417 2 71une fois, nous sommes arrivés dans la classe, on lui a dit, qu'est
- 1417 2 72ce-que tu fais ici? C'était drôle.
- 1429 2 71avant ce n'était pas des mauvaises relations, c'était plus professeur
- 1429 2 72élève. cette année c'était plus ami ami.

***** CLASSE NUMERO : 3 ***** (LA PERSONNE)

- 299 3271peut-etre donner des trucs a partir de ces exemples. Meme des petits
299 3272trucs, on se dit que c'est-vrai, je me rappelle de ca. a aussi, ca
299 3273aide.
350 3251de programme. plus que lorsque tu es jeune, c'est peut-etre a-cause de
350 3252nous aussi, je m'en suis rendu compte, aujourd'hui je realise que
350 3253c'est plus agreable avec les professeurs.
1310 3251tu sais, moi je ne comprenais pas des affaires, j'allais a son
1310 3252bureau, puis il me montrait tout ca, je parlais avec. a, j'aimais ca.
1248 3191pourvu que ce soit dans le but d'aider la matiere. la majorite c'est
1248 3192bon. les exemples que j'ai donnee tout-a-l-heure, parler de choses qui
1248 3193les touchent, moi j'ai tout eu ca avec les professeurs.
1782 3191moi, je voulais peut-etre m'ameliorer mais quand j'ai vu ca qu'ils
1782 3192etaient plus raides avec moi qu'avec les autres.
38 3181C'est tout le temps parler, je pense que c'est la communication et le
38 3182support. a je trouve que c'est pas pire a la polyvalente.
829 3181je pars a rire puis le monde me regarde. L'humour c'est bien
829 3182important. la seule experience de communication que j'ai eu, c'est
829 3183avec ...
1920 3181comme si moi, il-y-a quelqu'un que je hais, je ne sais pas, je suis en
1920 3182train de lui enseigner, je vais m'arranger quand je vais lui corriger
1920 3183son test, je vais etre plus severe avec lui qu'avec les autres. je ne
1920 3184le sais pas c'est comme ca.
1147 3161je le reconnais c'est de ma faute, parce-que c'est-vrai je n'etais pas
1147 3162un cadeau mais avoir ete correct avec lui, ca aurait ete une bonne
1147 3163relation.
1586 3161avec ..., j'ai fait des gros pas pour ameliorer mon oral, mon ecrit et
1586 3162l'organisation de mes pensees. C'etait quelque-chose que j'avais un
1586 3163peu de difficulte avant.
1623 3161je n'avais pas de lien avec le premier cycle du secondaire, j'etais
1623 3162pas sur que ca valait la peine, si j'avais eu plus-de soutien ca
1623 3163aurait peut-etre fonctionner.
1795 3151C'est peut-etre moi qui ne savait pas quand faire des farces et quand
1795 3152ne pas en faire. je suis porte a en faire pas mal souvent, c'est
1795 3153peut-etre ca mon probleme.
1537 3141J'avais entendu parler que l'annee precedente ca avait ete
1537 3142quelque-chose de tres positif. je me suis embarque et j'ai trouve le
1537 3143professeur ...

-
- 40 3131pour moi, mais c'est sur que ce n'est peut-etre pas de meme pour tout
40 3132le monde. peut-etre que c'est parce-que je veux aussi de mon cote.
300 3131disons, il nous dit souvent que lorsqu'il etait jeune, mon professeur
300 3132me faisait faire ca et ca m'a aide. La tout le monde se dit que c'est
300 3133bien vrai.
- 1535 3131moi personnellement, quand je suis arrive a la polyvalente, je me suis
1535 3132inscrit au cours de musique optionnel.
- 828 3121en mathematique ca m'arrive souvent, ... se trompe souvent dans ses
828 3122idees, puis quand je lache des affaires, des fois, je ne le dis pas,
828 3123je le pense dans ma tete,
- 1322 3121en mathematique c'est un cours que j'aurais couler, c'est sur.
1322 3122J'allais au bureau, il m'expliquait tout ce-que je ne comprenais pas.
1879 3121il me voyait souvent en ville, puis il me parlait, il pouvait etre
1879 3122quinze minutes a parler. je ne sais pas. avec un sourire ca c'est
1879 3123certain.
- 1910 3121le sens de l'humour c'est tres important pour moi. un professeur qui
1910 3122regarde par terre c'est pas trop fiable, moi je me couche sur mon
1910 3123bureau et puis j'attends.
- 612 3111comme moi, j'entraînais le basketball cette annee, ma tache c'est de
612 3112leur apprendre quelque-chose.
- 1159 3111moi, j'en ai jamais profite mais j'aurais du en profiter mais c'est
1159 3112bon, c'est une bonne chose.
- 268 3101puis un moment donne, j'ai eu de la misere il m'a offert d'aller le
268 3102voir le matin avant les cours, il m'expliquerait et que ca m'aiderait
268 3103a remonter mes notes,
- 830 3101les autres, je n'ai pas vraiment parle avec eux. mon professeur
830 3102d'histoire aussi j'ai pas mal parle avec lui.
- 1125 3101C'est surtout moi personnellement, je ne suis pas capable c'est de me
1125 3102faire imposer les idees.
- 1893 3101mettons je manquait mon cours d'education economique, j'allais voir NB
1893 3102pour-qu'elle m'explique des choses en mathematique.
- 1895 3101avec ... parce-que c'est arrive deux ou trois fois que j'ai fait un
1895 3102test, tu sais je veux dire, il-y-a une place, je le sais, j'ai copie
1895 3103totalement parce-que j'avais manque un test.
- 416 3 91a peut aller loin et c'est special. en tout les cas le meilleur
416 3 92professeur que j'ai eu comme ami c'est en secondaire un ..., et c'est
416 3 93special.
- 961 3 91ils m'ont permis de reprendre a zero. ils ont fonctionne avec moi tout
961 3 92le long. mais il y en a d'autres avec qui j'ai essaye de faire ca,

- 961 3 93mais ca n'a jamais marche.
- 1246 3 91concret et rattache a la vie courante. je trouve ca tres bien. moi, ca
- 1246 3 92m'aide beaucoup et en-plus ca permet de detendre l'atmosphere.
- 1433 3 91A chaque annee, je me suis fait dire que j'etais un eleve modele qu'il
- 1433 3 92aimerait m'avoir tout le temps. C'est un enseignant qui sait ou les
- 1433 3 93etudiants ont des problemes.
- 1552 3 91moi ce-que je trouve deplacé ce sont les nouveaux programmes mais a
- 1552 3 92part de ca. ceux avec qui ca marche bien, ils me prenaient comme
- 1552 3 93j'etais, ils n'essayaient pas de me changer.
- 1553 3 91ils me parlaient, si je faisais quelque-chose de pas correct, ils me
- 1553 3 92le disaient, apres ca c'etait fini. ils redevenaient comme ils etaient
- 1553 3 93avec moi.
- 1880 3 91mais pas me parler de quelque-chose qui a ete, soit que je me suis
- 1880 3 92pogner avec lui et il essayait de m'en parler. il ne doit pas tout
- 1880 3 93deballer d'un coup.
- 677 3 81il nous sort des calculs, c'est beaucoup de manipulation, ceux qui
- 677 3 82n'aiment pas c'est parce-qu'ils coulent, c'est tres dur mais
- 677 3 83c'est-vrai que moi j'aime beaucoup ca, j'en mange.
- 983 3 81il-me-semble qu'il-y-a des journees que tu peux prendre ca plus
- 983 3 82relaxe. avec mon professeur de ..., je ne peux pas parler avec
- 983 3 83elle, c'est le style de professeur avec qui je ne peux pas parler avec
- 983 3 84elle.
- 1686 3 81mais les relations avec les professeurs ce n'est pas terribles
- 1686 3 82peut-etre a-cause de moi, mais avec ... je n'ai jamais eu ce probleme
- 1686 3 83la parce-qu'elle essayait de me comprendre.
- 269 3 71vu que je voulais aller en science de la sante. il m'a fait reprendre
- 269 3 72plusieurs examens. il a eu confiance en moi puis moi aussi, il m'a
- 269 3 73beaucoup aide.
- 417 3 71il nous invitait moi et mon frere a jouer a l'ordinateur chez lui le
- 417 3 72soir. ce n'etait pas seulement mon professeur, il enseignait a moi et
- 417 3 73mon frere puis il etait mon professeur, ca toujours rester.
- 429 3 71avec ..., c'est encore reste aujourd'hui. ..., en secondaire trois,
- 429 3 72c'etait peut-etre plus facile parce-qu'elle restait dans mon loyer
- 429 3 73en-haut de chez nous.
- 559 3 71mais un eleve qui irait voler des livres d'ecole, ca me surprendrait
- 559 3 72pas mal. C'est un enseignant qui est egal avec tout le monde.
- 787 3 71qui echange avec tout le monde, cette annee je n'en ai pas vu beaucoup
- 787 3 72des professeurs justes. des petits mots sur les feuilles, c'est bien
- 787 3 73agreable. ..., elle fait souvent ca.

- 1431 3 71C'est rare, en tout cas pour moi j'ai rarement vu des professeurs qui
1431 3 72m'ont refuse leur aide.
- 1527 3 71moi en tout cas, un professeur qui ferait ca, je l'apprécierais
1527 3 72parce-que il est capable de creer, meme si ce n'est pas exactement la
1527 3 73verite, ca va creer un lien de confiance avec les eleves.
- 1544 3 71J'ai entendu aussi une histoire d'alcoolisme a son sujet mais moi je
1544 3 72ne m'en suis jamais reellement rendu compte, mais je l'ai toujours
1544 3 73trouve passif, plate et deprimant a travailler avec.
- 1684 3 71avec ..., j'ai eu une bonne relation, parce ... est humaine, elle
1684 3 72essait de comprendre sans juger, moi les relations que j'ai eu avec
1684 3 73les autres professeurs ce n'etait pas terrible.
- 1694 3 71les memes pensees ont les a peut-etre dans un contexte different mais
1694 3 72le desir de vivre, de faire changer, de faire tout grouiller, je pense
1694 3 73que tout le monde l'a eu.
- 1896 3 71il m'a laisse dans un cubicule du ..., il m'avait laisse la a faire le
1896 3 72test le midi, moi j'avais la feuille de mon ami, il avait eu vingt
1896 3 73neuf sur trente.

***** CLASSE NUMERO : 4 ***** (LE ROLE INSTITUTIONNEL)

- 5 4281tu peux lui parler de meme. quand tu as de quoi a lui dire, tu peux
 5 4282lui dire puis tu il t'ecouteras.
- 1772 4191jusqu'au point ou ca ne nuit pas a l'apprentissage. disons que tu es
 1772 4192assis a-cote de ton ami et vous avez pas-mal-de reponses semblables,
 1772 4193il vient te voir, puis il te demande si on a copie ensemble?
- 526 4181il est la pour, tu sais, tu as un test, il vient regarder sur ta
 526 4182feuille, si tu as un erreur, il dira, la, tu n'es pas correct, il ne
 526 4183te dis pas la reponse mais il te dira la, tu n'es pas correct.
- 352 4141C'est important que le jeune prenne pas le controle sur le
 352 4142professeur./ quand tu lui
 352 4143poses des questions, il ne te repousse pas, il te repond et il est
 352 4144content de te repondre dans le fond.
- 1037 4141quand il explique de quoi, il prend des exemples, il prend le temps de
 1037 4142te poser des questions pour voir si tu as bien compris. il les pose a
 1037 4143toute la classe pas seulement a un eleve.
- 314 4131mais tu sais qu'ici tu travailles et quand tu t'en vas la tu sais que
 314 4132c'est pour travailler. tu es la pour travailler, pas pour t'amuser.
- 642 4131tu te leves le matin, disons le matin ou tu as mathematique, francais,
 642 4132si tu vas en recuperation en-plus, ca fait mathematique, mathematique,
 642 4133francais. le midi tu es .ecouere, tu sais.
- 798 4131il s'arrangera, tu sais, il ne te le dira pas quand tu vas faire le
 798 4132coup, seulement par apres il fera de quoi pour te ridiculiser.
- 1131 4131et quand il est chaleureux. pas quand il est bete, qu'il est dans ses
 1131 4132cahiers puis qu'il attend que la cloche sonne en fait pas quand il
 1131 4133donne son cours puis que ca finit la.
- 1188 4121un cours ou tu ris, tu te fais du plaisir et que tu as hate d'y
 1188 4122retourner. Meme si le professeur te donne un travail a faire, tu sais
 1188 4123quand tu corrigeras ce travail la, ca va etre agreable.
- 1926 4121C'est arrive une couple de fois qu'il a dit a ... qu'il etait le
 1926 4122professeur, lui eleve, toi ferme ta gueule, toi assure a ton bureau
 1926 4123parce-que lui professeur te crisser dehors.
- 598 4111tant qu'il est a l'ecole, si tu as besoin de lui, il est la.
 944 4111si tu es en retard, il sait que tu as une bonne raison. il essayera de
 944 4112juger par-rapport a ton attitude.
- 364 4101disons quand tu poses une question, puis il te repond, il est fier de
 364 4102te repondre. C'est quand il te repond avec le sourire, pas avec un air
 364 4103bete. le sens de l'humour, c'est agreable.

- 604 4101la cloche sonne puis il continue. C'est le style de cours bien relaxe
 604 4102puis il fait bien des gestes. La tu pars a rire, la il te demande
 604 4103pourquoi tu ris.
 912 4101tu peux dire lui, il sort d'un cours plate, avec la face qu'il a, il a
 912 4102encore les yeux a moitie fermes, il a dormi sur son bureau.
 1038 4101si tu lui poses une question, il n'expliquera pas seulement a toi, il
 1038 4102l'expliquera a toute la classe meme si le monde le sait pour se le
 1038 4103rappeler.
 1151 4101quand tu sais qu'il te respecte, il n'ecoute pas ta reponse seulement
 1151 4102parce-qu'il a pose une question, qu'il l'a pose a tout le monde et que
 1151 4103c'est a ton tour de repondre.
 1886 4101C'est quelqu'un qui, meme si tu as fait des erreurs avant, il ne te
 1886 4102juge pas, il te laisse te reprendre au fur et a-mesure.
 23 4 91en arriere, tu te sens en minorite, tu te sens inferieur.
 34 4 91C'est peut-etre un enseignant qui vient te demander si tout va bien
 34 4 92quand tu travailles. il vient a-cote de toi, il peut te donner une
 34 4 93petite tape sur l'epaule et te demander comment ca vas.
 564 4 91au-lieu de te dire ta note sans rien dire, il te donne ta note et te
 564 4 92dit que c'est super correct, ca ce n'est pas correct, celui la il
 564 4 93aurait fallu que tu le fasses de tel maniere.
 648 4 91tu lui poses n-importe-quel question, il repondra toujours et il aura
 648 4 92toujours raison sans me dire ta geule, c'est lui qui a raison, assis
 648 4 93toi, tu es la pour apprendre.
 1107 4 91sans quitter le programme, tu peux faire un projet, travailler quatre
 1107 4 92ou cinq cours sur un projet.
 3 4 81il prend le temps d'aller voir l'etudiant, verifier s'il a compris,
 3 4 82verifier si j'ai des questions. tu vois qu'il s'interesse a toi, il ne
 3 4 83donne pas seulement son cours en l'air de meme.
 285 4 81un professeur qui sait de quoi il parle premierement. il te dira et te
 285 4 82mettra les points generaux.
 376 4 81quand tu vas voir ton professeur de mathematique et que tu lui poses
 376 4 82une question, elle te repondra. C'est elle qui l'enseigne, elle sait
 376 4 83de quoi tu lui parles.
 488 4 81il faut qu'il vive vraiment pour le groupe et pour chaque eleve. tu
 488 4 82sens que le professeur est avec toi, qu'il n'est pas ferme, il n'est
 488 4 83pas la seulement pour enseigner, il est la pour-que tu apprennes.
 529 4 81C'est le style de professeur qui te dit lorsque tu dors a ta place,
 529 4 82qu'est ce-que tu fais? ou bien tu travailles ou tu t'en vas. fais
 529 4 83ce-que tu veux. il laisse le monde bien libre.

- 544 4 81tu lui expliques ton probleme et il te l'expliquera. il te donnera
 544 4 82peut-etre une autre methode qu'un autre personne n'aura pas besoin
 544 4 83pour trouver la reponse.
 565 4 81bon je reviens en science, ton rapport de laboratoire, si le
 565 4 82professeur fait seulement te le remettre, tu le regardes, tu vas voir
 565 4 83le professeur pour lui demander c'est quoi mes erreurs.
 710 4 81mais en secondaire cinq tu apprends a faire un curriculum vitae; les
 710 4 82prets et bourses, tu te demandes si tu vas en avoir.
 750 4 81plus un atmosphere agreable ou tu apprends beaucoup et que tu ne perds
 750 4 82pas de temps. en meme temps le professeur ne te tape pas sur la tete
 750 4 83et toi tu le niaises pas.
 783 4 81il-y-a des professeurs, quand tu as des bonnes notes ils sont contents
 783 4 82et ca tu le vois. quand tu aimes le professeur, tu t'arranges pour
 783 4 83avoir des bonnes notes.
 879 4 81quand il enseigne le ..., il aime ca, tu le vois et il y en a
 879 4 82dedans. comme les jeux de la bourse, c'est pas-mal-de travail a
 879 4 83corriger, tu le vois qu'il le fait il est a temps et il s'applique.
 904 4 81quand tu es assis un peu croche il n'est pas toujours entrain de te
 904 4 82dire de t'asseoir comme du monde ou meme s'il ne te le dit pas et
 904 4 83qu'il te regarde toujours de travers tu vas le
 911 4 81il le demandera et il peut avoir des suggestions. tu le vois dans les
 911 4 82corridors quand les eleves sortent.
 1066 4 81toi, tu es assis et tu décroches parce-que tu te dis a quoi ca sert de
 1066 4 82lever ma main, tu te fatigues le bras pour rien.
 1119 4 81en science, s'il te parle comme en biologie d'une experience que tu ne
 1119 4 82peux pas faire mais que tu peux voir les dessins, s'il te l'apporte,
 1119 4 83tu le vois a la television, tu te fais une meilleure idee,
 1155 4 81C'est un professeur qui lorsqu'il voit que tu as des faiblesses, il
 1155 4 82essaie de t'aider. il t'explique, meme si tous les autres ont compris.
 1786 4 81disons que tu lui parles, il n'est pas a taponner avec autre chose, ou
 1786 4 82entrain d'ecrire ou de regarder ailleurs. tu sais, il te regarde et il
 1786 4 83t'ecoute vraiment.
 1793 4 81tandis-qu'un autre professeur au-lieu de me le dire tout-de-suite, il
 1793 4 82encaissait, il encaissait puis quand il etait vraiment tanne, il me le
 1793 4 83lancait tout en meme temps, disons qu'il etait tanne.
 1900 4 81a peut arriver, disons, que tu es en train de parler avec ton ami, il
 1900 4 82peut prendre l'efface et te la lancer, passer a-cote de ton bureau
 1900 4 83jeter tes livres par terre pour-que tout le monde rit.
 172 4 71un atmosphere calme, de bonne humeur. quand il nous donne des feuilles

- 172 4 72qu'il a prepares, qu'il nous donne des notes ou nous fait faire des
 172 4 73activites qu'il a prepares lui meme.
- 437 4 71mais tu le vois quand il s'embarque avec toi, qu'il te tient la main
 437 4 72puis qu'il ne te lache pas.
- 711 4 71a c'est des professeurs que tu peux aller voir a l'information
 711 4 72scolaire, leurs demander pour des emplois ou si tu peux aller dans tel
 711 4 73domaine.
- 724 4 71quand ca recommence vite, tu es perdu, tu parles avec ton ami, tu es
 724 4 72perdu./ dans le fond, tu te dis que tu es la pour rien.
- 775 4 71quand tu entres dans une classe et que tu sais que le professeur ne
 775 4 72parle jamais a personne et qu'en entrant c'est la matiere, tu sais que
 775 4 73tu auras de la matiere jusqu'en sortant,
- 777 4 71tandis-que si tu sais que tu as un repis a la fin du cours alors tu
 777 4 72travailleras pendant le cours et a la fin, tu te dis je vais avoir le
 777 4 73temps de parler avec mes amis.
- 885 4 71S'il arrive a toi puis qu'il te dit: qu'est ce-qu'il-y-a la? tu lui
 885 4 72reponds que c'est beau, de laisser faire, tu repasseras. C'est
 885 4 73agreable.
- 888 4 71C'est toujours base sur la communication. quand tu communique avec
 888 4 72tes eleves, tu parles dans ton cours, tu ne te limites pas a ta
 888 4 73matiere.
- 951 4 71seulement montrer qu'il est satisfait de son eleve. un mot sur une
 951 4 72page, ou un mot dans le corridor lorsqu'il s'est apercu que quelqu'un
 951 4 73s'est force ou qu'il-y-a une amelioration.
- 969 4 71il serait en dehors des cours, il serait plus ami que professeur. en
 969 4 72dehors, il essaierait de moins te montrer qu'il est professeur.
- 975 4 71ils reviennent et c'est toi qui paie pour les autres, ca ne marche
 975 4 72pas. tu entres au debut du cours, tu le vois tout-de-suite, il est
 975 4 73penche sur son bureau en-face de toi. C'est sur, il ne faut pas que tu
 975 4 74niaises.
- 1193 4 71ils sont plates, sont ennuyants, tu entres dans le cours et tu vois
 1193 4 72le professeur, il te dit bonjour et tout le reste du cours c'est sur
 1193 4 73le meme ton.
- 1261 4 71il marche, il attire l'attention. des notes a prendre, une bonne
 1261 4 72atmosphere, des travaux a faire et de l'encouragement. en donnant un
 1261 4 73choix d'activite ou de travaux. en laissant choisir les eleves.

ANNEXE 5

ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES

Analyse Factorielle des Correspondances de (d) dicbx1 cdh

Nombre de lignes analysées : 132
 Nombre total de lignes : 514
 Nombre de colonnes analysées : 4

Nombre de mots pleins à clé : 127
 Nombre de mots outils à clé : 5
 Nombre de mots "r" sans clé : 382
 Nombre de mots étoiles : 1

Après le contrôle des poids...

Nombre de lignes analysées : 132
 Nombre total de lignes : 513
 Nombre de colonnes : 4

_PI= 12912.00 _Pj= 12912.00

Poids, inerties et pourcentages des colonnes :

1 ·01	4625.0000 (35.82 %)	925.3375 (26.30 %)
2 ·02	1062.0000 (8.22 %)	827.2822 (23.51 %)
3 ·03	1356.0000 (10.50 %)	867.9771 (24.67 %)
4 ·04	5869.0000 (45.45 %)	897.9221 (25.52 %)

Test (=1) : 0.9999999

* Num.* Valeur Propre * Pourcentage * Cumul *

* 1 *	0.12813419 *	47.02175 *	47.022 *
* 2 *	0.09212134 *	33.80602 *	80.828 *
* 3 *	0.05224430 *	19.17223 *	100.000 *

Poids du nuage : 12912.00 ; Inertie = 0.27250 Erreur-epsilon : 0.00000038
 Chi2 : 3518.52

Les 3 premiers facteurs recueillent 100.00
 Tableau des coordonnées des colonnes

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact.
-01	0.356	0.270	0.027	
-02	0.198	-0.632	0.584	
-03	0.318	-0.559	-0.477	
-04	-0.390	0.031	-0.017	

Tableau des corrélations des colonnes (cosinus)

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact.
-01	0.795	0.603	0.060	1.000
-02	0.225	-0.716	0.661	1.000
-03	0.397	-0.698	-0.596	1.000
-04	-0.996	0.079	-0.043	1.000

Tableau des contributions des colonnes

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact.
-01	0.354	0.283	0.005	
-02	0.025	-0.356	0.536	
-03	0.083	-0.356	-0.456	
-04	-0.538	0.005	-0.002	

Distribution des valeurs de clé 24 4 9 12 20 19 13 6 5 15

Seuls les mots à valeur de clé 0 sont représentés

Nombre total de mots retenus : 513

Nombre de mots pleins retenus : 127

Nombre total de points : 517

Représentation séparée car plus de 80 points

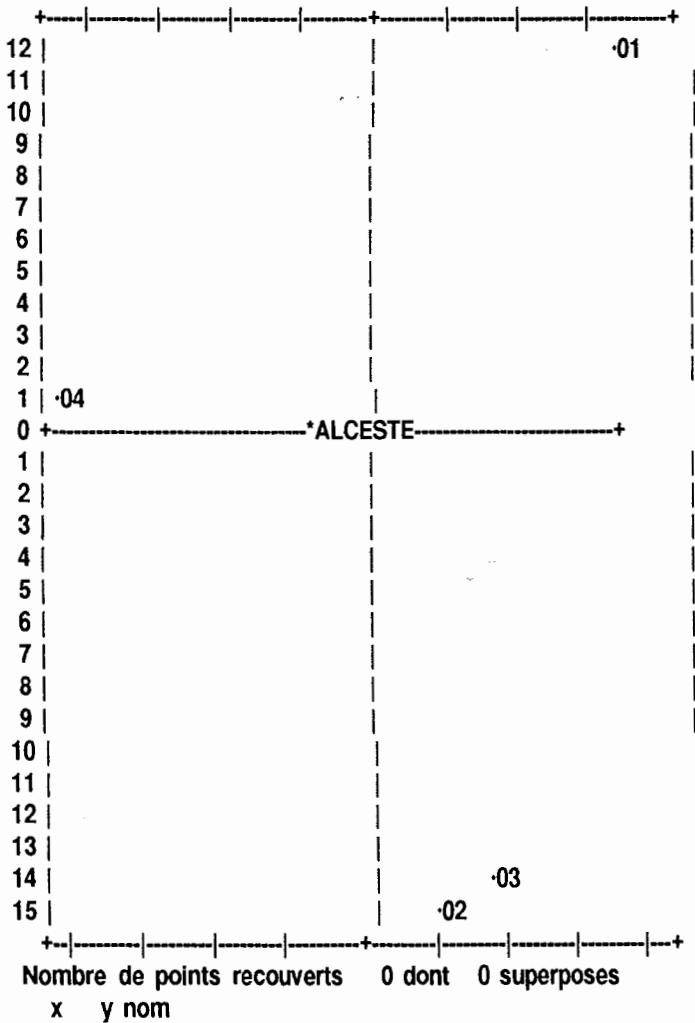
Projection des colonnes et mots "" sur le plan 1 2 (correlations)

Coefficient de réduction : 35%

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.1281 (47.02 % de l'inertie)

Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.0921 (33.81 % de l'inertie)

Nombre de points représentés : 5



Projection des mots analysés sur le plan 1 2 (correlations)

Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.1281 (47.02 % de l'inertie)

Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.0921 (33.81 % de l'inertie)

Nombre de points représentés : 127

Nombre de points recouverts 7 dont 5 superposes

x	y nom
-34	1 tes
-34	1 ton
-34	1 cela
-34	1 celui
-34	1 n-importe<
-32	4 seulement
-33	1 alors

Projection des mots de type "r" sur le plan 1 2 (correlations)

Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.1281 (47.02 % de l'inertie)

Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.0921 (33.81 % de l'inertie)

Nombre de points représentés : 385

Nombre de points recouverts 85 dont 4 superposes

x	y nom
-3	20 recommenc+
-3	20 suppos+
-3	20 theorie
-3	20 fond
-4	20 exception+
-2	20 limite+
-3	19 ambiance
-2	19 oubli+
14	19 capable+
15	19 difficile
-11	18 explication+
17	18 enerve+
19	18 croire.
17	17 jour+
18	17 experience+
19	17 esprit
17	16 devoir<
20	16 bouger.
21	16 rout<
23	15 general+
25	14 sentir.
25	13 planifie+
26	13 niveau+
16	10 respect+
24	10 personnes
25	10 impression+
24	9 tete+
26	9 tenir.
29	9 element+
-27	8 humeur
29	8 impos+
29	7 severe+
30	5 march+
-33	4 finir.
-29	4 regle+
-28	4 faire.
-17	2 sujet+
-26	1 perte+
-6	1 jouer.
22	1 partie<
23	1 gars
-35	0 sortir.
-34	0 different+
-33	0 comprendre.
-32	0 correct+
-31	0 demand+

- 27 0 pourcent
- 13 0 arriv+
- 4 0 ensemble
- 19 0 perdre.
- 22 0 organis+
- 23 0 amellor+
- 32 0 change+
- 33 0 dernier+
- 34 -2 attendre.
- 20 -2 dix
- 32 -3 corridor+
- 30 -3 regard+
- 29 -3 souvenir.
- 25 -3 relaxe+
- 12 -3 apprendre.
- 25 -4 soir+
- 27 -5 agir.
- 26 -5 embarqu+
- 26 -6 programme+
- 27 -6 polyvalente
- 32 -6 methode+
- 12 -7 physique+
- 7 -7 rencontr+
- 6 -7 permettre.
- 32 -8 revenir.
- 22 -9 extraordinaire
- 28 -9 nouveau+
- 4 -10 retrouve+
- 16 -11 exercice+
- 11 -11 promene+
- 27 -12 trouv<
- 15 -14 raison+
- 17 -14 neuf
- 24 -14 paye<
- 25 -14 realis+
- 11 -16 mathematique
- 16 -18 apprecie+
- 18 -18 amener.
- 5 -19 melleur+

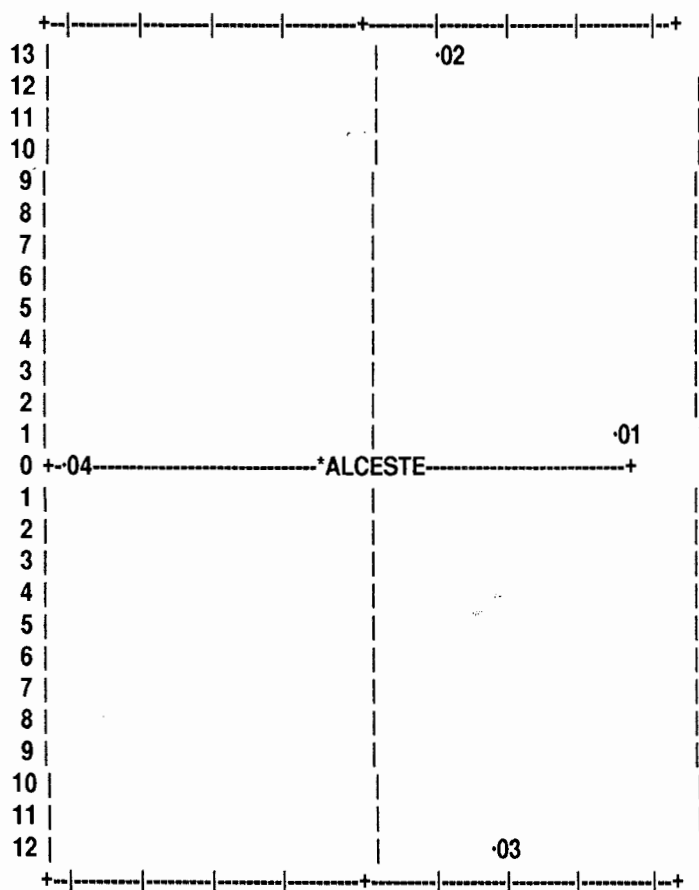
Projection des colonnes et mots "" sur le plan 1 3 (correlations)

Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.1281 (47.02 % de l'inertie)

Axe vertical : 3e facteur : V.P. =.0522 (19.17 % de l'inertie)

Nombre de points représentés : 5



Nombre de points recouverts 0 dont 0 superposes

x y nom

Projection des mots pleins sur le plan 1 3 (correlations)
Coefficient de reduction : 35%
Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.1281 (47.02 % de l'inertie)
Axe vertical : 3e facteur : V.P. =.0522 (19.17 % de l'inertie)
Nombre de points représentés : 127
Nombre de points recouverts 5 dont 3 superposes

x	y	nom
-34	-1	cela
-34	-1	celui
-34	-1	n-importe<
28	8	maintenant
16	-6	aujourd'hui

Projection des mots outils sur le plan 1 3 (correlations)
Coefficient de reduction : 35%
Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.1281 (47.02 % de l'inertie)
Axe vertical : 3e facteur : V.P. =.0522 (19.17 % de l'inertie)
Nombre de points représentés : 385
Nombre de points recouverts 112 dont 5 superposes

x	y	nom
-3	0	recommenc+
-3	0	suppos+
-3	0	theorie
-3	0	fond
-34	0	voir.
-9	18	prevoir.
-8	18	ecout+
-6	17	plein+
1	17	clair+
15	17	passer.
19	17	perdre.
1	16	matiere+
23	15	particip+
-26	12	embarqu+
7	12	rapport+
26	9	tenir.
28	9	suivre.
19	8	quand-meme
-32	6	entrer.
25	6	connaitre.
26	6	groupe+
32	6	facon<
31	4	manqu+
22	3	chose+
33	3	mauvais+
-28	2	derang+
18	2	quinze
19	2	croire.
-35	1	attendre.
-34	1	porte<
-32	1	revenir.
-31	1	ecoeur+
-29	1	gener.
-26	1	maniere+
-19	1	travail+
-18	1	page+
-15	1	calcul+
-6	1	soixante
-3	1	communiqu+
-2	1	raconte+
4	1	retard
9	1	attention+
14	1	droit+
15	1	detail+
17	1	enerve+
19	1	esprit

20	1 bouger.
21	1 rout<
22	1 necessaire+
23	1 general+
25	1 planifie+
-35	0 reponse+
-34	0 different+
-33	0 content+
-32	0 poser.
-31	0 apport+
-30	0 bete+
-29	0 heure<
-26	0 pire
-25	0 beau+
-21	0 aise
-20	0 parl+
-19	0 point+
-18	0 partout
-14	0 recevoir.
-8	0 discipline
-4	0 exception+
-2	0 limite+
15	0 developpe+
19	0 tann+
-34	-1 accept+
-32	-1 décroche+
-31	-1 disponible+
-30	-1 choque+
-29	-1 reexpliqu+
-21	-1 attire+
-3	-1 ambiance
-2	-1 oubli+
26	-3 avance+
33	-3 motiv+
26	-4 niveau+
31	-5 humour
29	-6 endormir.
28	-7 nouveau+
29	-7 impos+
31	-8 lien+
25	-9 impression+
21	-11 personnel+
23	-11 vrai+
24	-11 personnes
26	-11 programme+
27	-11 polyvalente
28	-11 cote<
-22	-12 extraordinaire+
-22	-13 examen+

-21 -13 style+
-18 -13 remplac+
-1 -13 vingt
26 -13 majorite
27 -13 rare+
-18 -14 entrain+
21 -15 secondaire+
23 -15 amelior+
6 -16 echange+
16 -16 plus-de
22 -16 simple+
23 -16 certain
-14 -17 trente
-6 -17 bureau
0 -17 economi+
4 -17 retrouve+
20 -17 pens<

**LES ATTENTES ET LES PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS
SELON LE MODELE PRODUIT PAR "ALCESTE"**

SYMBOLES UTILISÉS:

A: ATTENTE P+: PERCEPTION POSITIVE P-: PERCEPTION NÉGATIVE

**A: DES ENSEIGNANTS QUI
P: LES ÉTUDIANTS RECONNAISSENT QUE...**

PREMIERE CLASSE: LA MATIERE.

1.1. Le cours intéressant:

A: ...connaissent bien leur matière.

P+: ...la très grande majorité des enseignants connaissent bien leur matière.

A: ...adaptent, varient et personnalisent leurs approches pédagogiques.

P+: ...leur capacité de capter l'attention et d'intéresser les élèves.

P-: ...des enseignants connaissent trop leur matière, c'est trop évident pour eux, pas capables de s'adapter à notre situation d'apprenant.

P-: ...il y a des difficultés dans la transmission.

A: ...trouvent les moyens pour capter l'attention des élèves et les intéresser.

P-: ...capter l'attention des étudiants et les intéresser sont des faiblesses importantes.

A: ...organisent bien leur cours: inscrits dans une planification, prévoyant le matériel nécessaire et permettant aux élèves de participer aux décisions.

P+: ...les cours sont bien organisés et le matériel est disponible.

A: ...assurent une atmosphère accueillante et assez détendue.

A: ...assurent un climat de justice.

P+: ...la justice est une force des enseignants.

P+: ...à l'occasion, ils sont consultés et nous tenons compte de leurs suggestions.

P+: ...il y a plusieurs professeurs qui aiment leur matière.

P-: ...les enseignants ont de la difficulté à gérer l'hétérogénéité des classes.

1.2 Le professeur intéressant:

A: ...favorisent l'apprentissage par la bonne humeur, la disponibilité, la compréhension pour l'élève en difficulté et la présence à tous.

P+: ...les professeurs sont dynamiques, motivés, disponibles et compréhensifs.

P-: ...que le climat n'est pas toujours dynamique.

P-: ...il y a des enseignants fatigués, "tannés" d'exercer leur métier.

A: ...dirigent leur classe avec diplomatie.

P-: ...certains prennent en compte que leurs intérêts personnels.

P-: ...certains seront imbus d'eux-même.

A: ...tiennent compte des autres matières.

P-: ...certains professeurs sont indifférents face aux autres cours suivis par l'étudiant.

P-: ...que certains enseignants s'isolent dans leur matière.

P+: ...plusieurs utilisent l'humour dans leur cours.

SYMBOLES UTILISÉS:

A: ATTENTE P+: PERCEPTION POSITIVE P-: PERCEPTION NÉGATIVE

**A: DES ENSEIGNANTS QUI
P: LES ÉTUDIANTS RECONNAISSENT QUE...**

DEUXIEME CLASSE: LA TACHE

2.1 La tâche:

A: ...donnent du travail par des activités variées et concrètes.

A: ...expliquent, animent, dirigent et organisent les activités.

P-: ...à certains cours, les enseignants manquent d'organisation.

P-: ...parfois les enseignants sont incompréhensibles et demandent des tâches irréalisables.

A: ...garantissent des activités qui ont du sens.

P+: ...les activités proposées ont du sens.

A: ...donnent du "feedback" sur les réalisations.

P+: ...ils reçoivent du "feedback".

A: ...permettent le travail d'équipe.

P+: ...ils vivent de bonnes collaborations avec les enseignants.

P+: ...Ils peuvent se permettre de donner leur avis sur les différentes activités.

P+:à l'occasion les critiquer.

P-: ...leurs intérêts et leurs initiatives ne sont pas reconnus et peu considérés.

2.2 Les attitudes de l'enseignant:

A: ...sont accueillants, présents, disponibles, empathiques, aidants, conseillants, souples et nous considèrent.

P+: ...ils sont reconnus par les enseignants.

P+: ...les enseignants ont une bonne capacité d'écoute et de communication.

P-: ...des enseignants manquent de dynamisme, d'animation et de présence.

A: ...adaptent leur discours.

P-: ...certains ont un discours peu adapté.

A: ...bougent et qui sont toujours en interaction avec leurs étudiants.

P-: ...des enseignants manquent de souplesse pour les autres et n'accepteront jamais de changer leur approche.

2.3 L'atmosphère:

A: ...assurent une atmosphère sans tension: rire, éprouver du plaisir à travailler et pas de laisser-aller.

P+: ...ils sont généralement de bonne humeur.

P+: ...quelques-uns ont une capacité naturelle d'imposer le respect et la discipline.

P+: ...ils sont heureux dans les classes où il y a quelque chose à faire et où ils se sentent à l'aise.

P-: ...dans certaines circonstances, ils ont l'impression de niaiser.

P-: ...ils ressentent une indifférence de la part des étudiants mais aussi un désintéressement de la part de certains enseignants.

SYMBOLES UTILISÉS:

A: ATTENTE P+: PERCEPTION POSITIVE P-: PERCEPTION NÉGATIVE

**A: DES ENSEIGNANTS QUI
P: LES ÉTUDIANTS RECONNAISSENT QUE...**

TROISIEME CLASSE: LA PERSONNE.

3.1 Le lien:

A: ...Ont une approche humaine.

P+: ...des moments leurs sont offerts pour parler avec eux.

A: ...nous prennent comme on est.

P+: ...ils ont vraiment la sensation d'être écoutés, compris et appréciés pour ce qu'ils sont.

A: ...établissent une bonne relation avec leurs élèves.

P+: ...ils sont capables d'établir des relations humaines avec les enseignants et c'est agréable.

P+: ...ils développent avec certains enseignants de vraies amitiés.

P-: ...ce n'est pas facile pour l'étudiant ayant des troubles de comportement d'avoir une bonne relation avec ses enseignants.

P-: ...c'est impossible d'établir un lien avec certains professeurs.

A: ...n'utilisent pas leur autorité.

A: ...croient en l'égalité des personnes.

A: ..ont le sourire et le sens de l'humour.

P+: ...ils retrouvent aussi des enseignants souriants, encourageants et confiants.

A: ...reconnaissent leurs étudiants même à l'extérieur de l'école.

3.2 La relation d'aide:

A: ...ont une capacité d'écoute lorsqu'on rencontre des problèmes.

P+: ...retrouvent l'ouverture nécessaire pour leur permettre de repartir à zéro, quand ils font faux pas.

P-: ...c'est difficile avec certains professeurs d'obtenir la clémence et d'avoir l'occasion de se reprendre.

A: ...nous accueillent et sont disponibles.

P+: ...du temps à l'extérieur des heures de cours est offert pour se mettre à jour.

A: ...donnent des explications, des exemples et livrent des trucs.

P+: ...ils reçoivent le support nécessaire pour réussir.

P-: ...les étudiants qui ont des troubles de comportement n'incitent pas les enseignants à les aider. Alors ils ne reçoivent pas toujours l'aide nécessaire.

SYMBOLES UTILISÉS:

A: ATTENTE P+: PERCEPTION POSITIVE P-: PERCEPTION NÉGATIVE

A: DES ENSEIGNANTS QUI

P: LES ÉTUDIANTS RECONNAISSENT QUE...

QUATRIEME CLASSE: LE ROLE INSTITUTIONEL.

4.1 La relation affective:

A: ...montrent de l'intérêt envers les étudiants et nous appuient.

P+: ...il y a des enseignants qui démontrent leur satisfaction pour ce que l'on fait.

A: ...assurent leur confiance et croient en nous.

P+: ...ils retrouvent aussi des enseignants souriants, encourageants et confiants.

A: ...respectent ses étudiants.

P-: ...que certains enseignants ont un esprit de vengeance auprès des élèves turbulents.

A: ...sont chaleureux.

A: ...nous permettre d'apprendre.

A: ...écoute l'étudiant sans le juger.

P+: ...ils se sentent écoutés.

A: ...assurent un esprit d'égalité.

P-: ...des enseignants ont des préférences marquées pour certains étudiants.

A: ...ne profite pas de son pouvoir.

P-: ...qu'il y a parfois des abus de pouvoir.

4.2 La relation intellectuelle:

A: ...connaissent la matière.

A: ...trouvent les moyens adéquats pour permettre à leurs élèves de comprendre et d'assimiler la matière.

P+: ...ils utilisent parfois des jeux pour leur permettre d'apprendre et leur apportent des films et des documents intéressants.

A: ...sont fiers de répondre aux questions.

A: ...acceptent, avec plaisir, de reprendre une explication.

A: ...s'attardent là où il y a des faiblesses en gardant leur sourire.

A: ...vérifient et assurent le bon cheminement de chacun.

A: ...ont le sens de l'humour.

A: ...sont disponibles.

P+: ...qui sont disponibles.

4.3 Le type de climat:

A: ...gardent le contrôle de la classe.

A: ...animent le groupe.

A: ...varient les approches.

A: ...font de la classe, un lieu où les étudiants se sentent bien.

A: ...favorisent le travail d'équipe.

**LES ATTENTES ET LES PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS
SELON NOTRE MODELE DE RECHERCHE**

SYMBOLES UTILISÉS:

A: ATTENTE P+: PERCEPTION POSITIVE P-: PERCEPTION NÉGATIVE

A: DES ENSEIGNANTS QUI

P: LES ÉTUDIANTS RECONNAISSENT QUE...

La relation interpersonnelle:

1.1 La considération:

Accueil:

A: ...sont accueillants.

A: ...assurent une atmosphère accueillante et assez détendue.

A: ...nous accueillent.

P+: ...ils retrouvent aussi des enseignants souriants

P-: ...des enseignants manquent de dynamisme.

Présence:

A: ...Ont une approche humaine.

A: ...sont chaleureux.

A: ...sont présents et disponibles.

A: ...sont disponibles.

P+: ...qui sont disponibles.

A: ...favorisent l'apprentissage par la présence à tous.

P-: ...des enseignants manquent de présence.

A: ...favorisent l'apprentissage par la disponibilité .

P+: ...les professeurs sont disponibles

Affection:

A: ...nous prennent comme on est.

P+: ...ils ont vraiment l'impression d'être appréciés pour ce qu'ils sont.

A: ...établissent une bonne relation avec leurs élèves.

P+: ...ils sont capables d'établir des relations humaines avec les enseignants et c'est agréable.

P+: ...ils développent avec certains enseignants de vraies amitiés.

P-: ...ce n'est pas facile pour l'étudiant ayant des troubles de comportement d'avoir une bonne relation avec ses enseignants.

P-: ...c'est impossible d'établir un lien avec certains professeurs.

Confiance:

A: ...assurent leur confiance et croient en nous.

P+: ...ils retrouvent aussi des enseignants encourageants et confiants.

Justice:

A: ...assurent un climat de justice.

P+: ...la justice est une force des enseignants.

Reconnaissance:

A: ...reconnaissent leurs étudiants même à l'extérieur de l'école.

A: ...montrent de l'intérêt envers les étudiants.

P+: ...ils sont reconnus par les enseignants.

P+: ...il y a des enseignants qui démontrent leur satisfaction pour ce que l'on fait.

A: ...nous considèrent.

A: ...respectent leurs étudiants.

P-: ...que certains enseignants ont un esprit de vengeance auprès des élèves turbulents.

1.2 La communication:

L'écoute:

A: ...ont une capacité d'écoute lorsqu'on rencontre des problèmes.

P+: ...des moments leurs sont offerts pour parler avec eux.

P+: ...ils ont vraiment la sensation d'être écoutés, compris.

A: ...écoute l'étudiant sans le juger.

P+: ...ils se sentent écoutés.

P+: ...les enseignants ont une bonne capacité d'écoute.

P+: ...les enseignants ont une bonne capacité de communication.

P+: ...les professeurs sont compréhensifs.

Le partage:

Le sens de l'humour:

A: ..ont le sourire et le sens de l'humour.

P+: ...ils retrouvent aussi des enseignants souriants.

P+: ...plusieurs utilisent l'humour dans leur cours.

1.3 L'accompagnement:

Guide:

A: ...donnent du "feedback" sur les réalisations.

P+: ...ils reçoivent du "feedback".

A: ...donnent des explications, des exemples et livrent des trucs.

A: ...sont aidants, conseillants et souples.

P+: ...retrouvent l'ouverture nécessaire pour leur permettre de repartir à zéro, quand ils font faux pas.

P-: ...c'est difficile avec certains professeurs d'obtenir la clémence et d'avoir l'occasion de se reprendre.

P-: ...des enseignants manquent de souplesse pour les autres et n'accepteront jamais de changer leur approche.

A: ...nous appuient.

P+: ...ils reçoivent le support nécessaire pour réussir.

P-: ...les étudiants qui ont des troubles de comportement n'incitent pas les enseignants à les aider. Alors ils ne reçoivent pas toujours l'aide nécessaire.

A: ...acceptent, avec plaisir, de reprendre une explication.

A: ...s'attardent là où il y a des faiblesses en gardant leur sourire.

A: ...vérifient et assurent le bon cheminement de chacun.

Coopération:

P+: ...ils vivent de bonnes collaborations avec les enseignants.

P+: ...du temps à l'extérieur des heures de cours est offert pour se mettre à jour.

A: ...tiennent compte des autres matières.

P-: ...certains professeurs sont indifférents face aux autres cours suivis par l'étudiant.

P-: ...que certains enseignants s'isolent dans leur matière.

SYMBOLES UTILISÉS:

A: ATTENTE P+: PERCEPTION POSITIVE P-: PERCEPTION NÉGATIVE

A: DES ENSEIGNANTS QUI

P: LES ÉTUDIANTS RECONNAISSENT QUE...

LA TRANSMISSION DES SAVOIRS:

La compréhension:

A: ...connaissent bien leur matière.

P+: ...la très grande majorité des enseignants connaissent leur matière.

La transmission:

A: ...adaptent leur discours.

P-: ...certains ont un discours peu adapté.

P-: ...parfois les enseignants sont incompréhensibles

A: ...adaptent, varient et personnalisent les approches pédagogiques.

A: ...trouvent les moyens adéquats pour permettre à leurs élèves de comprendre et d'assimiler la matière.

P-: ...des enseignants connaissent trop leur matière, c'est trop évident pour eux, pas capables de s'adapter à notre situation d'apprenant.

P-: ...il y a des difficultés dans la transmission.

A: ...sont fiers de répondre aux questions.

La médiation:

Goût d'apprendre:

A: ...trouvent les moyens pour capter l'attention des élèves et les intéresser.

P+: ...il y plusieurs professeurs qui aiment leur matière.(03)

P+: ...leur capacité de capter l'attention et d'intéresser les élèves.

P-: ...capter l'attention des étudiants et les intéresser sont des faiblesses importantes.

P-: ...ils ressentent une indifférence de la part des étudiants mais aussi un désintéressement de la part de certains enseignants.

A: ...nous permettre d'apprendre.

P-: ...il y a des enseignants fatigués, "tannés" d'exercer leur métier.

Rôle actif:

A: ...permettent aux élèves de participer aux décisions.

P+: ...Ils peuvent se permettre de donner leur avis sur les différentes activités.

P+:à l'occasion les critiquer.

SYMBOLES UTILISÉS:

A: ATTENTE P+: PERCEPTION POSITIVE P-: PERCEPTION NÉGATIVE

A: DES ENSEIGNANTS QUI

P: LES ÉTUDIANTS RECONNAISSENT QUE...

LA RELATION AVEC LE GROUPE.

L'animation:

Le cours intéressant:

A: ...varient les approches, des activités variées et concrètes et animent le groupe.

A: ...bougent et qui sont toujours en interaction avec leurs étudiants.

P+: ...ils utilisent parfois des jeux pour leur permettre d'apprendre et leur apportent des films et des documents intéressants.

A: ...expliquent, animent, dirigent et organisent les activités.

P+: ...les professeurs sont dynamiques, motivés.

P-: ...que le climat n'est pas toujours dynamique.

P-: ...des enseignants manquent de dynamisme et d'animation

A: ...garantissent des activités qui ont du sens.

P+: ...les activités proposées ont du sens.

P-: ...parfois les tâches sont irréalisables.

Prendre des initiatives:

P+: ...à l'occasion, ils sont consultés et nous tenons compte de leurs suggestions.

P-: ...leurs intérêts et leurs initiatives ne sont pas reconnus et peu considérés.

La participation:

A: ...favorisent le travail d'équipe.

Le contrôle:

Pertes de temps:

P-: ...les enseignants ont de la difficulté à gérer l'hétérogénéité des classes.

Contrôle de la classe:

A: ...gardent le contrôle de la classe.

Autorité:

A: ...dirigent leur classe avec diplomatie.

A: ...croient en l'égalité des personnes.

P-: ...certains prennent en compte que leurs intérêts personnels.

P-: ...certains seront imbus d'eux-même.

A: ...n'utilisent pas leur autorité.

P+: ...quelques-uns ont une force naturelle d'imposer le respect et la discipline.

A: ...assurent un esprit d'égalité.

P-: ...des enseignants ont des préférences marquées pour certains étudiants.

A: ...ne profite pas de son pouvoir.

P-: ...qu'il y a parfois des abus de pouvoir.

L'organisation des cours:

Bonne atmosphère:

A: ...assurent une atmosphère sans tension: rire, éprouver du plaisir à travailler et pas de laisser-aller.

P+: ...ils sont généralement de bonne humeur.

P+: ...ils sont heureux dans les classes où il y a quelque chose à faire et où ils se sentent à l'aise.

A: font de la classe, un lieu où les étudiants se sentent bien.

Bonne organisation:

A: ...organisent bien leurs cours: inscrits dans une planification, prévoyant le matériel nécessaire.

P+: ...les cours sont bien organisés et le matériel est disponible.

P-: ...à certains cours, les enseignants manquent d'organisation.

P-: ...dans certaines circonstances, ils ont l'impression de "niaiser".